

**PROFESSIONELE BACHELOR IN HET ONDERWIJS
KLEUTERONDERWIJS**

Bachelorproef

Inzetten op de sociaal-emotionele
ontwikkeling in het onthaalonderwijs
voor anderstalige nieuwkomers





**PROFESSIONELE BACHELOR IN HET ONDERWIJS
KLEUTERONDERWIJS**

Bachelorproef

Inzetten op de sociaal-emotionele
ontwikkeling in het onthaalonderwijs
voor anderstalige nieuwkomers

hé... jij daar ?
- vreemd kind -
van ver naar hier
van hier naar daar
toes die grote wereld niet
je rugzak is te zwaar
kom zet je even bij mij
en we bouwen
een nieuwe kleine wereld
- samen -
jij en ik en wij

Roel, 09-06-'19
(papa van Yinta)



Woord vooraf

Deze bachelorproef maken is enerzijds de laatste halte bij het behalen van het diploma kleuteronderwijs. Anderzijds is het ook de belangrijkste stap in het analyseren van een onderwijspraktijk.

Het is een unieke kans om in te treden in de onderzoekswereld en een thema in het onderwijs in vraag te stellen. Via dit onderzoek probeer ik de theorie in praktijk om te zetten en zo het onderwijs naar een hoger niveau te tillen. Een onderzoek als dit kan je niet alleen voeren. Hier heb je de nodige ervaring en expertise voor nodig. De personen die mij hierin hebben begeleid, wil ik hier dan ook ten zeerste voor danken.

Eerst en vooral wil ik mijn promotor, Rita Ramaekers, bedanken. Zij gaf mij het volledige vertrouwen binnen dit onderzoek. Ze stond volledig achter mij en zorgde voor een extra kritische blik.

Voor de eerste belangrijke bronnen kon ik rekenen op minister van onderwijs, Hilde Crevels, haar raadgever en de adjunct-privésecretaris Rik Misseeuw. Zij bezorgden mij de nodige bronnen binnen dit onderzoek. Daarnaast bedankte mevrouw Crevels mij voor het aangereikte signaal binnen dit onderwerp.

Verder zou ik graag Nuray Bagci, verantwoordelijke voor taal, en Ielde Van der Sypt, verantwoordelijke voor het welbevinden van kinderen en jongeren, binnen het educatief centrum van Hasselt, willen bedanken. Bedankt voor al de nodige hulp die ik van jullie ontving tijdens mijn bezoeken aan het educatief centrum voor de zinvolle bronnen en materialen binnen dit onderzoek. Zij ontvingen mij steeds weer met open armen en hielpen me op weg binnen deze zoektocht.

Daarnaast wil ik ook mijn stageschool bedanken dat ik de materialen mocht uitproberen in de echte praktijkwereld.

Bovendien wil ik mijn grote dank uitbrengen aan de drie personen die voor de vertalingen van de handleiding van mijn doe-boek zorgden. Daniëla Tertulina, Tao Ou en Ishak Sami. Zij zorgden achtereenvolgens voor de vertaling naar het Portugees, het Chinees en het Modern Arabisch.

Als laatste wil ik de liefdevolle kinderen uit mijn klas bedanken om in alles mee te gaan en steeds zo enthousiast te zijn over de nieuwe materialen. Om de dingen samen met mij uit te testen. Het was niet altijd een even gemakkelijke drempel om over te gaan, maar ik ben super trots op hen.

Yinta Truyers

Inhoudsopgave

Inleiding.....	7
Hoofdstuk 1: Oriënteren en richten.....	8
1. Aanleiding van het praktijkonderzoek.....	8
2. Het praktijkprobleem beschrijven.....	9
2.1 Wat is het praktijkprobleem?.....	9
2.2 Wie heeft met het probleem te kampen?.....	11
2.3 Wanneer treedt het probleem op?.....	13
2.4 Waarom is het een probleem?.....	14
2.5 Waar doet het probleem zich voor?.....	15
2.6 Hoe is het probleem ontstaan?.....	15
3. Het onderzoeksdoel met bijhorende onderzoeksvragen.....	16
Hoofdstuk 2: Methodologisch kader.....	17
1. Beschrijving en verantwoording onderzoeksactiviteiten.....	17
2. Tijdlijn onderzoeksactiviteiten.....	18
Hoofdstuk 3: Verzamelen en analyseren.....	19
1. Socio-emotioneel.....	19
2. Welbevinden.....	22
3. Welbevinden anderstalige nieuwkomers stageklas.....	26
3.1 Opstellen vragenlijst.....	26
3.2 Analyseresultaten 1 ^{ste} bevraging.....	29
3.3 Analyseresultaten 2 ^{de} bevraging.....	31
3.4 Vergelijking analyseresultaten 1 ^{ste} en 2 ^{de} bevraging.....	33
4. Indruk betrokken personen stageplaats.....	35
4.1 Analyseresultaten.....	35
5. Aan de slag in de praktijk.....	46
Hoofdstuk 4: Ontwerpen.....	52
1. Ontwerpeisen.....	52
2. Definitieve innoverende concepten.....	52
2.1 Ten aanzien van de ik-competenties.....	53
2.2 Ten aanzien van de jij-competenties.....	57
2.3 Ten aanzien van de wij-competenties.....	60
2.4 Ten aanzien van de ik-, jij- en wij-competenties.....	61
2.5 Reflectie op de innoverende concepten.....	63
Hoofdstuk 5: Concluderen en vooruitblikken.....	65
1. Relatie tussen probleemstelling en bekomen resultaat.....	65
2. Leeropbrengst innoverende concepten.....	66
3. Vooruitblik.....	66
4. Reflectie op eigen groei.....	67
5. Besluit.....	69
Bibliografie.....	70
Bijlage 1: Vragenlijst welbevinden BaO Vlaamse Overheid.....	74

Bijlage 2: Vragenlijst welbevinden leerlingen 1 ^{ste} bevraging.....	75
Bijlage 3: Vragenlijst welbevinden leerlingen 2 ^{de} bevraging.....	78
Bijlage 4: Vragenlijst leerkrachten	81
Bijlage 5: Vertalingen handleiding doe-boek.....	86
1. Portugees	86
2. Modern Arabisch.....	88
3. Chinees	89
Bijlage 6: Gedragskaarten	90

Inleiding

Om een goede indruk te geven van wat je kan verwachten in deze bachelorproef, volgt hier een duiding van het onderzoek.

In hoofdstuk één, **oriënteren en richten**, gaat het enerzijds over de drijfveer van dit praktijkonderzoek. Er werd volledig met mijn hart gekozen voor dit onderzoek. Je kan hier lezen wat daaraan vooraf ging. Daarnaast kan je een kadering van het praktijkprobleem lezen. Deze kadering is gevormd a.d.h.v. de 5xW+H vragen. Hierin lees je onder andere wie anderstalige nieuwkomers zijn. Daarnaast kom je ook te weten dat heel wat anderstalige nieuwkomers een hele voorgeschiedenis met zich meedragen. Anderstalige nieuwkomers krijgen te maken met 'meervoudige breuken'. Wat dat precies is kan je in dit hoofdstuk lezen. Bovendien kom je in dit hoofdstuk te weten wat het definitieve onderzoeksdoel is en welke bijkomende onderzoeksvragen hieromtrent gesteld worden.

Binnen hoofdstuk twee, **methodologisch kader**, wordt duidelijk welke onderzoeksactiviteiten er worden uitgevoerd om tot antwoorden te komen op de opgestelde onderzoeksvragen. Enerzijds wordt er een beschrijving en verantwoording weergegeven van de onderzoeksactiviteiten, anderzijds volgt er een planning gesteund door een tijdsweergave.

Hoofdstuk 3, **verzamelen en analyseren**, geeft informatie weer, verzameld door het toepassen van de onderzoeksactiviteiten in het vorige hoofdstuk. Je krijgt hier meer zicht op de begrippen sociaal-emotionele ontwikkeling en welbevinden. Daarnaast volgen de analyseresultaten van de vragenlijsten afgenomen van de anderstalige nieuwkomers van mijn stageklas en van de betrokken personen op mijn stageschool. Bovendien lees je welke manieren en materialen er al bestaan om in te zetten op de sociaal-emotionele ontwikkeling.

In hoofdstuk 4, **ontwerpen**, kom je te weten op welke ontwerpeisen mijn materialen gestaafd zijn en welke materialen nu juist ontworpen zijn. Hier werd ervoor gekozen om zo duurzaam mogelijk te werk te gaan.

Om te eindigen is in hoofdstuk 5, **concluderen en vooruitblikken**, een conclusie gevormd in relatie met het onderzoeksdoel en de onderzoeksvragen. Daarnaast kan je ook een reflectie lezen op het onderzoeksproces. Bovendien wordt er weergegeven hoe ikzelf ben gegroeid in de relevante rollen van de professionele bachelor in het onderwijs: kleuteronderwijs. Uiteindelijk wordt er een vooruitblik geworpen naar eventueel verder onderzoek.

In dit onderzoek refereer ik meerdere keren naar anderstalige nieuwkomers als 'AN'.

Hoofdstuk 1: Oriënteren en richten

Binnen dit hoofdstuk leest u eerst de drijfveer van het praktijkonderzoek. Vervolgens volgt een kadering van het praktijkprobleem. De basis voor de kadering is terug te vinden in de teksten van de onderwijswetgeving, verkregen van het kabinet van de Vlaams Minister van Onderwijs. Tevens wordt in dit hoofdstuk het onderzoeksdoel en de onderzoeksvraag met deelvragen weergegeven en toegelicht.

1. Aanleiding van het praktijkonderzoek

In eerste instantie werd er gekozen om een praktijkonderzoek op te starten omtrent de trauma's van vluchtelingen. In de omgeving waar ik vertoef, komen we in aanraking met enorm veel vluchtelingen. Daarnaast komen er heel wat vluchtelingverhalen in de media. Ik ben tegenover deze mensen erg empathisch opgesteld. Mijn belangstelling voor dit onderwerp is dan ook erg groot. Desalniettemin kon dit onderzoek niet worden doorgetrokken. Mijn stageplaats gaf aan dat dit onderwerp voorbij onze functie gaat.

Op vraag van de stageplaats werd er overgegaan naar het onderzoeken van taal. Op welke manieren kan je nu effectief gaan inspelen op taal om Nederlands te leren. Er werd gekozen om dit te gaan onderzoeken vanuit muzische vorming. Specifiek vanuit de domeinen muziek, drama en beeld. Volgende onderzoeksvraag werd opgesteld: 'Hoe kan ik a.d.h.v. actief leren met muziek, drama en beeld de anderstalige nieuwkomers van mijn stageklas ondersteunen om Nederlands te leren'. Ik bleef met een wrang gevoel zitten bij dit onderzoek. Uiteindelijk besefte ik dat dit niet was wat ik écht wou. Wanneer je een groot onderzoek als dit moet uitvoeren, is het belangrijk dat je volledig achter de keuze van het onderzoek staat. Je moet er volledig door geboeid zijn om er ten volle 100% voor te kunnen gaan.

Heel toevallig kwam ik in de bib van school een boek tegen omtrent welbevinden. Toen wist ik het eigenlijk vrijwel meteen. Dat was waar ik een onderzoek rond wou voeren. Het sloot ook veel meer aan bij het praktijkonderzoek dat ik in eerste instantie wou onderzoeken.

Het roer werd volledig omgegooid en ik startte vrij laat met een volledig nieuw onderzoek. Ik was namelijk al gevorderd in mijn onderzoek rond taal. Toch heb ik geen spijt van de keuze die ik maakte. Het was hard werken geblazen onder enige tijdsdruk, maar ik ben enorm blij dat ik deze keuze gemaakt heb. Ik was nieuwsgierig en erg geïnteresseerd in dit onderwerp en ik wou als leerkracht mijn steentje bijdragen voor deze kinderen.

2. Het praktijkprobleem beschrijven

2.1 Wat is het praktijkprobleem?

In eerste instantie wordt er bij anderstalige nieuwkomers gedacht aan taalvaardigheid verwerven. Dit is ook terecht. De Nederlandse taal verwerven is een belangrijke verordening om in onze maatschappij en in ons onderwijs aan de slag te kunnen gaan. Mensen die zich echter bezighouden met anderstalige nieuwkomers weten dat ze ook moeten ondersteund worden op sociaal-emotioneel vlak. Het is zo dat heel wat anderstalige nieuwkomers traumatische ervaringen hebben meegemaakt (Steunpunt GOK, 2018). Anderstalige nieuwkomers in het onderwijs zijn een risicogroep. Ze moeten allemaal een plek vinden in een wereld die totaal nieuw is voor hen. Het is allemaal erg overweldigend waardoor ze extra kwetsbaar zijn. Ze hebben een groter risico op een laag welbevinden.

Doordat sommige leerlingen een hele voorgeschiedenis met zich meebrengen is het voor deze nieuwkomers erg moeilijk om zich aan te passen (Van Laere, 2015). Het is belangrijk dat ze hierin goede begeleiding krijgen. Zowel op vlak van taalvaardigheid als sociaal-emotionele ontwikkeling. Onthoud wel dat niet alle anderstalige nieuwkomers een rugzak met zich meedragen.

Er zijn heel wat nieuwkomers die amper tot nooit praten over wat ze hebben meegemaakt in het verleden. De memoires aan dit verleden kunnen soms erg onaangenaam en pijnlijk zijn. Toch zijn er heel wat erkenningspunten van deze beschadigingen. Volgende symptomen kunnen volgens Steunpunt GOK (2018) tot uiting komen: wantrouwen, hyperactiviteit, droefheid, inactiviteit, agressiviteit, angstgevoelens, slaapstoornissen, nachtmerries, regressie, apathie, geheugenproblemen, psychosomatische stoornissen (buikpijn, hoofdpijn of gebrek aan eetlust), gebrek aan zelfrespect, gemakkelijk geïrriteerd geraken, concentratiestoornissen, ... Deze symptomen refereren naar beschadigde basisbehoeften, waarbij basisbehoeften staan voor de menselijke noden (Steunpunt GOK, 2018).

De Amerikaanse psycholoog Maslow (in Pinto, 2007) stelde een hiërarchische piramide op van deze noden en behoeften, zoals weergegeven in figuur 1. Deze behoeften zijn van toepassing op de westerse culturen. Ze worden ook wel de grofmazige of de G-culturen genoemd. Voor de niet-westerse, traditionele culturen, of de fijnmazige, F-culturen gelden er heel andere behoeften, zoals weergegeven in figuur 1. De niet-westerse behoefte hiërarchie werd opgesteld door de Marokkaans-joodse Pinto (Pinto, 2007).



Figuur 1: Behoeftepiramiden van Maslow en Pinto. Overgenomen uit *Mieke van Os Beeldend werk en Vorming/Educatie* van M. van Os, 2017. Copyright, 2017, M. van Os.

Om als persoon uiterst goed te kunnen functioneren, is het belangrijk dat de basisbehoeften adequaat bevredigd worden. In het geval van de anderstalige nieuwkomers is het wezenlijk dat één of meer basisbehoeften getroffen zijn of gebrekkig bevredigd werden. Dit kan zowel in het hier- en nu als in het verleden gebeurd zijn. Wanneer een basisbehoefte met moeilijkheden te maken krijgt, dan zal het lichaam hier signalen van meegegeven, namelijk: lusteloos zijn, huilen en/of agressief zijn, angstig en/of in de war zijn, onrustig zijn, onverdraagzaam/verkrampd zijn, ... Een basisbehoefte kan erg lang en in hoge mate getroffen worden. Hoe langer en hoe hoger de mate van getroffenheid, hoe groter de kans op problemen. Deze problemen uiteten zich op sociaal-emotioneel niveau (Steunpunt GOK, 2018).

Een verandering van woonomstandigheden zorgt zo goed als altijd voor leed bij kinderen. Gezinnen spelen enerzijds hun sociale contacten kwijt en raken anderzijds afgezonderd in een volledig nieuwe omgeving. Kinderen worden uit hun vertrouwde omgeving getrokken en gescheiden van familie en/of vrienden. Daarbovenop worden kinderen nog eens aanvullend opgezadeld met het leren van een nieuwe taal. Bovendien moeten ze leren leven in een cultuur die volledig nieuw is voor hen. Sommige kinderen kunnen er kwetsbaar en/of onzeker worden door de gedwongen verhuizing. Ze kunnen ernstige vormen van angst ontwikkelen. Andere kinderen krijgen dan weer te maken met een intens verdriet of krijgen heimwee naar hun oude leven, huis of vrienden. Er zijn ook kinderen die agressief worden en niet of nauwelijks gaan gehoorzamen omdat ze bewust hun nieuwe omgeving willen afwijzen. Vluchtelingenkinderen uit oorlogsgebieden kunnen met heel wat geweld geconfronteerd zijn. Ze kunnen getuigen geweest zijn van intimidatie, verkrachting, marteling of zelf de dood. Dit van een onbekende, maar soms ook van iemand die hen dierbaar was, of zelfs bij hen zelf. Dergelijke confrontaties zorgen voor hevige angst, wantrouwen en woede (Macksoud, 1995).

Een voorwaarde om tot leren te komen is dat kinderen zich goed voelen. Heel wat nieuwkomers hebben een voorgeschiedenis. Bovendien zijn de kinderen de Nederlandse taal niet machtig. Nieuwkomers kunnen hierdoor vaak moeilijk wennen. Daarbij zijn niet alle nieuwkomers gekend met school. Er zijn heel wat anderstalige nieuwkomers die nog nooit onderwijs hebben gevolgd. Voor hen zijn al deze gewoontes en regels binnen een nieuwe schoolstructuur erg onbekend. Het gevoel van veiligheid is zoek. Daarom is het belangrijk dat hier extra aandacht aan wordt besteed (Stercks & Verstedden, 2016).

De nieuwkomers komen in een samenleving terecht die hen volkomen vreemd is. Ze kunnen zich niet meteen verstaanbaar maken in onze taal, ze kunnen zich onveilig voelen of zich niet begrepen voelen. Hierdoor kan hun welbevinden onder druk komen te staan. Het is dus erg belangrijk om de nieuwkomers tijd en rust te bieden en er in eerste instantie voor te zorgen dat ze zich goed voelen (OVSG, 2015).

Een basisvoorwaarde om tot leren te komen is welbevinden. Zeker bij het leren van een nieuwe taal. Het is dus erg belangrijk dat er een veilige en positieve omgeving wordt gecreëerd. Als leerkracht is het belangrijk om in te zetten op de vitamines van groei. Hieronder verstaan we autonomie, verbondenheid en competentie. Als deze elementen aanwezig zijn worden leerlingen intrinsiek gemotiveerd. Dit leidt dan weer tot een stijging van de betrokkenheid en het welbevinden waardoor leerlingen beter tot leren komen (Vansteenkiste & Soenens, 2015).

Zoals reeds vermeld hebben veel vluchtelingenkinderen al heel wat meegemaakt alvorens ze in een klas terechtkomen. Hier kunnen volgende reacties door optreden: ontgoocheling in autoriteitsfiguren (ouders, lokale leiders, ...), een andere moraal doordat ze dit jarenlang op die manier ervaren hebben (stelen of agressie), leraar of dokter willen worden om iets aan de omstandigheden te kunnen veranderen, onzeker en kwetsbaar worden doordat ze voelen dat hun ouders gevaarlijke gebeurtenissen niet kunnen controleren, pessimisme in aanzien van de toekomst, teruggetrokkenheid (dit kan geduid worden vanuit een andere cultuur), ... (Van Laere, 2015)

2.2 Wie heeft met het probleem te kampen?

De groep anderstalige nieuwkomers is zeer divers. Het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (z.d.) definieert hen als "kinderen van vluchtelingen en asielzoekers, kinderen die via gezinshereniging in België terechtkomen, niet-begeleide minderjarigen, adoptiekinderen, kinderen van werknemers van internationale organisaties in België,...".

Eveneens kunnen de anderstalige nieuwkomers een verschillende leeftijd, nationaliteit, scholingsachtergrond, socio-economische en culturele achtergrond hebben (Onderwijscentrum Brussel, z.d.). Anderstalige nieuwkomers zijn terug te vinden in zowel het basisonderwijs als in het secundair onderwijs. Binnen dit onderzoek ligt de focus op het basisonderwijs.

Anderstalige nieuwkomers zijn leerlingen in het basisonderwijs die op de datum van hun inschrijving of op 1 september volgend op de inschrijving gelijktijdig aan al de volgende voorwaarden moeten voldoen:

- 5 jaar of ouder zijn (of ten laatste op 31 december van het lopende schooljaar 5 jaar worden);
- Niet het Nederlands als thuistaal of moedertaal hebben;
- Onvoldoende de onderwijstaal beheersen om met goed gevolg de lessen te kunnen volgen;
- Maximaal 9 maanden ingeschreven zijn in een school met het Nederlands als onderwijstaal (vakantiemaanden juli en augustus niet meegerekend);
- Een nieuwkomer zijn, d.w.z. maximaal één jaar ononderbroken in België verblijven.
(Onderwijscentrum Brussel, z.d., p.10).

Ook kinderen die officieel in een asielcentrum verblijven vallen onder de noemer anderstalige nieuwkomer. Bij deze kinderen geldt enkel de leeftijdsvoorwaarde. De andere voorwaarden vallen weg wanneer het kind een officiële verklaring kan voorleggen van het asielcentrum waar hij of zij op dat moment verblijft (Onderwijscentrum Brussel, z.d.).

Anderstalige nieuwkomers kunnen in het basisonderwijs terecht komen in een onthaalklas. Deze onthaalklas telt 1 of 2 onthaaljaren. Hierna kan nog een vervolgjaar volgen. Elke school kiest zelf hoe ze dit aanpakken. Ze kunnen ervoor kiezen om een aparte klas te maken, maar ze kunnen de anderstaligen ook laten aansluiten bij een bestaande klas (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, z.d.).

Daarbij aansluitend beschrijft het Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming (2017) het onthaalonderwijs als het onderwijs dat de Nederlandse taalvaardigheid en de sociale integratie van anderstalige nieuwkomers bevordert.

Het onthaalonderwijs heeft tot doel de anderstalige nieuwkomer voor te bereiden op het instromen in het gewoon onderwijs en de doorstroming te bevorderen in de reguliere klaspraktijk en gedurende de verdere schoolloopbaan. Het onthaalonderwijs moet de anderstalige nieuwkomer in staat stellen op een efficiënte manier te functioneren in de klas, in overeenstemming met zijn leeftijd, als lerend individu en als lid van de klas- en -schoolgemeenschap. (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2017)

Sommige ouders van anderstalige nieuwkomers hebben ook heel wat meegemaakt. Evenzeer bestaat er de kans dat ze traumatische ervaringen hebben opgedaan en één of meerdere van hun basisbehoeften zijn beschadigd.

Leerkrachten krijgen op school te maken met anderstalige nieuwkomers. Dit kunnen leerkrachten zijn van specifieke OKAN¹-klassen of het onthaalonderwijs, maar ook leerkrachten van het regulier onderwijs. Het is belangrijk dat OKAN-leerkrachten regelmatig in overleg gaan met reguliere leerkrachten. Op die manier weten de reguliere leerkrachten wat de leerlingen in een OKAN-klas leren en hoe zij er zelf mee gaan moeten omgaan (De Bruyne et al., 2016). "Als OKAN-leerkracht ben je zoveel meer dan leerkracht. Je bent een belangrijk deel van het netwerk van je nieuwkomers en fungeert als het ware als een soort verbindingspersoon met de nieuwe leefomgeving van je nieuwkomers" (De Bruyne et al., 2016, p.14).

Het is enorm belangrijk dat er een vertrouwensband wordt opgebouwd met de leerlingen. Nieuwkomers hebben vaak een intense weg afgelegd. Hierbinnen kan hun vertrouwen meermaals geschonden zijn. Daarom is het belangrijk dat deze leerlingen geduld, begrip en liefde wordt geboden (Reyntjens, 2018).

Het is noodzakelijk dat de anderstalige nieuwkomers ook geïntegreerd worden in het regulier onderwijs. Deze integratie wordt nog te vaak over het hoofd gezien. Het zo snel mogelijk en zoveel mogelijk in contact brengen met Nederlandse leerlingen bevordert nochtans de integratie. "Informeel en sensibiliseer ook de regulieren leerlingen voor de situatie waarin de nieuwkomers zich bevinden. Bevorder openheid en respect voor elkaars situatie, leer hen elkaar kennen" (De Bruyne et al., 2016, p.6).

¹ OKAN: Onthaalklas voor anderstalige nieuwkomer.

2.3 Wanneer treedt het probleem op?

Zoals in voorafgaande delen al vermeld treedt het probleem op wanneer één of meerdere basisbehoeften beschadigd zijn. Wanneer dit het geval is, dan zal het lichaam van de anderstalige nieuwkomers hierop reageren en komt het welbevinden in gedrang. In het vorige deel werd daarnaast beschreven dat hoe langer en in hoe hogere mate een basisbehoefte beschadigd wordt, hoe groter de kans dat er zich sociaal-emotionele problemen vormen.

Er zijn heel wat nieuwkomers die traumatische ervaringen achter de rug hebben. Heel wat auteurs beschrijven deze ervaringen. Het kan gaan om het meemaken van invallen in eigen huis, een moord, arrestaties, verwondingen, oorlogsgeweld, zelfmoordaanslagen, het gedwongen worden de stad of het land te verlaten, etc. (Hjern et al., 1991; Allwood et al., 2002; Lie, 2002).

Wanneer kinderen voor, tijdens of na het vluchten van hun land te maken krijgen met traumatische ervaringen, dan kan er vaak een langdurige lijdensweg of emotionele problemen volgen (Berman 2001).

Ruxton (2000) verwoordt dat kinderen die traumatische ervaringen zoals het verlies van ouders/familieleden of misbruik en verwaarlozing in vertrouwelijke sfeer meemaken, daarbovenop extra kwetsbaar zijn.

Wat hierboven wordt besproken zijn gewelddadige ervaringen. Er wordt echter ook gesproken over niet-gewelddadige ervaringen zoals: onderwerping aan slechte weersomstandigheden, honger, onvoldoende of geen medische hulp, ruwe leefomstandigheden, ... (Allwood, Bell-Dolan, & Husain, 2002).

Naast kinderen die vluchten door opgenoemde redenen, zijn er ook migrantenkinderen onder de anderstalige nieuwkomers. Zij kiezen ervoor om hun land te verlaten voor een betere toekomst. Dit voor bijvoorbeeld betere scholing, medische bijstand, politieke redenen, persoonlijke redenen, ... Deze ouders kiezen er dan zelf voor om te verhuizen naar een ander land (Tuk & De la Rive Box, 2000).

In ieder kwestie zorgt het verlaten van het land, om welke reden dan ook, dat een nieuwkomer afscheid moet nemen van zijn of haar land, het huis, de school, de mensen waarmee ze werden omringd en dus voor verlies van de persoonlijke geschiedenis. Derluyn & Broekaert (2005) drukken deze voorstelling uit als 'meervoudige breuken'. Dit slaat op het feit dat elke anderstalige nieuwkomers herhaaldelijk te maken krijgt of heeft gekregen met verliezen en hier herhaaldelijk en soms langdurig hinder van ervaart.

2.4 Waarom is het een probleem?

Op school komt een kind niet of amper tot leren wanneer het een laag welbevinden heeft. Daarom is het in eerste instantie belangrijk dat er wordt ingezet op het welbevinden alvorens er kan worden verder gegaan.

Het feit dat de kinderen nieuwkomers zijn kan een invloed hebben op hun leerprestaties, maar dus ook hun welbevinden. Het welbevinden en een positief zelfbeeld vormen de fundamentele basis voor een kind om tot leren te komen (OVSG, 2015). Het is belangrijk dat mensen zich goed voelen. Niet alleen om tot leren te komen, maar ook voor jezelf als persoon. Laevers, Heylen & Daniels (2004) benadrukken hierbij het volgende. Wanneer wordt gemerkt dat welbevinden onvoldoende aanwezig is, dan is er aanleiding tot bezorgdheid. Dat geeft per slot van rekening aan dat mensen, vooral kinderen, het niet kunnen verwezenlijken om hun basisbehoeften te bevredigen in de context waarin ze leven. Wanneer één of meer basisbehoeften niet bevredigd worden, betekent dit niet automatisch dat er een sociaal-emotioneel probleem is. Wanneer men de psychische pijn en frustraties echt niet (meer) kan dragen, kan dat probleem er wel uit voortgroeien. Het begin is dan gemaakt voor het wegduwen van belevingen. Op die manier wordt het zelfvertrouwen beschadigd en ontstaat zelfvervreemding. Aan het ontbreken van welbevinden mag niet worden voorbijgegaan. Dit omdat kinderen erg kwetsbaar zijn en juist in die levensfase de basis wordt gelegd van de persoonlijkheid (Laevers, Heylen & Daniels, 2004).

Dat het een probleem blijkt te zijn, wordt in volgende juridische beslissing van 2017 bevestigd:

Op 1 oktober 2017 waren er 5263 leerlingen in het onthaalonderwijs anderstalige nieuwkomers. Veel van die kinderen komen uit oorlogsgebieden zoals Syrië, Afghanistan en Irak, hebben families achtergelaten of zijn in handen gevallen van mensensmokkelaars. Ze kampen met angsten en depressies en naar school gaan is dan niet altijd de grootste prioriteit. Om de integratie van deze leerlingen in het onderwijs te bevorderen en hun kansen op een normale schoolloopbaan te maximaliseren, voorziet Vlaams minister van Onderwijs Hilde Crevits voor het tweede jaar op rij in 7 traumapsychologen. Hiervoor investeert ze 500.000 euro. (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming 2017)

2.5 Waar doet het probleem zich voor?

Het probleem kan zich eigenlijk altijd en overal voordoen. Het kan zijn dat de nieuwkomers zich op bepaalde momenten of plaatsen beter voelen dan op andere, maar het kan zich overal en in elke situatie manifesteren. De locaties waar het zich kan voordoen zijn erg ruim. Denk maar aan het opvangcentrum, de school, de klas, de speelplaats, de eetzaal, in de maatschappij zelf (de winkel, de bus, etc.). Overal kan er zich de mogelijkheid voordoen dat de nieuwkomer zich minder goed voelt. Binnen deze bachelorproef zal de focus uiteraard liggen op het schoolgebeuren.

In elke school (waar nieuwkomers aanwezig zijn) kan het probleem zich voordoen. Op de speelplaats kunnen ze niet communiceren met Nederlandstalige leerlingen. In de klas begrijpen ze de leerkracht niet en kunnen ze opdrachten niet voltooien. Het kan zich ook in elke situatie voordoen. Tijdens de les, tijdens het spelen, wanneer het kind wordt gepest of zelf pest, tijdens een ruzie, tijdens een opmerking van de juf/meester, wanneer het kind wordt uitgelachen, als het kind alleen is, etc. Het kind kan zich op die manier overal en op elk moment niet goed in zijn vel voelen door het onvoldoende of niet beheersen van de taal en door de onbekende wereld rondom zich.

2.6 Hoe is het probleem ontstaan?

Het probleem is ontstaan doordat mensen gaan migreren. Er zijn heel wat redenen waarom mensen gaan migreren. Heel wat mensen vergeten dat migratie vaak onvrijwillig is. Denk maar aan het vluchten voor hun eigen veiligheid (oorlog), mensen die ontheemd zijn en vluchten door klimaatsveranderingen. Anderen migreren dan weer om economische, politieke of persoonlijke redenen (Rood, van der Bij, & Luining, 2016).

Zoals hierboven al verteld werd, zorgt elke kwestie van het verlaten van het land voor verlies van een persoonlijke geschiedenis van het kind (Derluyn & Broekaert, 2005). Dit, maar ook andere bovenvermelde factoren zoals gewelddadige of niet-gewelddadige gebeurtenissen, kunnen ervoor zorgen dat één of meerdere basisbehoeften niet voldoende worden bevredigd. Dit kan op zijn beurt zorgen voor problemen op vlak van de sociaal-emotionele ontwikkeling en voor het verminderen van het welbevinden.

“Vorig jaar liet een Syrisch-Amerikaanse gezondheidsorganisatie weten dat de posttraumatische stress die Syrische kinderen oplopen, zo ernstig is dat er een andere klinische definitie voor gevonden zou moeten worden. De groep stelde voor het syndroom voortaan ‘menselijk vernietigingssyndroom’ te noemen” (Strochlic, 2018).

Er zijn vier traumastadia die bijna elke vluchteling doorloopt, namelijk: verdrijving van huis, verhuizing naar een doorgangs- of opvangkamp, asielaanvraag, vestiging in een nieuw land (Strochlic, 2018).

3. Het onderzoeksdoel met bijhorende onderzoeksvragen

Uit het beschrijven van mijn praktijkprobleem blijkt de noodzaak om extra in te zetten op het welbevinden van anderstalige nieuwkomers. Het onbekende land, de waarden, normen, gewoontes, de school, ... kunnen zorgen voor een onveilig gevoel waardoor ze zich niet goed voelen. Heel wat nieuwkomers dragen een hele rugzak met zich mee. Zelfs kinderen die geen rugzak hebben behoren tot de risicogroep, omdat elke nieuwkomer het verlies meedraagt van meervoudige breuken. Hierdoor kunnen er tekenen optreden van een laag welbevinden wat kan leiden tot sociaal-emotionele problemen. Daarom is het belangrijk om hier proactief, positief en planmatig mee aan de slag te gaan.

Concrete doelstelling van het onderzoek:

- Met mijn onderzoek wil ik nieuwe kennis en inzichten verwerven omtrent materiaal dat een meerwaarde kan zijn voor het welbevinden en de sociaal-emotionele ontwikkeling van de anderstalige nieuwkomers in mijn klas.

Centrale onderzoeksvraag:

- Met welk bijkomend materiaal kan ik de sociaal-emotionele ontwikkeling van de anderstalige nieuwkomers van mijn stageklas bevorderen en zo bijdragen aan het welbevinden?

Deelvragen:

- a. Wat verstaan we onder de sociaal-emotionele ontwikkeling? Hoe kan hierop worden ingezet?
- b. Wat verstaan we onder het begrip welbevinden?
- c. Hoe voelen de anderstalige nieuwkomers zich op dit moment in de klas en op school? Hoe kan ik dit meten?
- d. Hoe ervaren de betrokken partijen op mijn stageschool het welbevinden van de anderstalige nieuwkomers? Welke maatregelen worden er getroffen om het welbevinden en de sociaal-emotionele ontwikkeling te stimuleren? Hoe kan ik aan deze informatie komen?
- e. Op welke manier kan je aan de slag gaan rond de sociaal-emotionele ontwikkeling in een klas om in te zetten op het welbevinden? Welke goede materialen bestaan er al en kan ik gebruiken?

Hoofdstuk 2: Methodologisch kader

In dit hoofdstuk zal duidelijk worden welke onderzoeksactiviteiten uitgevoerd worden om tot antwoorden te komen op de opgestelde onderzoeksvragen.

1. Beschrijving en verantwoording onderzoeksactiviteiten

Binnen de eerste 2 onderzoeksvragen is het belangrijk om verscheidene wetenschappelijke literatuur door te nemen. Dit om een concreet en juist antwoord te krijgen op deze vragen. De literatuur is bestudeerd vanuit open kijkpunten.

Om te weten te komen hoe de kinderen van mijn klas zich voelden, was het belangrijk om een goed gestructureerd interview (vragenlijst) op te stellen. Hiervoor moest de nodige literatuur bestudeerd worden. Is er al dan niet een goed, bestaand gestructureerd interview omtrent welbevinden en hoe kon deze worden aangepast zodanig dat het begrijpbaar was voor de anderstalige nieuwkomers? Wat is een goede manier om een gestructureerd interview af te nemen? Voor deze onderzoeksvraag werd er data ontleend vanuit respondenten, namelijk de nieuwkomers van mijn stageklas. Deze keuze werd gemaakt omdat er in dit onderzoek wordt ingezet op het welbevinden van deze kinderen. De vragenlijst bestaat uit gesloten vragen.

Aan de hand van een gestructureerd interview (vragenlijst) werd achterhaald hoe de betrokken partijen op mijn stageschool het welbevinden van de anderstalige nieuwkomers ervaren én welke maatregelen er werden getroffen. Ook voor deze onderzoeksvraag werd er data ontleend vanuit respondenten, namelijk de leerkrachten, directie, etc. van mijn stageschool die te maken krijgen met de anderstalige nieuwkomers waarrond het onderzoek draait. De vragenlijst bestaat uit zowel open- als gesloten vragen.

Via meerdere participatieve observaties (bezoeken) in het educatief centrum te werd er gezocht op welke manier je aan de slag kan gaan rond welbevinden. Welke methoden/materialen bestaan er al? Hiervoor werd hulp verkregen van Nuray Bagci, verantwoordelijke voor de sectie taal, en van Ielde Van der Sypt, verantwoordelijke voor de sectie welbevinden van kinderen en jongeren. Om deze onderzoeksvraag te voltooien werd alsook literatuur bestudeerd.

2. Tijdslijn onderzoeksactiviteiten

Deelvraag	Onderzoeksactiviteit	Februari				Maart				April			
a. Sociaal-emotionele ontwikkeling	Literatuurstudie												
b. Welbevinden	Literatuurstudie												
c. Welbevinden AN ² stageklas	Literatuurstudie + Gestructureerd interview												
d. Indruk betrokken personen stageplaats	Literatuurstudie + Gestructureerd interview												
e. Manieren/materialen om aan de slag te gaan	Literatuurstudie + Bezoek												

² AN: Anderstalige nieuwkomers

Hoofdstuk 3: Verzamelen en analyseren

In dit hoofdstuk kan je informatie terug vinden die de onderzoeksvraag en deelvragen van dit onderzoek beantwoorden. Deze informatie is verzameld a.d.h.v. verschillende onderzoeksactiviteiten opgesteld in het vorige hoofdstuk.

1. Socio-emotioneel

Het antwoord op deze deelvraag werd gevonden in de literatuur. In volgende alinea's kan je lezen wat we kunnen verstaan onder de sociaal-emotionele ontwikkeling.

In de literatuur is er geen eenduidige definitie te vinden omtrent de sociaal-emotionele ontwikkeling. Wel spreken Zigler & Hodapp (1986) (in Van Genneep, 2000) over:

'Ontwikkeling houdt betrekkelijk voorspelbare veranderingen in interne mentale structuren in (bijvoorbeeld concepten) in de loop van de tijd, die het organisme leiden tot rijpheid. Die verandering is deels het gevolg van acties (mentaal en fysiek) van het organisme zelf, deels van acties van een veranderende omgeving... Sociaal-emotionele factoren hebben invloed op de transacties van persoon en omgeving.' (Zigler & Hodapp, in Van Genneep, 200)

Onder het begrip 'de sociaal-emotionele ontwikkeling' kan er dieper worden ingegaan op de verschillende fasen die mensen doorlopen binnen deze ontwikkeling. Denk maar aan de ideeën opgesteld door Piaget, Bowlby, Vygotsky, Erikson, ... Voor dit onderzoek is dit echter minder van belang omdat de nadruk ligt op het inzetten op deze ontwikkeling en op welke manier dit mogelijk is.

Binnen het onderwijs wordt er nog altijd te weinig aandacht besteed aan het sociaal-emotioneel leren. Scholen leggen hun focus vooral op het behalen van leerdoelen. Ze streven naar opbrengsten van schoolse vakken zoals taal of rekenen. Nochtans is de sociaal-emotionele ontwikkeling erg belangrijk. Kinderen moeten leren omgaan met zichzelf, maar ook met de ander. Onder het sociaal-emotioneel leren kunnen we 6 belangrijke competenties plaatsen. We streven ernaar om deze competenties evenwaardig te onderwijzen als de schoolse vakken. (van Overveld, in Van der Horst & Hopmans, 2013):

1. Besef van jezelf
2. Zelfmanagement
3. Besef van de ander
4. Hanteren van relaties
5. Keuzes kunnen maken

Bij het besef van zichzelf ligt de nadruk vooral op de emoties. Onder zelfmanagement verstaan we het controleren van je eigen handelingen en gedachten. Op die manier kan men nadenken hoe men gaat reageren en handelen op een (mogelijk) probleem. Hierbij wordt altijd rekening gehouden met de eigen emoties. Bij het besef van de ander weet je dat je eigen gevoelens, gedachten en gedrag hetzelfde, maar ook anders kunnen zijn dan de gevoelens, gedacht en het gedrag van iemand anders. Hieronder leer je ook dat je altijd de mogelijkheid hebt om je eigen gedrag aan te passen aan het gedrag van de ander (van Overveld, in Van der Horst & Hopmans, 2013).

Relaties hanteren wilt zeggen dat je in allerlei situaties sociaal gedrag op een positieve manier kan uitvoeren. Hierdoor kunnen relaties worden ondernomen en uitsluiting worden verhinderd. Bij het laatste competentiedomein 'keuzes maken' ga je als persoon de kennis, vaardigheden en attitudes uit de andere competentiedomeinen gebruiken om verantwoordelijke keuzes te maken voor jezelf, de ander en de omgeving, in verscheidene sociale situaties (van Overveld, in Van der Horst & Hopmans, 2013).

'De ASCD spreekt over 'Teaching the whole child', wat wil zeggen dat er naast aandacht voor academische kennis ook oog is voor andere gebieden, zoals mentale gezondheid en sociaal-emotionele ontwikkeling' (van Overveld, 2017, p.16).

Van Overveld (2017) geeft te kennen dat kinderen in allerhande sociale contexten leven. 'Het functioneren in deze contexten vraagt om uiteenlopende competenties zoals het kennen en herkennen van de eigen emoties, het kunnen inleven in de situatie van een andere persoon en het oplossen van sociale problemen' (van Overveld, 2017, p. 16). Sociale en emotionele vaardigheden zijn hierbinnen cruciale levensvaardigheden. Deze vaardigheden worden ook wel gekend als de emotionele intelligentie. Om kinderen deze levensvaardigheden te instrueren, kunnen scholen heel wat doen. Hierin gaat het dan nadrukkelijk over het sociaal-emotioneel leren (van Overveld, 2017).

Goleman (in van Overveld, 2017) definieert emotionele intelligentie als het correct leren omgaan met jezelf, maar ook met de ander. Hierin onderscheidt hij vijf verschillende vaardigheden: de kennis van de eigen emoties bezitten, de eigen emoties kunnen reguleren, zelfmotivatie, andermans emoties kunnen onderkennen en omgaan met relaties. Wanneer Goleman (in van Overveld, 2017) later het begrip 'sociale intelligentie' publiceert, omdat hij vindt dat vaardigheden die op andere gericht zijn een ander soort intelligentie is, onderscheidt hij hier twee onderdelen in. Namelijk sociaal bewustzijn en sociale vaardigheden. Deze twee komen overeen met de vaardigheden 4 en 5 omtrent emotionele intelligentie.

Bradberry en Greaves (in van Overveld, 2017) benoemen in hun werk rond emotionele intelligentie twee soorten competenties (met invloeden van Goleman zijn definitie van emotionele intelligentie). De persoonlijke competenties en de sociale competenties, zoals weergegeven in figuur 2 . Met de persoonlijke competenties verwijzen ze naar de eerste en tweede vaardigheid van Goleman. Daarnaast verwijzen ze met de sociale competenties naar de vierde en vijfde vaardigheid van Goleman (van Overveld, 2017).

Persoonlijke competentie	Besef van zichzelf	Zelfmanagement
Sociale competentie	Besef van de ander	Relaties hanteren

Figuur 2: Emotionele intelligentie volgens Bradberry en Greaves. Overgenomen uit *SEL: Sociaal-emotioneel leren als basis* van K. van Overveld, 2017. Copyright, 2017, K. van Overveld.

Volgens van Overveld (2017) gaat de sociaal-emotionele ontwikkeling over het in ontwikkeling zijnde kind. Op verschillende domeinen maken kinderen een groei door. Onder de sociaal-emotionele ontwikkeling verstaat hij de toenemende competentie van het kind in het omgaan met zichzelf en anderen. Sociaal-emotioneel leren (SEL) is hierbij het proces dat de sociaal-emotionele ontwikkeling ondersteunt.

Bij SEL gaan kinderen proberen beter te worden in het omgaan met zichzelf en met anderen a.d.h.v. het toepassen en verwerven van kennis, vaardigheden en attitudes. Wanneer je gaat werken met SEL kan dit positieve gevolgen hebben voor het welbevinden van kinderen. Verder kan het zorgen om een veilige leer- en leefomgeving te realiseren binnen het onderwijs (van Overveld, 2017).

Het Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) (in van Overveld, 2017) deelt de levensvaardigheden op in vijf competentiedomeinen. Vervolgens worden deze vijf domeinen opgedeeld in 3 grote groepen competenties, namelijk de ik-, jij-, en wij-competenties (van Overveld, 2017), zoals weergegeven in figuur 3.

SEL	Ik-competenties	1. Besef van zichzelf
		2. Zelfmanagement
	Jij-competenties	3. Besef van de ander
		4. Relaties kunnen hanteren
	Wij-competenties	5. Keuzes maken

Figuur 3: De SEL-competenties volgens het Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). Overgenomen uit *SEL: Sociaal-emotioneel leren als basis* van K. van Overveld, 2017. Copyright, 2017, K. van Overveld.

In het boek 'SEL. Sociaal-emotioneel leren als basis' (van Overveld, 2017) zijn de vijf competenties van CASEL als uitgangspunt genomen omdat deze hypothese goed onderbouwd is. Bovendien wordt CASEL universeel gezien als een invloedrijke instelling op het domein van SEL-competenties.

Onder de **ik-competenties** behoort het *besef van zichzelf en zelfmanagement*. Deze competenties worden ook wel aangeduid als de intrapersonlijke competenties. Bij het begrip sociaal-emotioneel leren passen deze competenties bij het aspect emotioneel leren. Doordat leerlingen hun eigen lichaamstaal niet onderscheiden en/of doorzien ontstaan er talrijke gedragsproblemen. *Besef hebben van de ander en relaties kunnen hanteren* vallen onder de noemer van de zogenoemde **jij-competenties**. Deze worden ook wel de interpersoonlijke competenties genoemd. Deze kunnen onder het aspect sociaal geplaatst worden in het begrip sociaal-emotioneel leren. Je kan pas oog krijgen voor iemand anders wanneer je het eigen functioneren begrijpt. Talrijk probleemgedrag komt voor uit het zich niet (in staat zijn te) verplaatsen in de gedachten en gevoelens van iemand anders. *Besef hebben van de ander* refereert naar het denken over de andere persoon, hoewel *relaties kunnen hanteren* eerder suggereert naar het doen en handelen. De ik- en jij-competenties komen samen in de zogenoemde **wij-competenties**. Hieruit volgt *keuzes maken*. De voornaamste kwestie is hoe je dagdagelijks, in elke situatie een keuze maakt die voor zowel jou als de ander aanvaardbaar is. De wij-competenties refereren naar waarden, normen, opvattingen en overtuigingen. Dit kan geplaatst worden onder de morele competenties. (van Overveld, 2017, pp.22-23)

2. Welbevinden

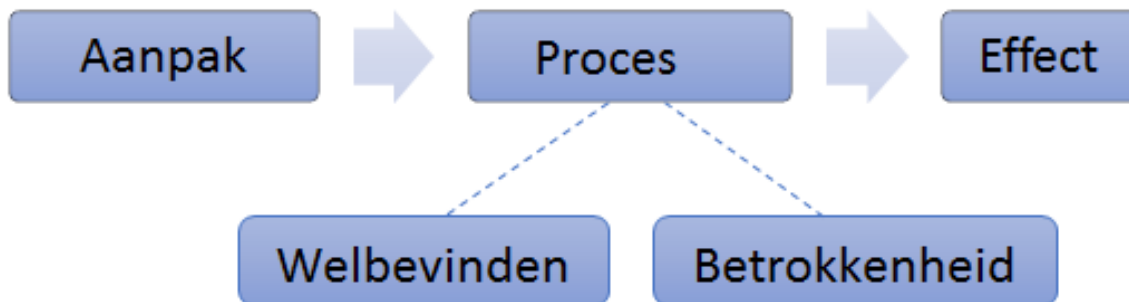
Evenzeer is voor deze deelvraag de literatuur bestudeerd. Om de kracht van de wetenschappelijke inhoud te behouden, zijn meerdere citaten gebruikt. In volgende alinea's kan je lezen wat we kunnen verstaan onder het begrip 'welbevinden'.

We kunnen aan kinderen zien dat ze een hoog welbevinden hebben wanneer ze ongeremd zijn, zich thuis voelen, ontspannen en toegankelijk zijn. 'Deze kinderen geven blijk van zelfvertrouwen, stralen levenskracht uit, hebben voeling met hun binnenkant, kunnen genieten, tonen zich ondernemend en creatief' (Depondt, 2006, p.19).

Of kinderen zich goed voelen kunnen we volgens Depondt (2006) zien aan: (1) uitdrukking kunnen geven aan hun positief gevoel van welbevinden, (2) persoonsgebonden kenmerken (positief zelfbeeld, zelfvertrouwen, zelfredzaamheid, etc), (3) relaties kunnen aangaan en onderhouden, (4) omgaan met tegenslagen, (5) conflicten kunnen verwoorden, over nadenken en bespreekbaar maken, (6) persoonlijke gevoelens en levensvragen verwoorden, uitdrukken, over nadenken en bespreekbaar maken.

Volgens Depondt (2006) resulteert welbevinden uit het genoeg bevredigd zijn van de volgende 6 basisbehoeften: lichamelijke behoeften, behoefte aan affectie, behoefte aan duidelijkheid en houvast, behoefte aan erkenning, behoefte om erbij te horen, behoefte om zichzelf als kundig te ervaren, behoefte om moreel in orde te zijn en zin te geven aan het leven. "Niet-bevrediging van één of meer basisbehoeften kan het hele functioneren van een persoon aantasten" (Depondt, 2006, p. 20).

Goed onderwijs behaal je volgens Laevers, Heylen & Daniëls (2004) in eerste instantie via de indicator welbevinden. Een tweede indicator is betrokkenheid. Hieruit stelt hij volgende representatie (Laevers et al., 2004):



Figuur 4: Voorstelling indicatoren welbevinden en betrokkenheid. Overgenomen uit *Ervaringsgericht werken met 6- tot 12-jarigen in het basisonderwijs* van F. Laevers, L. Heylen, & D. Daniëls, 2004. Copyright, 2004, F. Laevers, L. Heylen, & D. Daniëls.

Welbevinden en betrokkenheid zijn indicatoren die zich afspelen in kinderen (en volwassenen) tijdens activiteiten en lessen in onderwijsleersituaties. De indicatoren gaan over noodzakelijke kwaliteiten op vlak van de beleving en van de ‘verstandelijke’ activiteiten, niet vak-of activiteit gebonden. Onder welbevinden verstaan we het zichzelf kunnen zijn en zich thuis voelen, het zich emotioneel veilig voelen op het oog, wat zich uitdrukt in spontaneïteit, vitaliteit en innerlijke rust. Welbevinden is in feite de indicatie dat de emotionele ontwikkeling feilloos verloopt (Laevers et al., 2004).

In de onderstaande definitie van Laevers, et al. (2004) worden de kernelementen in verband met welbevinden toegelicht.

Welbevinden is...

- een bijzondere *toestand van het gevoelsleven*,
- die zich laat herkennen aan signalen van *voldoening, genieten, deugd beleven*,
- waarbij de persoon:
 - *ontspannen is en innerlijke rust toont*,
 - energie in zich voelt stromen en *vitaliteit* uitstraalt,
 - *open* is en zich voor de omgeving *toegankelijk* opstelt,
 - *spontaneïteit* aan de dag legt en *zichzelf is*,
- omdat
 - de situatie tegemoet komt aan zijn/haar *basisbehoefte*,
 - hij/zij over een *positief zelfbeeld* beschikt,
 - *in voeling* is met zichzelf
 - en in verbondenheid met anderen,
- waardoor een gave *emotionele ontwikkeling* gewaarborgd wordt.
(Laevers et al., 2004, p.12)

Uit het boek 'Ervaringsgericht werken met 6- tot 12-jarigen in het basisonderwijs' van Laevers, et al. (2004) zijn de aankomende 9 tekenen van welbevinden overgenomen.

Genieten

Genieten, plezier beleven zijn zichtbare tekenen van welbevinden. [...] Het welbevinden valt veruit eerst af te lezen van de gelaatsexpressie, met daarin als hoofdtoon het genieten: plezier hebben, deugd hebben aan elkaar en aan de dingen, stille voldoening, tevredenheid die zich uit in een neiging tot glimlachen. Het genieten is 'authentiek', echt. [...] Het genieten gebeurt met volle teugen, zonder terughoudendheid. Bij sommige kinderen zal dat met veel zichtbaar enthousiasme gepaard gaan: ze blaken van voldoening, zingen spontaan tijdens een activiteit, lachen veel, hun ogen stralen. Anderen zullen het minder uitbundig laten blijken. Dat zijn de 'stille genietters'. [...] Welbevinden kan zich op honderden manieren manifesteren.

(Laevers et al., 2004, p.13)

Ontspannen en met innerlijke rust

Kinderen (én volwassenen) die zich goed voelen, geven een ontspannen indruk. Hun gezicht ligt in een natuurlijke plooi. De spieren zijn niet 'ongespannen' of verkrampd. Ze hebben geen tics of trekken geen grimassen. Ze voelen zich in geen enkel opzicht bedreigd. Dat is de kern van de innerlijke rust die we bij hen aanvoelen. Er zit iets vredigs in hen. Die innerlijke rust belet niet dat er uitbundigheid en uitingen van positieve spanning kunnen zijn, zoals bij ingehouden lachen of bij het genieten van de suspense in de sfeer van sport en spel, verhalen en humor.

(Laevers et al., 2004, p.13)

Vitaliteit

Bij welbevinden valt meteen ook het energieke, de levenslust op. Vaak kun je die vitaliteit van de mimiek aflezen: de blik is levendig, het gelaat expressief. Ook de lichaamshouding zegt veel: niet ineengezakt of met hangende schouders, maar in een positie die een zekere trots uitdrukt: je voelt je – letterlijk – 'groot'. Dat staat in schril contrast met de doffe blik, de beperkte expressie van de geringe variatie in gelaatsuitdrukkingen, de vermoeide indruk, het voor zich uit staren, het aan het staartje van de rij hangen van iemand die zich niet zo best voelt.

(Laevers et al., 2004, p.13)

Openheid

Welbevinden gaat samen met een open instelling, met ontvankelijkheid. Je laat de omgeving als het ware gemakkelijk 'binnenkomen' en tot je doordringen. Je laat je 'raken' door wat zich aandient. Contacten met anderen ontloop je niet. Je gaat er zonder aarzelen op in. De aandacht die je krijgt – een knuffel, een pluim, een troostend woord, een aanmoediging of een helpende hand – laat je je welgevallen.

(Laevers et al., 2004, p.13)

Spontaan en zichzelf durven zijn

Bij welbevinden laat je de wereld binnenkomen, maar zet je ook de omgekeerde stap: je neemt op een vanzelfsprekende manier de ruimte in die je toekomt. Kinderen die zich goed in hun vel voelen, durven zich te tonen. Ze komen uit hun schelp: ze laten zich zien én horen. In de omgang met anderen valt hun spontaneïteit op. Ze durven en kunnen door en door zichzelf zijn. Dat kost geen moeite, ze hoeven zich niet ergens overheen te zetten, het is er gewoon.

(Laevers et al., 2004, p.13)

Verbonden met de anderen

Welbevinden is bijgevolg geen egoïstisch begrip. Het verwijst naar een genieten in relatie met anderen: leeftijdsgenoten, volwassenen, gezinsleden ... Het is een zich goed voelen in relatie – in verbondenheid – met anderen.

(Laevers et al., 2004, p.13)

Bevrediging van basisbehoeften

Het welbevinden dat we in één situatie ervaren of bij anderen waarnemen, komt voort uit bevrediging van één of meer basisbehoeften. Als één of meer basisbehoeften onvoldoende bevredigd zijn, kan dat maar ten dele door andere behoeften gecompenseerd worden. Niet-bevrediging van één of meer basisbehoeften tast het hele functioneren van een persoon aan. We onderscheiden daarin:

- Lichamelijke behoefte [...]
- Behoefte aan affectie, warmte en tederheid [...]
- Behoefte aan veiligheid, duidelijkheid en continuïteit [...]
- Behoefte aan erkenning en bevestiging [...]
- Behoefte om zichzelf als kundig te ervaren [...]
- Behoefte aan zingeving en aan morele waarde [...]

(Laevers et al., 2004, pp. 13-14)

Positief zelfbeeld, zelfvertrouwen en assertiviteit

Welbevinden is ook zichtbaar in een positief zelfbeeld. Met 'zelfbeeld' bedoelen we een realistische kijk op jezelf – op je uiterlijk, je competenties, je karaktertrekken, je stijl, je plaats in de groep, je sociale achtergrond. Dus ook: onder ogen zien waar je niet zo goed in bent. Met 'positief' bedoelen we jezelf als waardevol beleven, wat dus veronderstelt dat je je tekortkomingen kunt accepteren. [...] Dankzij dat gevoel van eigenwaarde, die zelfzekerheid en dat zelfvertrouwen kun je openstaan voor je omgeving en durf je jezelf te zijn. [...] Een positief zelfbeeld legt de basis voor weerbaarheid en assertiviteit. [...]

(Laevers et al., 2004, pp. 14-15)

In voeling met zichzelf

Welbevinden veronderstelt dat je je goed voelt, dat je goed in je vel zit, in voeling bent met de eigen ervaringsstroom. Het vergt dat je je eigen behoeften, noden, wensen, gevoelens, gedachten ... ongehinderd kunt doorleven. [...]

(Laevers et al., 2004, p.15)

3. Welbevinden anderstalige nieuwkomers stageklas

Onder dit deel kan je enerzijds beschrijving van de literatuur vinden omtrent een vragenlijst (rond welbevinden) en anderzijds de analyse van de bekomen antwoorden na het afnemen van de vragenlijst.

3.1 Opstellen vragenlijst

Het is goed om bij kinderen af te toetsen hoe het er met hun welbevinden voor staat. Enerzijds is dit positief om je eigen inschatting te toetsen. Anderzijds is het ook een drijfveer voor hun groeiende bekwaamheid tot zelfreflectie (Depondt, 2006). Het laten invullen van een vragenlijst vereist een nauwgezette begeleiding. Volgende stappen kunnen als fundament dienen voor een scenario (Depondt, 2006):

Stap 1: Verantwoorden: Leg uit waarom je wilt dat ze dit invullen

Stap 2: Schaalwaarden introduceren:

- Doe dit met vergrote kopieën.
- Daarnaast is het best dat je eerst de waarde 1 en 4 aanbrengt en daarna de waarde 2 en 3.

Stap 3: Evaluatie: vond je het moeilijk? Makkelijk? Wist je het meteen?

Stap 4: Synthese en interpretatie

Stap 5: Feedback: ingaan op belevingen

De Vlaamse onderwijsinspectie stelde verscheidene vragenlijsten op omtrent welbevinden voor de verschillende onderwijs- en opleidingsvormen. 'Het is een wetenschappelijk onderbouwd en gevalideerd instrument, het onderzoek hierover werd uitgevoerd door twee onderwijsinspecteurs' (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, z.d.). Het onderzoek dat aan de basis ligt voor deze vragenlijsten, werd uitgevoerd door De Lee en De Volder (2008-2009).

De Lee en De Volder (2008-2009) stelden de vragenlijsten op a.d.h.v. 5 dimensies omtrent welbevinden, namelijk: tevredenheid, betrokkenheid, academisch zelfconcept, sociale relaties en pedagogisch klimaat. Daarnaast wordt er gewerkt met een vierpuntenschaal: nooit, meestal niet, meestal wel, altijd (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, z.d.).

De vragenlijst die werd afgenomen werd lichtjes aangepast van de oorspronkelijke vragenlijst. Wel werd ervoor gezorgd dat de verschillende dimensies nog én voldoende aan bod kwamen. Hier volgt een weergave van aanpassingen binnen de vragenlijst.

Oorspronkelijke vraag	Aangepaste vraag	Verantwoording
Ik zit graag in de klas.	Ik zit graag in de kleine klas. Ik zit graag in de grote klas.	De kinderen zitten zowel in een reguliere klas als in de OKAN-klas.
Ik vind wat ik op school leer boeiend en interessant.	Ik vind wat ik op school leer leuk.	De begrippen 'boeiend en interessant' zijn te moeilijk.
Ik kan in de les goed volgen.	Geschrapd.	Deze vraag lijkt mij te moeilijk voor de AN.
Ik werk trager dan de anderen van mijn klas.	Geschrapd.	Deze vraag lijkt mij te moeilijk voor de AN. Ze werken allemaal op hun eigen niveau.
De kinderen maken ruzie op de speelplaats.	Ik maak ruzie op de speelplaats. Ik maak ruzie in de klas.	Deze vraag lijkt mij te moeilijk voor de AN. Ze moeten eerst zicht krijgen op zichzelf.
Op onze school worden kinderen gepest of uitgelachen.	Geschrapd.	Deze vraag lijkt mij te moeilijk voor de AN. Ze moeten eerst zicht krijgen op zichzelf. Daarom dat de vraag 'ik word gepest op school' behouden bleef.
De leerkrachten letten erop dat de kinderen zich aan de regels houden.	Geschrapd.	Deze vraag lijkt mij te moeilijk voor de AN.
De leerkrachten geven op een goede en leuke manier les.	De juffen en meesters geven op een leuke manier les.	Wat is een goede manier om les te geven? Het is moeilijk voor kinderen om hierover te oordelen.
De leerkrachten zijn vriendelijk tegen de leerlingen.	Geschrapd.	Deze vraag moest geschrapd worden van de klasleerkracht. Volgens haar leek de vraag te veel

		op de vorige vraag. Ikzelf ben hier niet volledig mee akkoord.
Als de leerkrachten les geven, is het rustig in de klas.	Geschrapt.	Deze vraag lijkt mij te moeilijk voor de AN. Wat is 'rustig' precies.
De leerkrachten vragen naar de mening van de kinderen.	Geschrapt.	Deze vraag lijkt mij te moeilijk voor de AN.
De kinderen mogen tegen de leerkrachten hun eigen mening zeggen.	Geschrapt.	Deze vraag lijkt mij te moeilijk voor de AN.
/	Ik ben verdrietig of ongelukkig op school.	Deze vraag werd extra toegevoegd.
/	Ik mis mijn oude vrienden, huis, land.	Deze vraag werd extra toegevoegd.

'Leerlingen' werd doorheen heel de vragenlijst aangepast naar 'kinderen' en 'leerkrachten' werd doorheen heel de vragenlijst aangepast naar 'juffen en meesters'. Dit omdat dit in mijn ogen beter aansluit bij het basisonderwijs en er nog heel wat leerlingen van de eerste graad basisonderwijs in mijn stageklas zitten waardoor de vragenlijst anders te moeilijk werd. Er werd gekozen om de vierpuntschaal weer te geven a.d.h.v. smileys, zoals weergegeven in figuur 5. Zo werd meteen ook duidelijker voor de kinderen wat er bedoeld werd.

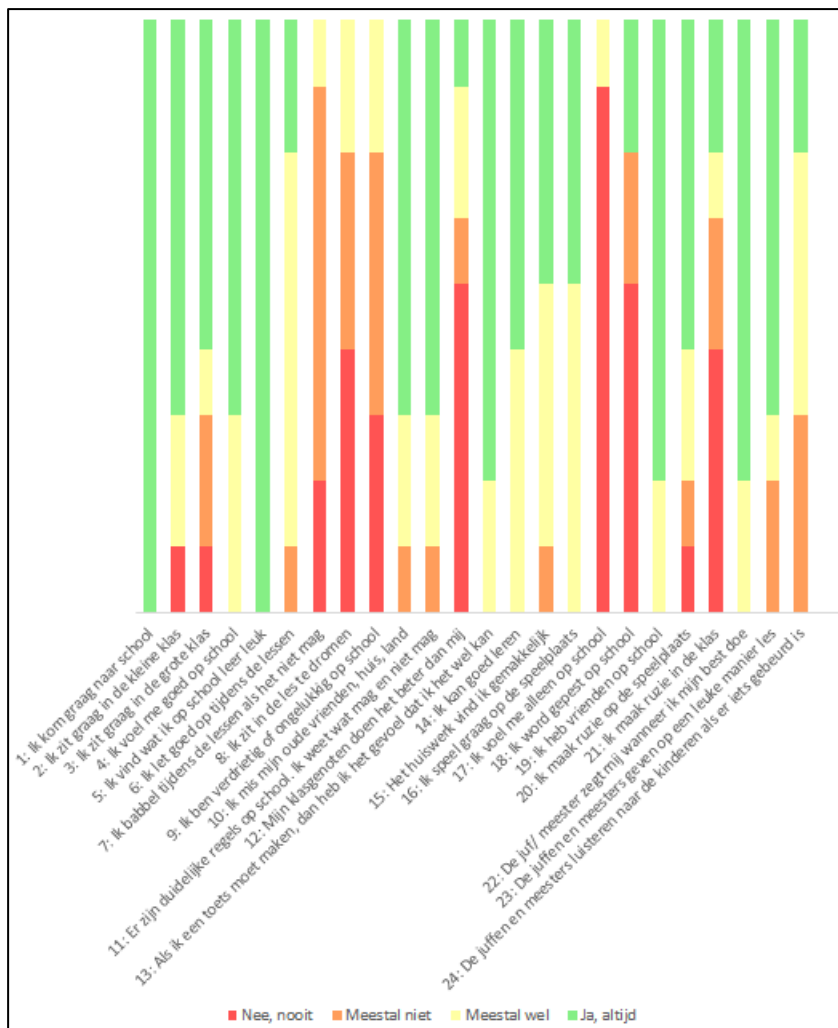


Figuur 5: Vierpuntschaal vragenlijst.

De vragen zelf werden voor de kinderen niet vertaald. Dit in samenspraak met de klasleerkracht. Enerzijds worden er verschillende moedertalen gesproken waardoor het niet meteen evident is. Anderzijds zijn de vertalingen online ook zeker niet altijd goede vertalingen. Foutieve vertalingen werden hierdoor op voorhand vermeden. Daarnaast is er altijd de mogelijkheid dat kinderen analfabeten zijn of hun eigen taal niet kunnen lezen. Om ervoor te zorgen dat de vragen toch duidelijker werden voor de kinderen werd er met pictogrammen gewerkt. Bovendien werd elke vraag één voor één overlopen en duidelijk besproken. Pas wanneer iedereen de vraag begrepen had, werd er overgegaan naar een volgende vraag. De pictogrammen die gebruikt werden, zijn ontleend van het pictogrammen platform Sclera (z.d.). De uiteindelijke versie van de vragenlijst (en de versie van de Vlaamse Overheid) is te vinden in bijlage 1 [Vragenlijst welbevinden BaO Vlaamse Overheid] en bijlage 2 [Vragenlijst welbevinden leerlingen 1^{ste} bevraging].

3.2 Analyseresultaten 1^{ste} bevraging

De vragenlijst werd afgenomen volgens de stappen van Depondt welke in het vorig onderdeel werden uiteengezet. Volgende antwoorden werden bekomen:



Grafiek 1: Bekomen resultaten vragenlijst welbevinden AN

Een analyse van een vragenlijst als deze dient altijd kritisch bekeken te worden. Dit is een momentopname, wat wilt zeggen dat kinderen op een ander tijdstip, op een andere plaats, op een ander moment, etc. misschien volledig anders zouden antwoorden. Daarnaast is het zo dat heel wat kinderen vaak sociaal wenselijk gaan antwoorden. Wat verwacht de leerkracht van mij? Hoe antwoord ik goed?

Na het afnemen van de vragenlijst, werden al de antwoorden één voor één bekeken. Wanneer ik als onderzoekster bedenkingen had, werd het kind tot bij mij geroepen en bekeken we samen de vraag opnieuw. Soms werd de vraag dan ook anders ingevuld. Dit werd gedaan wanneer de gegeven antwoorden niet overeenkwamen met mijn subjectieve voeling als onderzoekster. Wanneer er met de kinderen in gesprek werd getreden, volgde de conclusie dat ze vaak de vraag of de vierpuntschaal op dat moment verkeerd hadden geïnterpreteerd. Wanneer de kinderen tot bij mij werden geroepen om een aantal vragen te gaan herbekijken, was ik er mij altijd van bewust om zo objectief mogelijk te blijven en de kinderen geen bepaalde richting in te sturen.

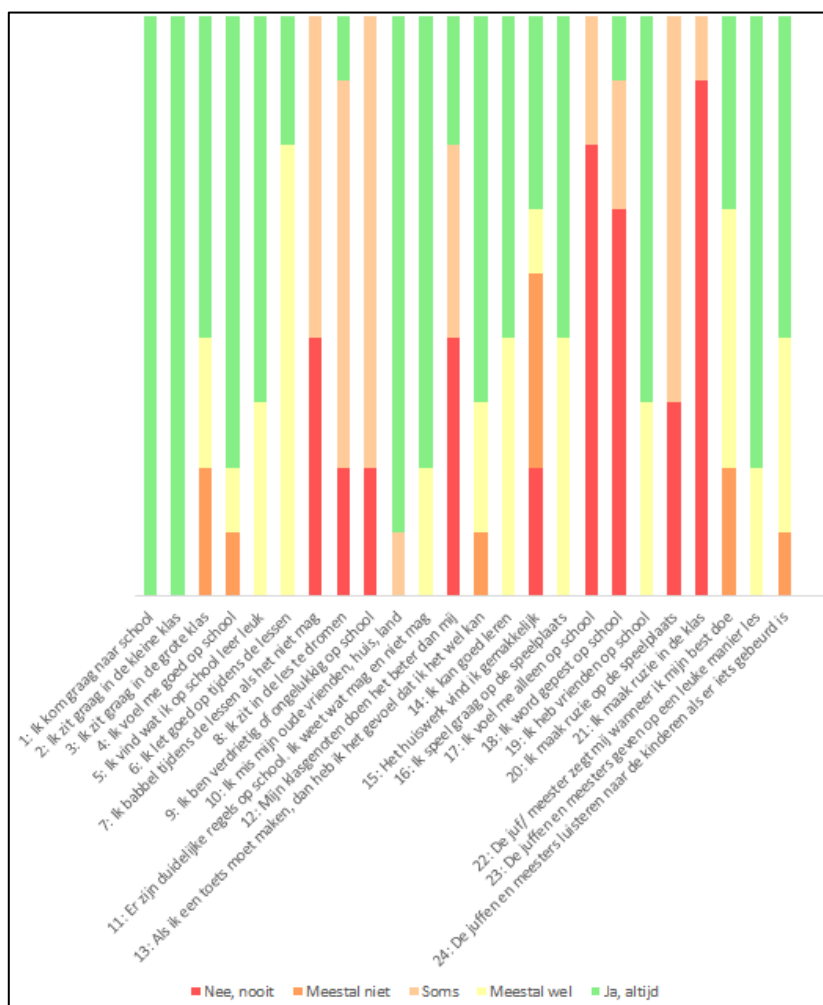
Volgende meest opmerkelijke scores kwamen uit de antwoorden:

- Bij vraag 2 en 3 kan er worden opgemerkt dat de kinderen over het algemeen liever in de onthaalklas zitten dan in de reguliere klas.
- 2/9 Van de kinderen geeft aan 'meestal wel' verdrietig of ongelukkig te zijn op school.
- De meeste leerlingen geven aan het oude huis, vrienden of land altijd of meestal wel te missen.
- 3/9 Van de kinderen geeft te kennen dat de klasgenoten het 'meestal wel' of altijd beter doen dan zichzelf.
- Een aantal kinderen geeft aan gepest te worden op school.
- Bij de vraag over 'ruzie op de speelplaats' geeft het merendeel van de kinderen aan dat het altijd of meestal wel ruzie heeft.
- Daarnaast geeft 3/9 van de kinderen 'meestal wel' of 'altijd' aan ruzie te maken in de klas.
- 2/9 Van de kinderen zegt dat hij/zij de manier van lesgeven meestal niet leuk vindt.
- 3/9 Van de kinderen geeft aan dat de leerkrachten meestal niet luisteren naar de kinderen wanneer er iets gebeurt.

Op te merken uit het analyseren van de antwoorden is dat 19,9% van de antwoorden niet of minder positief zijn.

3.3 Analyseresultaten 2^{de} bevraging

Tijdens de 1^{ste} bevraging werd opgemerkt dat de vierpuntenschaal a.d.h.v. de smileys niet altijd overeenkwam met het gevoel. Stel bij de vraag 'ik mis mijn oude vrienden, huis, land' wil het kind antwoorden 'ja, altijd', dan zal hij/zij moeten kiezen voor het enorm blij mannetje. Dit mannetje komt op dat moment totaal niet overeen met het gevoel dat het kind heeft. Bijgevolg werd hier rekening mee gehouden tijdens het afnemen van de tweede bevraging. Hiervoor werden de nodige aanpassingen gemaakt bij de vragen waarbij de vierpuntenschaal niet overeenkwam. De kinderen kregen hier de antwoordmogelijkheden ja, soms en nee a.d.h.v. andere symbolen. De volledige aangepast vragenlijst kan je vinden in bijlage 3 [Vragenlijst welbevinden leerlingen 2^{de} bevraging]. Volgende resultaten kwamen uit de tweede afname:



- Bij vraag 2 en 3 kan er worden opgemerkt dat de kinderen over het algemeen liever in de onthaakklas zitten dan in de reguliere klas.
- De meerderheid van de leerlingen geeft aan 'soms' te babbelen tijdens de les als het niet mag.
- Bovendien geeft de meerderheid aan soms te zitten dromen in de les.
- Eveneens geeft het merendeel van de kinderen aan soms verdrietig of ongelukkig te zijn op school.

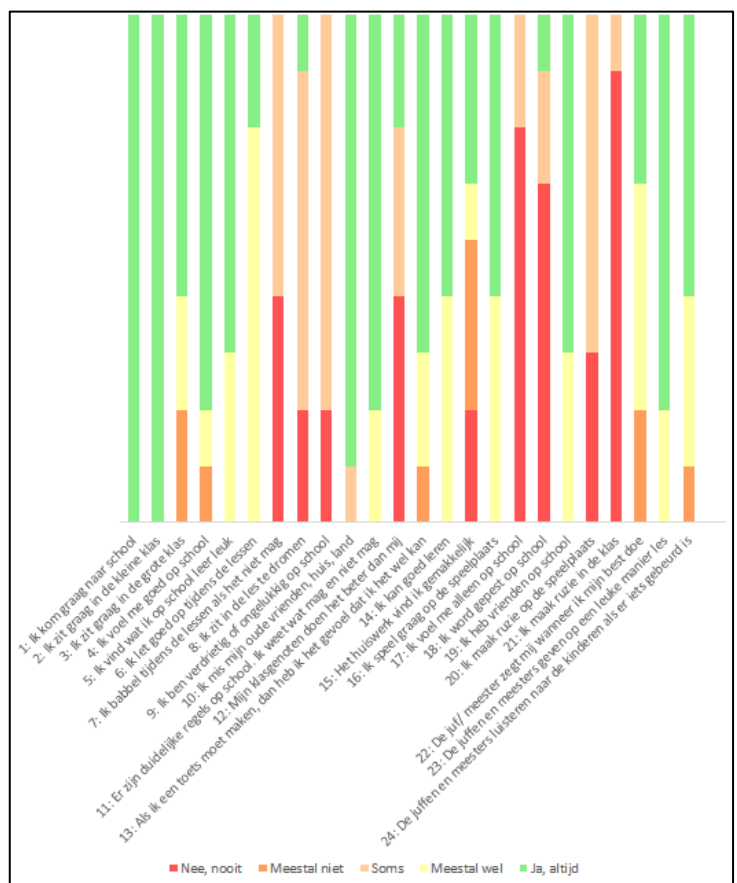
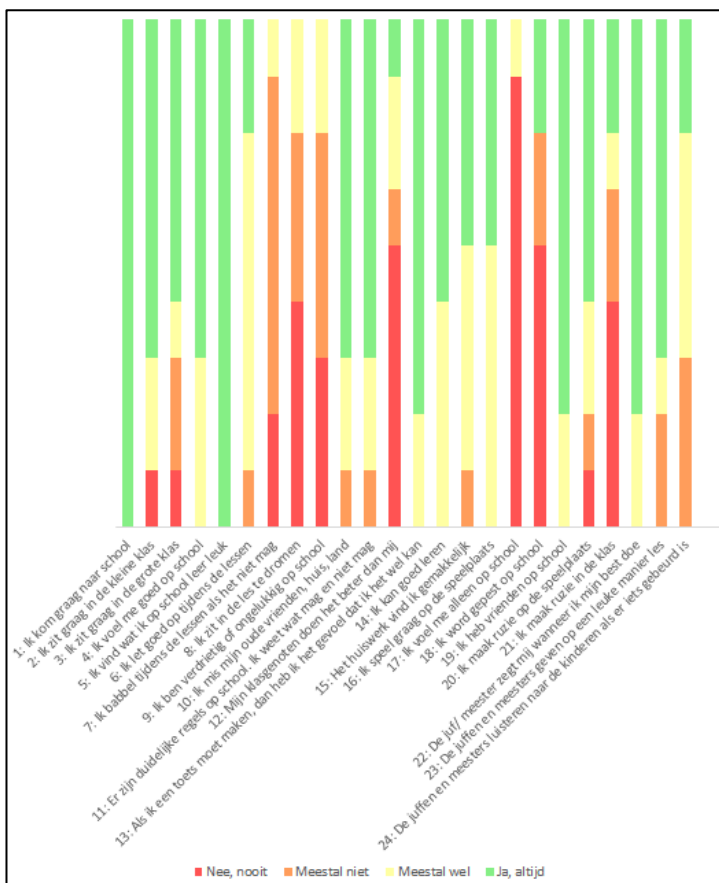
- De leerlingen geven aan het oude huis, vrienden of land te missen. Twee personen geven aan dit gevoel soms te hebben.
- 5/9 van de leerlingen geeft te kennen dat de klasgenoten het 'soms' of wel beter doen dan zichzelf.
- Maar liefst 5/9 van de kinderen geeft aan het huiswerk 'nooit' of 'meestal niet' gemakkelijk te vinden.
- 2/9 van de leerlingen geeft aan zich soms alleen te voelen op school.
- Daarnaast geeft ook 3/9 van de leerlingen aan soms of altijd gepest te worden.
- 6/9 zegt 'soms' ruzie te maken op de speelplaats. Daarentegen zegt slechts 1/9 dit 'soms' te doen in de klas.
- 2/9 van de leerlingen geeft te kennen dat de leerkrachten 'meestal niet' zeggen dat hij/zij zijn of haar best doet.
- Slechts 1/9 geeft aan dat de leerkrachten 'meestal niet' luisteren naar de kinderen als er iets gebeurd is.

3.4 Vergelijking analyseresultaten 1^{ste} en 2^{de} bevraging

De 1^{ste} bevraging koppelen aan de 2^{de}, om zo een vergelijkende analyse uit te voeren brengt een aantal uitdagingen met zich mee. Zoals eerder vermeld is de vierpuntschaal namelijk bij een aantal vragen veranderd naar andere symbolen om meer duidelijkheid te creëren bij de kinderen. Bij deze vragen is gewerkt met een driepuntschaal. Hierdoor is het niet vanzelfsprekend om antwoorden te gaan vergelijken. Waar in de eerste afname de antwoordmogelijkheden ‘meestal wel’ en ‘meestal niet’ zijn, is in de tweede afname de antwoordmogelijkheid ‘soms’. Bij ‘soms’ kan geen duidelijk beeld gevormd worden of de kinderen dit gevoel ‘meestal wel’ of ‘meestal niet’ hebben. Hierdoor is een concrete vergelijking dus niet mogelijk. De bedoeling van deze opzet is goed, maar het mag kritischer. Een aanbeveling voor toekomstig (verder) onderzoek is het gebruiken van een vierpuntschaal bij de aanpassingen. Hier volgt een vergelijking van beide bevragingen:

Bevraging 1

Bevraging 2



Bij vraag 2 kan er een positieve verandering worden opgemerkt. Maar liefst 100% geeft bij de tweede bevraging aan altijd graag in de kleine klas te zitten, terwijl dit bij de eerste bevraging maar 62,5% is. Bij vraag 4 valt op dat bij de tweede bevraging meer kinderen antwoorden zich altijd goed te voelen op school. Wel zien we ook dat hier 1 kind aangeeft zich meestal niet goed te voelen op school. Dit antwoord is in de eerste bevraging niet bekomen. Ook bij vraag 6 is een duidelijk zichtbare positieve verandering.

In de 2^{de} bevraging geven meer kinderen aan nooit te babbelen in de les wanneer het niet mag, in vergelijking met de 1^{ste} bevraging. Bij vraag 9 in de 2^{de} bevraging geven minder kinderen aan nooit verdrietig of ongelukkig te zijn op school. Daarnaast geven bij de 2^{de} bevraging in tegenstelling tot de eerste bevraging, 8/9 van de kinderen aan hun oude huis, land en vrienden altijd te missen.

Bij vraag 15 is een duidelijk zichtbare negatieve verandering aanwezig. Het merendeel van de kinderen (5/9) geeft aan het huiswerk 'nooit' of 'meestal niet' gemakkelijk te vinden. In de eerste bevraging is dit slechts 1/9. Bij vraag 20 kan worden opgemerkt dat bij de 2^{de} bevraging niemand van de kinderen nog aangeeft altijd ruzie te maken op speelplaats. In de eerste bevraging geeft 5/9 van de kinderen aan van wel. In de 2^{de} bevraging geven daarentegen 2 kinderen meer aan nooit ruzie te maken op de speelplaats t.o.v. de eerste bevraging. Ook bij de vraag 'ik maar ruzie in de klas', zien we een verbetering. 4/9 geeft in de eerste bevraging aan dit nooit te doen, terwijl in de 2^{de} bevraging maar liefst 8/9 aangeeft dit nooit te doen. In de eerste bevraging geven de kinderen allemaal aan dat de leerkrachten 'meestal wel' of 'altijd' aangeven wanneer hij/zij zijn of haar best doet. In de 2^{de} bevraging geeft echter 2/9 aan dat de leerkrachten dit meestal niet doen. Bij de vraag of de leerkrachten op een leuke manier lesgeven, zie we dan weer wel een verbetering. Daarnaast zien we deze verbetering ook bij de laatste vraag of de leerkrachten luisteren naar de kinderen als er iets gebeurt.

In de eerste bevraging kunnen we afleiden dat 19,9% van de antwoorden niet of minder positief zijn. Wanneer we dit analyseren bij de 2^{de} bevraging komen we op een resultaat van 11,57%. Wat valt hierbij op te merken? In de 2^{de} bevraging kan de middenmoot niet worden toegevoegd aan de negatieve of positieve resultaten. Wanneer kinderen 'soms' antwoorden, is hier niet duidelijk of ze 'meestal wel' of 'meestal niet' bedoelen. Vandaar dat dit dus niet is bijgerekend bij het procent. Hier kan ik als buitenstaander namelijk niet over oordelen. Wel geeft de grafiek weer dat 16,67% 'soms' antwoordt bij de 2^{de} bevraging.

Wat met zekerheid kan vergeleken worden, zijn de twee uiteinden van de vierpuntenschaal 'nee, nooit' en 'ja, altijd'. Als deze vergelijking gemaakt wordt, dan wordt opgemerkt dat in de eerste bevraging 54,17% geheel positief antwoordt. In de 2^{de} bevraging is dit 56,02%. Hier kan een lichte stijging waargenomen worden.

4. Indruk betrokken personen stageplaats

Om te onderzoeken hoe de leerkrachten het welbevinden en de sociaal-emotionele ontwikkeling van de anderstalige nieuwkomers ervaren, en welke maatregelen ze treffen, werd een vragenlijst opgesteld.

De vragenlijst werd niet enkel opgesteld voor de leerkrachten, maar voor het volledige team dat in aanraking komt met anderstalig nieuwkomers. Tijdens het bestuderen van literatuur werd een goede vragenlijst gevonden, opgesteld door Vervelghe (2014). De vragenlijst werd omgezet naar eigen hand. Bij vraag 5 werden de antwoordmogelijkheden onderbouwd door de aspecten van welbevinden van De Lee en De volder en de tekenen van welbevinden van Laevers (Vervelghe, 2014). Daarnaast werden er zelf nog wat antwoordmogelijkheden toegevoegd, gebaseerd op de vijf competentiedomeinen van CASEL (in van Overveld, 2017).

Er werd gekozen om te werken met een digitale vragenlijst. Eerst werd de eventualiteit overwogen om de vragenlijst op papier af te nemen, maar na beraad met de klasleerkracht en mijn promotor, werd besloten om ze digitaal te laten invullen. Volgens de klasleerkracht worden zaken als deze door medecollega's liefst ingevuld op de computer. Daarnaast vond mijn promotor het goed om bij deze vragenlijst voor digitale afname te kiezen zodanig dat er ook een keer met ICT wordt gewerkt binnen deze bachelorproef. De vragenlijst is te vinden in bijlage 4 [Vragenlijst leerkrachten].

De betrokkenen kregen ongeveer anderhalve maand de tijd om de vragenlijst in te vullen. Nadien werd de keuze gemaakt om de vragenlijst af te sluiten omdat er geen antwoorden meer verwacht werden. Jammer genoeg werd de vragenlijst maar door 8 personen ingevuld. De vragenlijst werd zo opgesteld dat het maar een 3- tot 5-tal minuten van hun tijd in beslag zou nemen. Daarnaast werd ervoor gezorgd dat men de vragenlijst ruim op voorhand kreeg toegestuurd. Het is jammer dat er niet meer antwoorden verkregen werden.

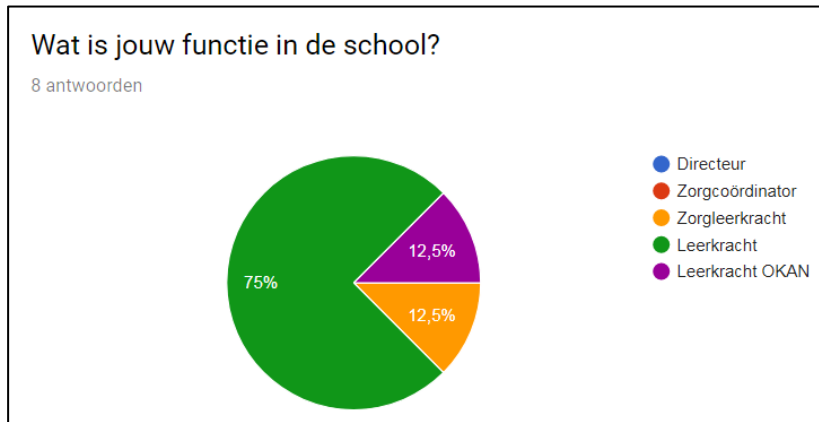
4.1 Analyseresultaten

De vragenlijst is zoals eerder vermeld niet door iedereen in gevuld, waardoor de resultaten niet volledig zijn. Daarnaast kan het zijn dat bepaalde personen sociaal wenselijk geantwoord hebben en dus niet volledig de waarheid spreken. Als dit onderzoek opnieuw zou worden uitgevoerd, dan zou de keuze worden gemaakt om de vragenlijst op papier af te geven. Op die manier worden er misschien meerdere ingevulde exemplaren bekomen omdat dit persoonlijker overkomt. Daarnaast beland de vragenlijst dan niet tussen de verwijderde mails of ergens helemaal onderaan de inbox.

Wat opgemerkt werd tijdens het analyseren van de vragenlijst, was dat een bepaalde vraag beter anders was geformuleerd. Bij de vraag 'wat zijn de voornaamste problemen die je ervaart', volgt er een hele lijst antwoordmogelijkheden. Deze antwoorden zijn echter niet vanzelfsprekend problemen. Hier had kritischer bij mogen worden stilgestaan.

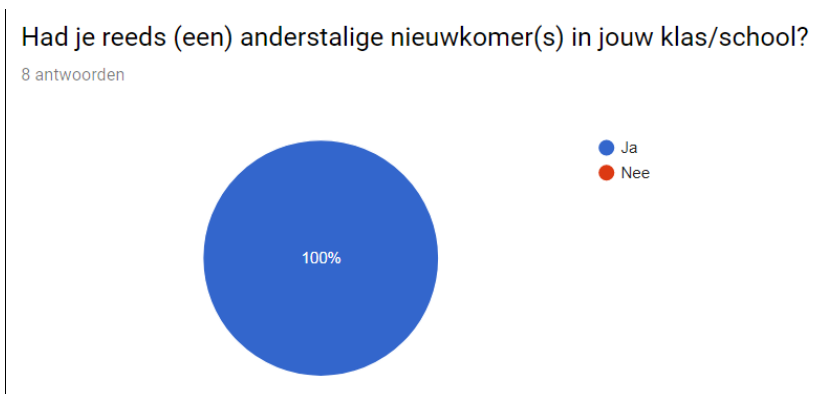
Uit de resultaten kon afgeleid worden dat het zeker zinvol was om in te zetten op de sociaal-emotionele ontwikkeling. Er kwamen vanuit de analyse niet veel concrete methoden en materialen naar boven die gebruikt werden om hierop in te zetten.

In volgende grafieken worden de resultaten van de vragenlijst weergegeven.



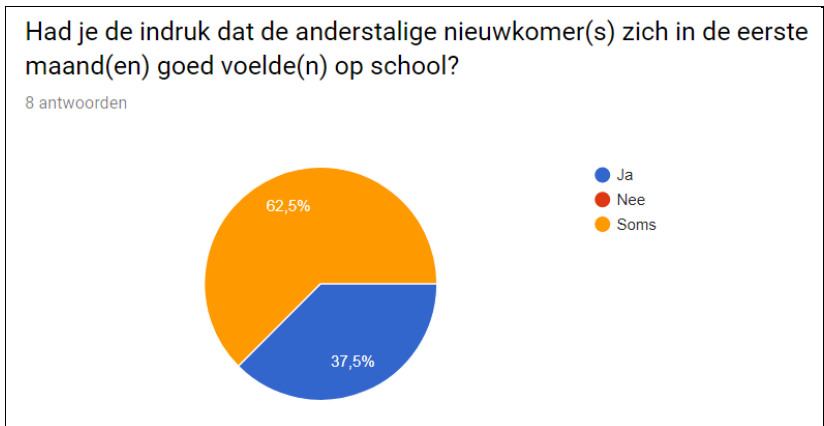
Grafiek 2: Vraag 1 vragenlijst betrokken personen

De vragenlijst is voor 87,5% ingevuld door leerkrachten, de resterende 12,5% is van zorgleerkrachten.



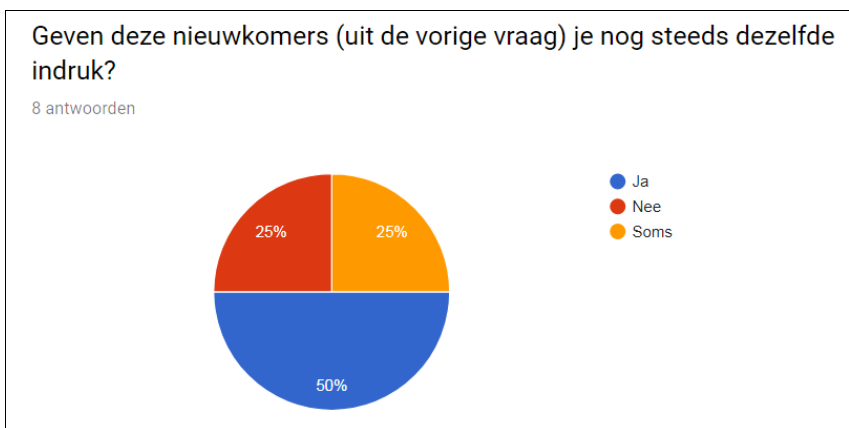
Grafiek 3: Vraag 2 vragenlijst betrokken personen

Iedereen geeft aan reeds een AN in de klas/op school te hebben gehad.



Grafiek 4: Vraag 3 vragenlijst betrokken personen

Het merendeel geeft aan de indruk te hebben dat de nieuwkomer(s) zich in de eerste maand(en) 'soms' goed voelde(n) op school.



Grafiek 5: Vraag 4 vragenlijst betrokken personen



Vraag 6 vragenlijst betrokken personen



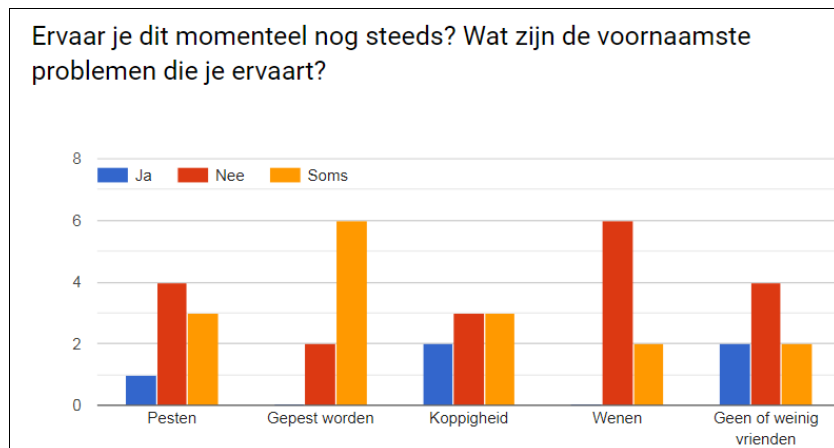
Grafiek 6: Vraag 7 vragenlijst betrokken personen

Slechts 25% geeft aan de eerste maand(en) geen problemen te ervaren op vlak van gedrag. De overige 75% geeft aan deze problemen wel of soms te ervaren.



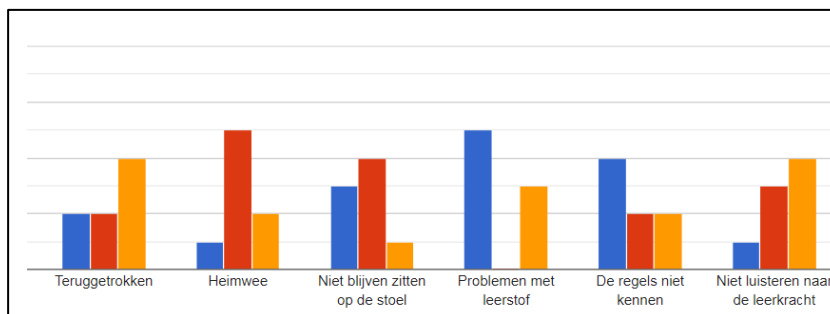
Grafiek 7: Vraag 8 vragenlijst betrokken personen

50% Geeft aan de eerste maand(en) problemen op vlak van welbevinden te ervaren. De andere 50% geeft aan deze problemen soms te ervaren. Er is niemand die zegt geen problemen te ervaren op vlak van welbevinden de eerste maand(en).



Grafiek 8: Vraag 9 vragenlijst betrokken personen

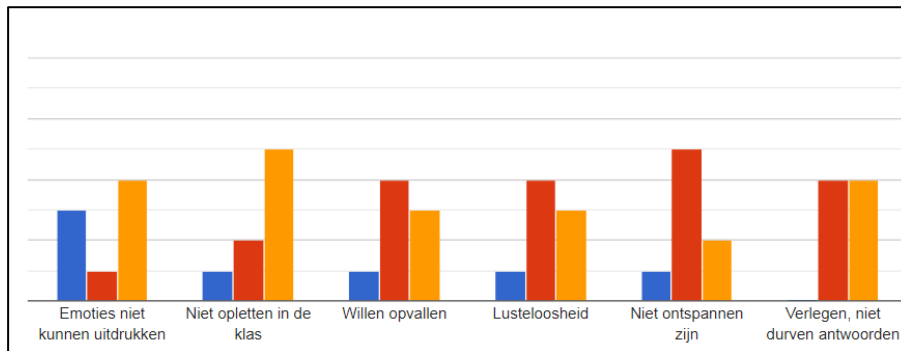
Evenveel personen geven aan dat de anderstalige nieuwkomers niet pesten als dat ze wel of soms pesten. Het merendeel van de bevroegde personen geeft te kennen dat de nieuwkomers soms gepest worden. Daarnaast geeft 62,5% aan dat kinderen wel of soms koppig zijn. De overige 37,5% zegt geen koppigheid te ervaren. 6 van de 8 deelnemende personen zegt dat ze geen ‘wenen’ ervaren bij de nieuwkomers. Over het al dan niet vrienden hebben zijn de antwoorden verdeeld 4/8 ervaart niet dat de kinderen ‘geen of weinig’ vrienden heb. 2/4 Ervaart dat ze ‘geen of weinig’ vrienden hebben en 2/4 ervaart dit soms.



Grafiek 8: Vraag 9 vragenlijst betrokken personen

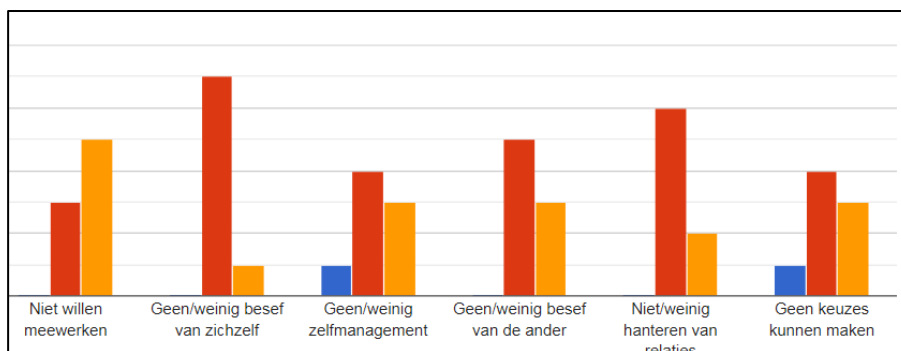
De meeste personen beantwoorden dat ze soms teruggetrokkenheid ervaren bij de nieuwkomers. Daarnaast ervaart de meerderheid geen heimwee bij de kinderen. Mijn kritische blik geeft hier aan dat dit niet helemaal overeenstemt met wat de kinderen zelf beantwoordden in hun vragenlijst. Daar gaf namelijk 8/9 in de 1^{ste} bevraging aan dat ze hun oude vrienden, huis, land meestal wel of altijd missen. In de 2^{de} bevraging gaf 8/9 aan dit altijd te missen. Of dit onder echt ‘heimwee’ kan gezien worden, kan niet over geoordeeld worden. Heimwee staat voor een ‘emotioneel verlangen’ (Encyclo, 2018). De antwoorden van de kinderen geven in mijn subjectieve mening wel weer dat dit verlangen er is. Daarnaast werd tijdens de stage meerdere malen ervaren dat kinderen meerdere malen begonnen praten over hun oude land, vrienden ... Anderzijds kan dit verlangen ook binnenin het kind zitten zonder dat het kind dit zal uiten naar de buitenwereld toe. Evenveel personen ervaren dat de kinderen niet blijven zitten op de stoel als dat ze dat wel of soms doen. Er is niemand van de betrokken personen die geen problemen ervaart met leerstof bij de nieuwkomers. De meerderheid antwoordt hier zelf ‘ja’.

Bij de vraag 'de regels niet kennen' overheerst opnieuw het antwoord 'ja'. Al geeft 8/9 van de kinderen in hun 1ste vragenlijst aan deze regels altijd of meestal wel te kennen. In de 2^{de} vragenlijst geeft 8/9 aan de regels altijd te kennen.
87,5% Ervaart niet of soms dat de nieuwkomers niet luisteren naar de leerkracht.



Grafiek 8: Vraag 9 vragenlijst betrokken personen

Bij de vraag of de kinderen al dan niet hun emoties niet kunnen uitdrukken, ervaart de meerderheid dat ze dit niet of soms niet kunnen. 5/8 Ervaart dat de kinderen soms niet opletten in de klas. 4/8 Zegt niet te ervaren dat de nieuwkomers willen opvallen. 3/8 zegt dit soms te ervaren. Slechts 1/8 ervaart dit wel. Bij lusteloosheid ervaart opnieuw 4/8 dit niet, 3/8 dit soms en 1/8 dit wel. De meerderheid van de betrokken personen, 5/8 ervaart niet dat de kinderen niet ontspannen zijn. Niemand antwoordt ja op de vraag of de kinderen verlegen zijn of niet durven antwoorden. 50% Ervaart dit soms, terwijl 50% dit niet ervaart.



Grafiek 8: Vraag 9 vragenlijst betrokken personen

Niemand antwoordt 'ja' op het 'niet willen meewerken. 5/8 Ervaart soms dat de nieuwkomers niet willen meewerken en 3/8 ervaart dit niet. Daarnaast antwoordt niemand 'ja' op de vraag of ze geen/weinig besef hebben van zichzelf. Maar liefst 7/8 geeft aan dit niet te ervaren. 4/8 Ervaart wel of soms dat de kinderen geen/weinig zelfmanagement hebben. De overige 4/8 ervaart dit niet. Opnieuw antwoordt niemand 'ja' bij het ervaren van geen/weinig besef van de ander. 5/8 Ervaart dit niet, terwijl 3/8 soms ervaart dat de nieuwkomers geen of weinig besef hebben van de ander. Wederom antwoordt niemand 'ja' bij het ervaren van niet of weinig hanteren van relaties. 6/8 Geeft te kennen dit niet te ervaren, 2/8 geeft te kennen dit soms te ervaren. 4/8 Geeft aan te ervaren dat de nieuwkomers wel of soms geen keuzes kunnen maken. De overige 4/8 geeft aan dit niet te ervaren.

Andere problemen:

3 antwoorden

De problemen bij de AN zijn sterk afhankelijk van kind tot kind.

/

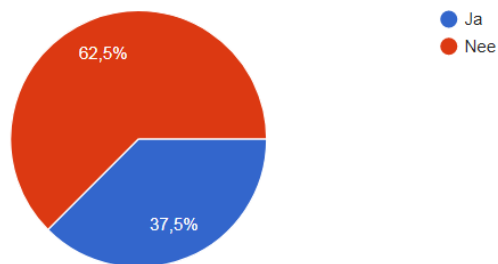
PTSS

Vraag 10 vragenlijst betrokken personen

Een opmerkelijke aanvulling bij de vraag 'andere problemen' is 'PTSS'. Dit gegeven kan bij vluchtelingenkinderen zeker en vast voorkomen. Dit kan je ook lezen binnen 'Hoofdstuk 1' waar het praktijkprobleem wordt beschreven. Als leerkracht beschik je echter niet over de juiste kennis om deze vaststelling te maken. Als leerkracht kan je deze uitspraak niet doen zolang dit niet is vastgesteld door een dokter of psychiater.

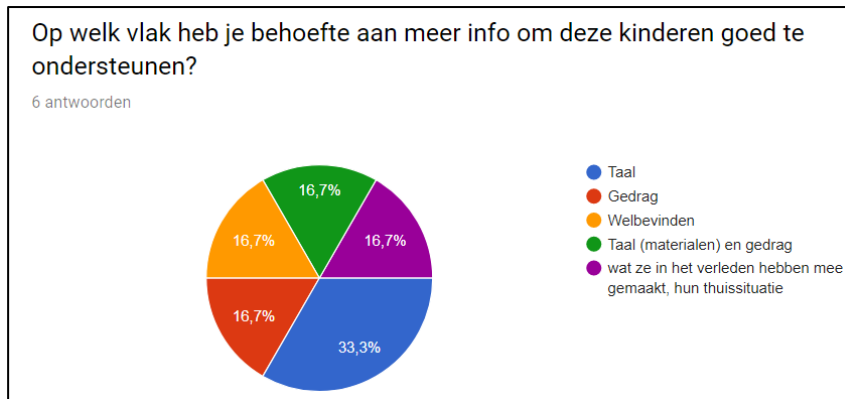
Heb je nood aan meer info over anderstalige nieuwkomer(s)?

8 antwoorden



Grafiek 9: Vraag 11 vragenlijst betrokken personen

62,5% (5 personen) Geeft aan geen nood te hebben aan meer info over AN. 3 Personen (de overige 37,5%) geeft aan hier wel nood aan te hebben. Dit spreekt tegen met de 6 antwoorden op de volgende vraag die weergeeft behoefte te hebben aan meer info op verscheidene vlakken om de anderstalige goed te ondersteunen.



Grafiek 10: Vraag 12 vragenlijst betrokken personen

16,7% Wilt meer info omtrent welbevinden om de AN goed te ondersteunen. Dit lijkt mij weinig omdat je in mijn ogen altijd kan bijleren. Welbevinden is daarnaast een voorwaarde om tot leren te komen.

Gebruik je momenteel materialen/maatregelen om het welbevinden op sociaal-emotioneel niveau van de anderstalige nieuwkomer(s) te stimuleren? Zo ja, welke?

8 antwoorden

Ja, beloningssystemen, foto's, aangepaste materialen, etc.

Nee

Voor mij is het belangrijk om de anderstalige nieuwkomer te behandelen net als alle andere kinderen, zodat hij ook dat gevoel krijgt. Belangrijk is voor mij ook om deze kinderen eens extra aan te halen in momenten waarop er minder kinderen bij zijn (vb. in de gang), omdat dan vaak ook de spreekdurf wat beter is en dit een goede tussenstap is naar communiceren in de grote groep.

Niet van toepassing

geen materialen, wel zorgen veel veilige omgeving in en buiten de klas mbv de klasgenoten andere kinderen stimuleren om zorg te dragen voor deze kinderen, geduld te hebben en hen helpen met de klas- en schoolafspraken

Een buddy aanstellen voor hen. Veel pictogrammen, dagelijks zodat ze weten waar ze aan toe zijn.

Ik heb ze niet zo vaak in de klas. Als ze er zijn is hun welbevinden voor mij het belangrijkste

nee

Vraag 13 vragenlijst betrokken personen

Opmerkelijk is dat 3 van de 8 personen aangeeft geen materialen/maatregelen te gebruiken om het welbevinden van de AN te stimuleren. Nochtans is dit een risicogroep waarbij dit juist wel zou moeten gebeuren.

Tref je voor de anderstalige nieuwkomer(s) andere maatregelen om dit te stimuleren dan voor de andere kinderen? Zo ja, waarom vind je dit belangrijk?

6 antwoorden

Nee, ik zou voor alle kinderen die hier nood aan hebben maatregelen nemen. De soort maatregel is sterk afhankelijk van kind tot kind.

Soms

klas- en schoolafspraken zijn moeilijker te begrijpen voor deze kinderen en hun ouders ivm met gedrag: zelfde aanpak dan de overige In (ook al hebben ze vaak veel meegemaakt, veilig schoolklimaat is voor iedereen belangrijk)

nee ik probeer hen het gevoel te geven dat iedereen gelijk is. Ze zijn niet anders. Ze willen ook niet anders behandeld worden.

Soms wel. Ze mogen het rustig aan doen in de klas, weinig druk.

nee

Vraag 14 vragenlijst betrokken personen

Twee personen geven aan soms andere maatregelen te treffen voor AN om het welbevinden te stimuleren. Al de andere personen geven te kennen voor alle kinderen dezelfde maatregelen te treffen.

Vind je dat je voldoende maatregelen treft om het welbevinden van de anderstalige nieuwkomer(s) te stimuleren?

8 antwoorden



Grafiek 11: Vraag 15 vragenlijst betrokken personen

Iedereen zegt voldoende maatregelen te treffen om het welbevinden van AN te stimuleren. Dit spreekt tegen met de antwoorden op de vraag 'Gebruik je momenteel materialen/maatregelen om het welbevinden op sociaal-emotioneel niveau van de anderstalige nieuwkomer(s) te stimuleren'. Hier geven namelijk 3 personen aan geen maatregelen te treffen. In mijn ogen is hier sociaal wenselijk geantwoord door de betrokken personen.

Als je op de vorige vraag 'nee' antwoordde, wat is de reden hiervoor?

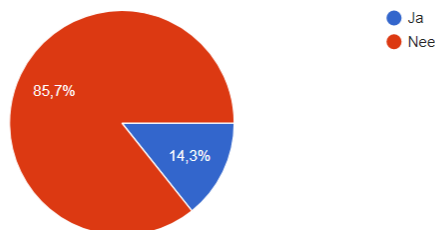
0 antwoorden

Nog geen antwoorden op deze vraag.

Vraag 16 vragenlijst betrokken personen

Vind je dat er extra moet worden ingezet op het welbevinden en dus de sociaal-emotionele ontwikkeling van de anderstalige nieuwkomer(s) op je school?

7 antwoorden



Grafiek 12: Vraag 17 vragenlijst betrokken personen

85,7% Geeft aan dat er niet extra moet worden ingezet op het welbevinden van de anderstalige nieuwkomer(s). Dit hoog percentage roept vragen op. Het kan zijn dat er heel wat wordt ingezet op het welbevinden, maar het kan altijd beter.

Waar zou volgens jou op moeten worden ingezet?

4 antwoorden

Eventueel ouderbetrokkenheid. Al zijn we hier al sterk in gegroeid.

Een duidelijke structuur, regelmaat, duidelijke regels en afspraken. Ik merk dat deze kinderen hier vaak veel nood aan hebben.

De drempel verkleinen tussen de ouders aan de poort van de anderstalige nieuwkomers. Zodat de kleuters bij elkaar komen spelen en de ouders met elkaar in communicatie gaan.

Ik denk dat de inzet hier op school meer als voldoende is.

Vraag 18 vragenlijst betrokken personen

De beperkte antwoorden zijn hier erg uiteenlopend. Op de eerste twee antwoorden werd tijdens mijn stage in de onthaalklas ingezet. De ouders werden betrokken: contact a.d.h.v. brieven en ouderactiviteiten. Doorheen de stage werd de focus gelegd op een duidelijke structuur en het consequent zijn met regels en afspraken.

Andere tips/opmerkingen?

3 antwoorden

Ik heb in het algemeen geantwoord op de vragen omdat ik geen klasleerkracht ben en de zorg voor onze AN gedragen wordt door de OKAN- leerkracht en de klasleerkrachten. Heel uitzonderlijk word ik betrokken. Er wordt op onze school m.i. veel aandacht gegeven aan het welbevinden van onze AN. Een kind komt pas tot leren als het zich goed voelt in zijn vel. Deze kinderen moet je als leerkracht vooral graag zien.

Er is veel aandacht voor hun sociaal-emotionele ontwikkeling, zowel door de klaslkr als door de lkr AN. Voor ieder kind op onze school met sociaal-emotionele problemen is extra zorg en aandacht.

Veel succes met je bachelorproef!

Vraag 19 vragenlijst betrokken personen

De eerste opmerking is opvallend. In de eerste grafiek kan je zien dat enkel leerkrachten en zorgleerkrachten hebben deelgenomen aan deze vragenlijst. Dat wilt zeggen dat het eerste antwoord hier van een zorgleerkracht is. Opvallend is dat er gezegd wordt dat hij/zij heel uitzonderlijk betrokken wordt bij de zorg van de AN. Mij lijkt het vanzelfsprekend dat de zorgleerkracht betrokken wordt bij het proces van de nieuwkomers omdat deze kinderen juist extra zorg nodig hebben. Hier worden bedenken bij gesteld.

5. Aan de slag in de praktijk

Van der Horst en Hopmans (2013) onderscheiden 4 programma's om te werken aan sociaal gedrag. Onder elke programma wordt er gewerkt omtrent verschillende vaardigheden.:

1. Leren omgaan met emoties
2. Leren samen spelen
3. Leren samenwerken
4. Leren probleem oplossen

Er staat per een of twee weken een vaardigheid centraal. De kinderen leren de vaardigheid a.d.h.v. een vaste opbouw (Van der Horst & Hopmans, 2013):

1. Introductie
2. Gesprekje
3. Groepsactiviteit
4. Opdracht
5. Oefenen in de praktijk
6. Evaluatie
7. Extra oefenen

In het boek 'Sociaal-emotioneel leren als basis' stelt van Overveld (2017) voorbeeldactiviteiten op onder de 6 competenties. Hier volgen er enkele geselecteerden:

1. Besef van zichzelf

- Emotiewoorden leren a.d.h.v. prentenboeken en filmpjes.
- Praten over emoties door middel van voorbeelden uit het eigen leven.
- Emoties uitbeelden
- Beeldmateriaal omtrent gevoelens (film: Inside Out van Disney, Pixar)
- Leren dat gevoelens en gedrag diverse dingen zijn. Je boos voelen mag, iemand slaan mag niet.
- Leerlingen hun actuele gevoel laten weergeven.
- Emotiekaarten ordenen van minst intensief naar meest intensief.
- Een leerling van de dag kiezen. De leerkracht en medeleerlingen geven complimenten. Het kind geeft ook zichzelf een compliment. Al de opmerkingen en complimenten worden opgeschreven en het kind mag het blad mee naar huis nemen.

2. Zelfmanagement

- Werken met verhalen of videomateriaal waarbij kinderen kunnen zien dat het gedrag en de gedachten worden beïnvloed door de emoties. Hierbij gebruik maken van het 4-G-model (gebeurtenis, gevoel, gedachten, gedrag): Wat gebeurt er? Wat voel je? Wat denk je? Wat doe je?
- Waar voel je gevoelens? Hierbij zijn er raakvlakken met mindfulness.



Stop! Controle!

Wat is er aan de hand, hoe
voel ik mij en wat kan ik doen?

Ik probeer mijn oplossing uit.

- Het stoplicht:

Figuur 6: Stoplichtmethodiek. Overgenomen uit *SEL. Sociaal-emotioneel leren als basis* van K. van Overveld, 2017. Copyright, 2017, K. van Overveld.

3. Besef van de ander

- Filmpjes bekijken/verhalen beluisteren. De leerlingen vertellen over, en beantwoorden vragen omtrent, de emoties en gedachten van de personages.
- Vertellen welke emotie is afgebeeld op beeldmateriaal.
- Les krijgen over non-verbale communicatie.
- Kaartjes met emoties. De leerlingen kiezen een kaartje dat hun gevoel het best beschrijft. De leerlingen stellen nu vragen aan elkaar.

4. Relaties hanteren

- Werken rond het thema vriendschap: Wat zijn vrienden? Hoe maak je vrienden? Hoe blijf je elkaars vriend?
- Werken met fictieve probleemsituaties. De leerlingen beantwoorden hieromtrent vragen: Wat is er aan de hand? Wie is erbij betrokken? Was het een goede manier om het op te lossen? Hoe had het ook gekund?
- Werken met waargebeurde probleemsituaties (zie vragen hierboven).

5. Keuzes maken

- Aandacht besteden aan eerlijk-oneerlijk en per ongeluk-expres
- Problemen laten oplossen: Welke oplossingen kan je bedenken? Wat is de beste oplossing

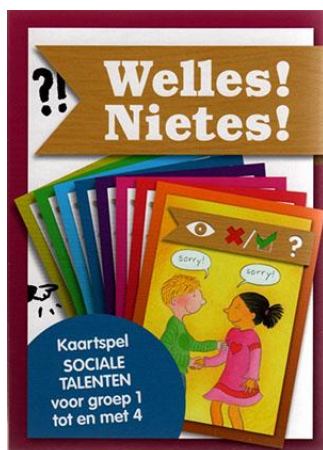
Decanniere & Ponjaert (2014) stelde een dagboek op voor kinderen om dichterbij zichzelf te komen staan en om hun gedachten en gevoelens op een rijtje te zetten. Het geeft meer besef over je eigen 'ik', je relaties met anderen, je gevoelens, etc. Hierdoor krijg je het gevoel dat je controle hebt op je eigen leven. Op die manier wordt je zelfverzekerder.



Figuur 7: Boek 'Hier ben ik'. Overgenomen uit *Hier ben ik! Het verhaal van mijn leven* van K. Decanniere & I. Ponjaert, 2014. Copyright, 2014, K. Decanniere & I. Ponjaert.

Met het 'Welles! Nietes!' spel, van Venneman (2010), leren kinderen op een speelse manier sociaal gedrag benoemen, herkennen, en toe te passen in situaties. De speelkaarten zijn onderverdeeld in 8 gedragscategorieën:

1. Ervaringen delen
2. Aardig doen
3. Samen spelen en werken
4. Een taak uitvoeren
5. Jezelf presenteren
6. Een keuze maken
7. Opkomen voor jezelf
8. Omgaan met ruzie



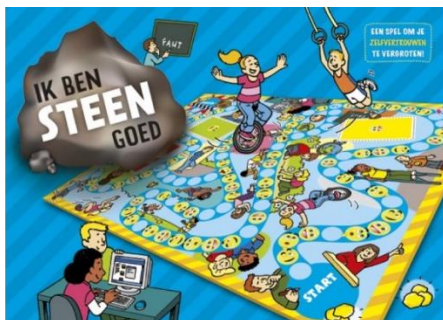
Figuur 8: Kaartspel sociale talenten. Overgenomen uit *Welles! Nietes!* Van J. Venneman, 2010. Copyright, 2010, J. Venneman.

De kinderyogakaarten van Puperhart (2014) kunnen gebruikt worden ter bewustwording van bewegingsmogelijkheden en om tot rust te komen.



Figuur 9: Spel yoga. Overgenomen uit *Kinderyogakaarten* van H. Purperhart, 2014. Copyright, 2014, H. Purperhart.

Het spel 'Ik ben steengoed' van Tjassens-Stapel (2011) zorgt ervoor dat het zelfvertrouwen van kinderen op een speelse manier vergroot. Onjuiste gedachten kunnen worden omgezet naar positieve gedachten.



Figuur 10: Bordspel om zelfvertrouwen te vergroten. Overgenomen uit *Ik ben steengoed* van H. Tjassens-Stapel, 2011. Copyright, 2011, H. Tjassens-Stapel.

Al spelend leren kinderen sociale vaardigheden, goede manieren, opkomen voor zichzelf en omgaan met pesten en plagen via het 'kikkerbecool' spel van Kooijman (2009).



Figuur 11: Bordspel. Overgenomen uit *Kikkerbecool* van A. Kooijman, 2009. Copyright, 2009, A. Kooijman.

In het 'EQ-babbelspel' worden kinderen in aanraking gebracht met allerlei verschillende situaties en emoties. Gevoelens worden bespreekbaar gemaakt en kinderen leren zichzelf en de ander op een andere manier kennen. Ze leren omgaan met emoties.

'Je gevoelens kunnen herkennen en ze gebruiken om goede beslissingen te nemen. In staat zijn met je gevoelens om te gaan, ze een plaats te geven. Maar ook empathie tonen, gevoelens van anderen kunnen waarnemen en er rekening mee houden'.
(Baert N.V., z.d.)



Figuur 12: Bordspel. Overgenomen uit *Het EQ-babbelspel* van Baert N.V., z.d.. Copyright, z.d., Baert N.V.

De herstelmuur is een manier waarmee kinderen een conflict kunnen oplossen. Een sorry is hierbij dus niet meer genoeg. Op de herstelmuur hangen verschillende opties om het op te lossen. A.d.h.v. een kort overlegmomenten beslissen de kinderen voor welke optie ze kiezen. Op die manier staan ze stil bij het probleem. Ze leren ook oplossingsgericht denken. Beide kanten moeten akkoord zijn met de voorgestelde optie (De vries, 2018).

In de klas komen er heel wat gedragingen naar voor, en achter elk gedrag verbergt zich een emotie. Door te werken met gevoelskaartjes kunnen leerlingen deze emoties gaan benoemen. Als eerste ga je de gevoelskaartjes met je kinderen bespreken. Daarna mogen de leerlingen elke dag het gevoelskaartje van hoe ze zich op dat moment voelen op hun bank plaatsen. Als ze erover willen praten knijpen ze hun wasknijper eraan vast (Deboes, 2017).

Probeer de leerlingen individueel aan te spreken en aandachtig te luisteren. Het is belangrijk dat je de emotie benoemt en ook erkent. Laat het kind er eerst wel altijd even zelf bij stilstaan en over nadenken. Als het kind er niet uitgeraakt, dan kan je samen op zoek gaan naar oplossingen (Deboes, 2017).

De Vries (2018) beschrijft het werken met gevoelsmannetjes. Op het bord worden verschillende gevoelsmannetjes opgehangen. De kinderen mogen een gevoelsmannetje van het bord afhalen en op hun bank plakken, wanneer ze ergens mee zitten. De leerkracht kan vervolgens in gesprek gaan met het kind indien ze dit wensen. Als ze er niet over willen praten, hoeft dit niet. Doordat je weet hoe de kinderen zich voelen, kan je er in de klas rekening mee houden. Kinderen leren op deze manier ook dat het niet erg is als je jou eens niet goed voelt.



Kinderen kunnen een pluim krijgen als compliment dat ze iets goed gedaan hebben. Doordat ze het mee naar huis krijgen, kunnen ze thuis nog een extra compliment krijgen (Van 't Hof, 2012) .

Figuur 13: Pluim. Overgenomen uit *De pluim van de dag* van L. Van 't Hof, 2012. Copyright, 2012, L. Van 't Hof.

Om ervoor te zorgen dat de kinderen zich goed voelen in de klas kan je werken met een postbus. De kinderen kunnen complimentjes schrijven naar elkaar en deze in de postbus steken. Om teleurstelling te voorkomen, wanneer er kinderen zijn die bijvoorbeeld nooit een briefje krijgen, wordt er gewerkt met een 'geheime vriend'. Elke week krijgt iedereen een geheime vriend. Naar die persoon moeten zo sowieso een briefje schrijven (Vorsselmans, 2012).

Baseler & van Beers (2012) brachten het spel 'lekker in-je-vel spel' uit. Het is een spel dat bestaat uit EQ coaching-kaartjes. Het spel helpt om:

- ✓ Je EQ te vergroten
- ✓ Inzicht te krijgen in gevoelens en emoties
- ✓ Je emotionele woordenschat uit te breiden
- ✓ Positief te leren denken



Figuur 14: Kaartspel. Overgenomen uit *Lekker in-je-vel spel* van M. Baseler & A. van Beers, 2012. Copyright, 2012, M. Baseler & A. van Beers.

Over gevoelens zoals blij zijn, verdriet hebben, groepsdruk ervaren, je uniek voelen, ... nadenken en deze bespreekbaar maken (Dienst Gezondheidsbevordering van de Socialistische Mutualiteiten, et al., 2013).



Figuur 15: Bordspel. Overgenomen uit *Voelsprietten. Een spel voor 9 tot 12-jarigen over gevoelens* van Dienst Gezondheidsbevordering van de Socialistische Mutualiteiten & Centrum Informatieve Spelen vzw, 2003. Copyright, 2003, Dienst Gezondheidsbevordering van de Socialistische Mutualiteiten & Centrum Informatieve Spelen vzw

Hoofdstuk 4: Ontwerpen

Binnen dit hoofdstuk zal je lezen welke innoverende concepten zijn uitgewerkt a.d.h.v. ontwerpeisen opgesteld uit de literatuur van het vorige hoofdstuk.

1. Ontwerpeisen

Vanuit het onderzoeken van het begrip ‘sociaal-emotioneel’, zijn de uiteindelijke ontwerpeisen gekomen. Zoals eerder vermeld is het belangrijk om in te zetten op de sociale en emotionele vaardigheden om te werken aan de sociaal-emotionele ontwikkeling. Deze vaardigheden worden ook wel de ‘emotionele intelligentie’ genoemd. Er is gekozen om de drie grote groepen competenties vanuit de theorie van CASEL (in van Overveld, 2017) te selecteren als ontwerpeisen. Deze 3 competenties: de ik-, jij- en wij-competenties, omvatten ook de levensvaardigheden, namelijk de vijf competentiedomeinen.

SEL	Ik-competenties	1. Besef van zichzelf
		2. Zelfmanagement
	Jij-competenties	3. Besef van de ander
		4. Relaties kunnen hanteren
	Wij-competenties	5. Keuzes maken

Figuur 16 (zie figuur 3): De SEL-competenties volgens het Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). Overgenomen uit *SEL: Sociaal-emotioneel leren als basis* van K. van Overveld, 2017. Copyright, 2017, K. van Overveld.

2. Definitieve innoverende concepten

Er werd gekozen om voor de innoveren concepten zo duurzaam mogelijk te werken. Waar kon werd duurzaam materiaal uitgezocht. Er werd zo weinig mogelijk materiaal aangekocht. Daarnaast werd er zoveel mogelijk met afval- en houtmateriaal gewerkt.

2.1 Ten aanzien van de ik-competenties



Het onthaalbord

Dit bord werd vooral geïntroduceerd voor het welkomtegevoel. 's Morgens worden één voor één de namen van de kinderen genoemd. Ze komen om de beurt naar het bord en hangen hun foto bij hun naam. De kinderen die er niet zijn worden onderaan het bord geplaatst.

Dit bord zorgt enerzijds voor het besef van zichzelf. Ik zit in deze klas, ik ben deel van deze klas. Ik ben hier welkom. Ik hoor erbij.

Anderzijds kunnen we het ook plaatsen onder de jij-competentie 'besef van de ander'. De kinderen zien wie er niet aanwezig is vandaag in de klas. Daarnaast kan het zijn dat kinderen vertrekken uit de klas doorheen het jaar. Dit kan bijvoorbeeld gebeuren wanneer ze een negatief advies hebben gekregen voor hun

asielprocedure. De foto's van deze kinderen zullen niet weg worden gehaald, maar ze nemen ook plaats

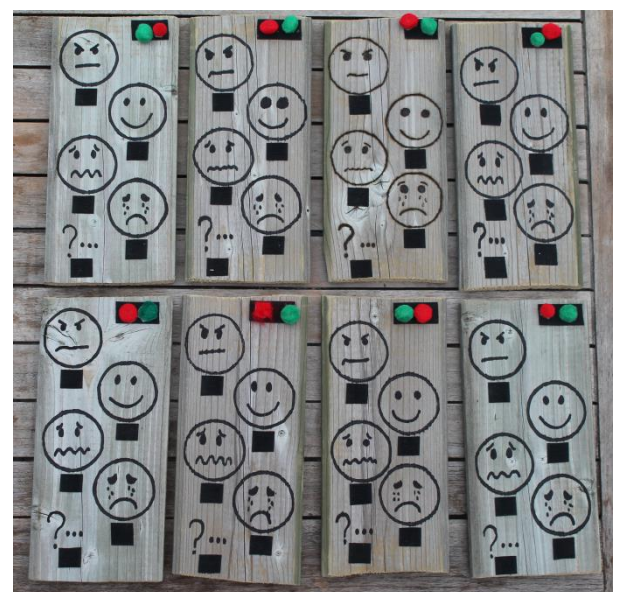
Figuur 17: Onthaalbord

vanonder op het bord.

De emotieborden

Voor elk kind werd er een emotiebord voorzien. Hierop mochten de nieuwkomers elke ochtend aanduiden hoe ze zich precies voelden die dag. '? ...' staat voor een ander gevoel dan op het bord weergegeven of het niet weten hoe het zich voelt.

De kinderen konden kiezen om het groene of het rode bolletje te gebruiken. Wanneer ze het rode bolletje gebruiken wilt dat zeggen dat ze er niet met mij over willen praten, wanneer ze het groene bolletje gebruiken wilt dat zeggen dat ze er wel over willen praten. Deze borden kunnen we vooral plaatsen onder het competentiedomein 'besef van zichzelf'.



Figuur 18: Emotieborden



Pluim van de dag

Kinderen krijgen een pluim wanneer ze iets goed of leuk gedaan hebben. Hier lag niet alleen de focus op het schoolaspect, maar ook op positief gedrag. Wat wordt hier precies mee bedoeld? Vaak wordt er enkel maar tegen kinderen gepraat over het schoolse gebeuren. ‘Jij hebt je huiswerk zo goed gemaakt’, ‘wauw, jij kan snel rekenen’, ...

In mijn ogen is het voor kinderen ook goed om eens beloond te worden voor hun positief gedrag. Voorbeeld: ‘Bedankt dat jij (naam) hielp bij het water geven van de planten’, ‘wat fijn dat jij (naam) liet voorgaan tijdens het spel dat we speelden’.

Doorheen de stage is geprobeerd op beide aspecten de kinderen een pluim te geven.

Figuur 19: De pluim van de dag

De pluim kan geplaatst worden onder het domein ‘besef van zichzelf’. Kinderen krijgen inzicht over ze nu juist goed gedaan hebben. Daarnaast is er ook ruimte voor het ‘besef van de ander’ (binnen de jij-competentie). Waarom krijgt hij/zij een pluim. Kinderen leren hierbij ook dat ze niet altijd een pluim kunnen krijgen wanneer ze iets goed doen. Zij zijn namelijk niet de enige die goede dingen doen. Soms kan het zijn dat ze iets goed deden, maar de ander een pluim krijgt omdat hij/zij evenzeer iets goed deed. Hierbij moeten ze leren dat ze niet altijd kunnen beloond worden. De pluimen werden voorzien in 4 kleuren (geel, groen, paars en blauw) wat het voor de kinderen ook leuker maakten.

Stopkaart

De stopkaart werd geïntroduceerd voor wanneer de kinderen hun eigen handelen niet meer onder controle hebben. Het kan dus zeker onder de noemer ‘zelfmanagement’ geplaatst worden. Wanneer kinderen de controle even verliezen kunnen ze naar de stopkaart gaan.

Het is de bedoeling dat ze hun eigen handelen en gedachten terug onder controle krijgen. Eerst en vooral moeten ze rustig worden en even diep ademhalen. Pas wanneer ze voldoende rustig zijn, kan overgegaan worden naar de volgende stap, namelijk nadenken. Wat is het probleem? De kinderen denken hierover na. Vervolgens denken ze na over mogelijke oplossingen voor het probleem. Dit kunnen ze alleen doen, of met behulp van de leerkracht of medeleerlingen. Wanneer er oplossingen gevonden zijn, beslist het kind welke oplossing hij/zij kiest en gaat uitvoeren.

Voor deze stopkaart werd er gebruik gemaakt van de pictogrammen van Sclera (z.d.).



Figuur 20: Stopkaart

Doe-boek 'Dit ben ik'

Dit boekje is ontworpen voor de anderstalige nieuwkomers van mijn klas. Het is gebaseerd op het boek 'Hier ben ik. Het verhaal van mijn leven' (Decanniere & Ponjaert, 2014). Op volgende bladzijde kan je de handleiding (die ook werd bijgevoegd bij het boekje als laatste pagina) vinden. Hier kan je lezen wat de bedoeling is van het boekje en waarom het ontworpen is. Er werd voor gezorgd dat de handleiding vertaald werd naar het Portugees, Modern Arabisch en Chinees voor de ouders. Deze moedertalen worden in mijn stageklas gesproken. Je kan deze vertaalde versies terugvinden in bijlage 5 [Vertalingen handleiding doe-boek].

Eenzijds is de handleiding niet vertaald naar het Georgisch omdat hierbij niemand is gevonden die deze taal sprak en het internet hiervoor niet te vertrouwen is. Anderzijds is het Georgisch kindje jammer genoeg vertrokken uit de school alvorens het boekje werd uitgedeeld. De vertaling was dus niet meer nodig. Indien het kind toch nog aanwezig was geweest, dan had zou de handleiding nog vertaald worden naar het Engels, omdat geweten was dat ze thuis heel goed Engels spraken. In het boekje wordt er meerdere malen gebruikt gemaakt van pictogrammen. Wederom zijn deze pictogrammen afkomstig van Sclera (z.d.). Bij dit boekje krijgen de kinderen opnieuw de kans om meer besef van zichzelf op te bouwen. Het boekje wordt als bundel bijgevoegd bij deze bachelorproef.



Figuur 21: Boek 'Dit ben ik'

Handleiding – Dit ben ik!



Voor wie?

'Dit ben ik!' is een doe-boek opgesteld voor kinderen. De kinderen staan in dit boek stil bij zichzelf en gaan op een creatieve manier aan de slag. Ik heb het specifiek ontworpen voor anderstalige nieuwkomers, maar het kan voor alle kinderen gebruikt worden vanaf een leeftijd van ongeveer 7-8 jaar.



Wat?

Het boekje bestaat uit verschillende onderdelen. Enerzijds wordt er stilgestaan bij 'wie ben ik eigenlijk'. Anderzijds komt 'mijn familie' ook aan bod. Dan volgt er nog een stukje over vriendschap en ook de schoolcontext komt in beeld. Om te eindigen staan de kinderen stil bij hun gevoel.



Waarom?

Het boekje is een soort spiegelbeeld. Het creëert voor de kinderen een veilige afstand. Enerzijds bevordert het boekje het eigen besef, hun gedachten en hun gevoelens. Anderzijds is het ook een drijfveer voor zelfreflectie. De kinderen krijgen meer besef in hun gedragingen, hun relaties en hun gevoelens.

De kinderen zullen niet alles kunnen lezen of begrijpen. Daar is het boekje in eerste instantie ook niet voor opgesteld. Zoals vermeld is het de bedoeling dat kinderen gaan nadenken over zichzelf. Dit kunnen ze a.d.h.v. dit boekje mits de nodige ondersteuning. Daarom vraag ik aan de begeleiders/ouders/leerkrachten om het kind hier in te sturen en de opdrachten te duiden. Op die manier kunnen ze aan de slag gaan.

2.2 Ten aanzien van de jij-competenties



Het welkom-ritueel

Er werd gekozen om te werken met een welkom-ritueel tijdens mijn stage. Dit om er gewoon letterlijk voor te zorgen dat al de kinderen zich welkom voelen in de klas, elke ochtend opnieuw. Op het bord werd ervoor gezorgd dat 'welkom' in verschillende talen stond weergegeven. Dit in de moedertalen van de kinderen van de klas. Namelijk, Portugees, Chinees, Modern Arabische en Georgisch.

Elke ochtend koos ieder kind een 'ritueel' dat hij/zij met mij wou uitvoeren. De keuzes waren de volgende:

- high five
- dansje
- knipoog
- zwaaien
- kus
- vuistje
- knuffel

Figuur 22: Welkom-ritueel

Dit welkomstbord kunnen we plaatsen onder het kunnen hanteren van relaties.

Omgaan met elkaar – kaarten

Deze stap is verdergezet vanuit de opzet van de klasleerkracht. In het boek 'Zo gaan Roos en Tom met elkaar om' (van Kordelaar & Schmidt, 2010) worden sociale vaardigheidstrainingen weergegeven voor kinderen van het basisonderwijs. In het boek staan verscheidene vaardigheden opgesomd en uitgewerkt. Elke vaardigheid wordt voorzien van een prent.

Mijn mentor maakte de eerste stap met de vaardigheid 'hoe praat je met elkaar'. Er is gekozen om verder te gaan met de vaardigheid 'pesten en gepest worden', omdat dit op dat moment veel voorkwam. De kaart werd op het bord gehangen. De kinderen kregen 3 keer per dag de kans om een sticker te verdienen. Na de eerste speeltijd, na de middagspeeltijd en na de laatste speeltijd. De stickers werden verkregen wanneer de kinderen elkaar niet hadden uitgelachen, pijn gedaan, gepest, en dergelijke. Wanneer dit bij iemand wel het geval was, dan kon de hele klas geen sticker verdienen. Wel was het zo dat wanneer er dergelijke zaken gebeurden, maar de kinderen het zelf opgelost hadden, ze alsnog een sticker verdienden. Wanneer er 20 stickers werden verdiend, werd er een leuk spel gespeeld met al de kinderen.



Figuur 23: Omgaan met elkaar-kaarten

Deze kaarten zetten in op het besef van de ander en op het kunnen hanteren van relaties.



Figuur 24: Postbus

De postbus

Om te werken aan het besef van de ander en aan het hanteren van relaties is gekozen om te werken met een postbus. Het was de bedoeling dat de kinderen briefjes naar elkaar gingen schrijven. Dit steeds in een tijdspanne van ongeveer 2-3 dagen. De kinderen waren vrij in het kiezen naar wie ze een briefje schreven. Wel werd er elke keer een postvriend aangeduid. Naar die persoon moesten ze sowieso een briefje schrijven. Op die manier had elk kind elke keer post en werd er niemand uitgesloten.

Er werd gezorgd voor voorbeeldbriefjes waaruit de kinderen konden kiezen. Wat er op de briefjes vermeld stond werd ook elke keer gestaafd a.d.h.v. pictogrammen van Sclera (z.d.). De kinderen mochten elke keer om hulp komen vragen. Zowel voor het

begrijpen van een briefje als voor het schrijven van een boodschap. Wanneer ze hun boodschap liever tekenden, konden ze dit doen op een briefje waar de lijntjes onder de vraag werden weggehaald.

De kinderen waren niet verplicht om een briefje uit de doos te kiezen. Ze mochten ook een wit papiertje nemen. Doordat er boodschappen naar elkaar worden geschreven werken de kinderen aan het hanteren van relaties. Daarnaast krijgen ze besef van de ander. De ander kan namelijk weergeven hoe het zich voelt. Bijvoorbeeld bij het briefje 'je maakte mij verdrietig toen...' kan een kind duiden waarom hij/zij verdrietig was. Het ander kind kan dit gevoel op dat moment misschien totaal niet hebben gehad. Hier leert het kind dat de eigen gevoelens anders kunnen zijn dan de gevoelens van iemand anders en dit bij eenzelfde situatie. Verder kan het ook nog geplaatst worden onder 'zelfmanagement' van de ik-competenties. De kinderen kunnen een minder fijn briefje krijgen waarbij ze gaan moeten nadenken hoe ze gaan reageren en handelen op de boodschap.



Naast een wit papier, kon uit volgende briefjes gekozen worden:

Figuur 25: Briefjes postbus



Figuur 26: Belevings-rad

Belevings-rad

Dit rad werd om 2 redenen ontworpen. Enerzijds om te werken aan verschillende competentiedomeinen. Anderzijds werd het ook ingevoerd om de kinderen hun concentratie terug even op te krikken.

Wanneer werd opgemerkt dat de aandacht van de kinderen tijdens de les erg verzwakte, ze moe waren, ze heel druk werden of het gewoon tijd was om het even leuk te maken, werd er gegrepen naar het belevings-rad. Iedereen mocht even laten liggen waar hij/zij mee bezig was, en naar het rad komen. Een willekeurig kind werd aangeduid die vervolgens aan het rad

mocht draaien. De wijzer belandde dan op een bepaald onderdeel. Vervolgens gingen we naar de kast en openden we het vakje waarvan de wijzer het aangaf. We namen er een kaartje uit en voerden samen de opdracht uit die erop stond weergegeven. Uit volgende onderdelen bestond het rad:

- Bewegingstussendoortjes
- Relaxatietussendoortjes
- Socio-emotionele tussendoortjes
- Taaltussendoortjes
- Muziektussendoortjes
- Ideeëntussendoortjes

De ideeëntussendoortjes waren de ideeën die door de kinderen mochten verzonnen worden en in de kast mochten gestoken worden. Op die manier hadden zij ook inspraak. De spelletjes bestonden vaak uit het dingen samen uitvoeren en het samenwerken. Hierdoor werd er ingezet op het besef van de ander en op het hanteren van relaties.



Figuur 27: Belevingskast



Figuur 28: Belevingskaarten

2.3 Ten aanzien van de wij-competenties

De herstelboom

Deze boom kan zowel geplaatst worden onder de wij-competenties als onder de jij-competenties. Reden? Er wordt met deze boom zowel ingezet op keuzes maken (wij-competentie) als op het besef van de ander en het kunnen hanteren van relaties (jij-competenties).

Deze boom is bedoeld om kinderen zelfstandig problemen op te laten lossen. Hoe werd deze boom tot stand gebracht? Er werd eerst met de kinderen in gesprek gegaan over wat er ging gemaakt worden. Hierbij was hun hulp noodzakelijk. We hielden een klasgesprek omtrent conflicten. Samen zochten we naar oplossingen bij conflicten. Op voorhand schreef werden een aantal suggesties opgeschreven voor mezelf. Verrassend genoeg moesten deze suggesties niet worden aangehaald, want al de ideeën kwamen uit de kinderen zelf.

De oplossingen werden samen besproken en we maakten er met de klas foto's van. Nadien werd de volledige herstelboom uitgewerkt. Je zal nu wel denken, 'waarom een boom?'. Maar over deze keuze is goed nagedacht. De boom heeft namelijk een dieperliggende, symbolische betekenis.

Conflicten en onenigheden zullen altijd voorkomen. Dit is onvermijdelijk. Echter alles kan opgelost worden. Daarvoor staat de boom dan ook. Er kunnen altijd oplossingen groeien net zoals een boom blijft groeien. Wanneer de kinderen een conflict hebben moesten ze naar de boom gaan. Samen moesten ze beslissen welke oplossing voor zichzelf en voor hun probleem geschikt was. Als de ene niet akkoord was met oplossing, dan kon deze oplossing niet doorgaan. Beide partijen moesten steeds akkoord gaan.

De oplossingen op de boom worden in het groen weergegeven. Dit staat voor goed gedrag. In het rood, aan de stam van de boom, wordt het negatief gedrag weergegeven. Hiervoor werd wederom gekozen voor pictogrammen van Sclera (z.d.).



Figuur 29: Herstelboom

2.4 Ten aanzien van de ik-, jij- en wij-competenties

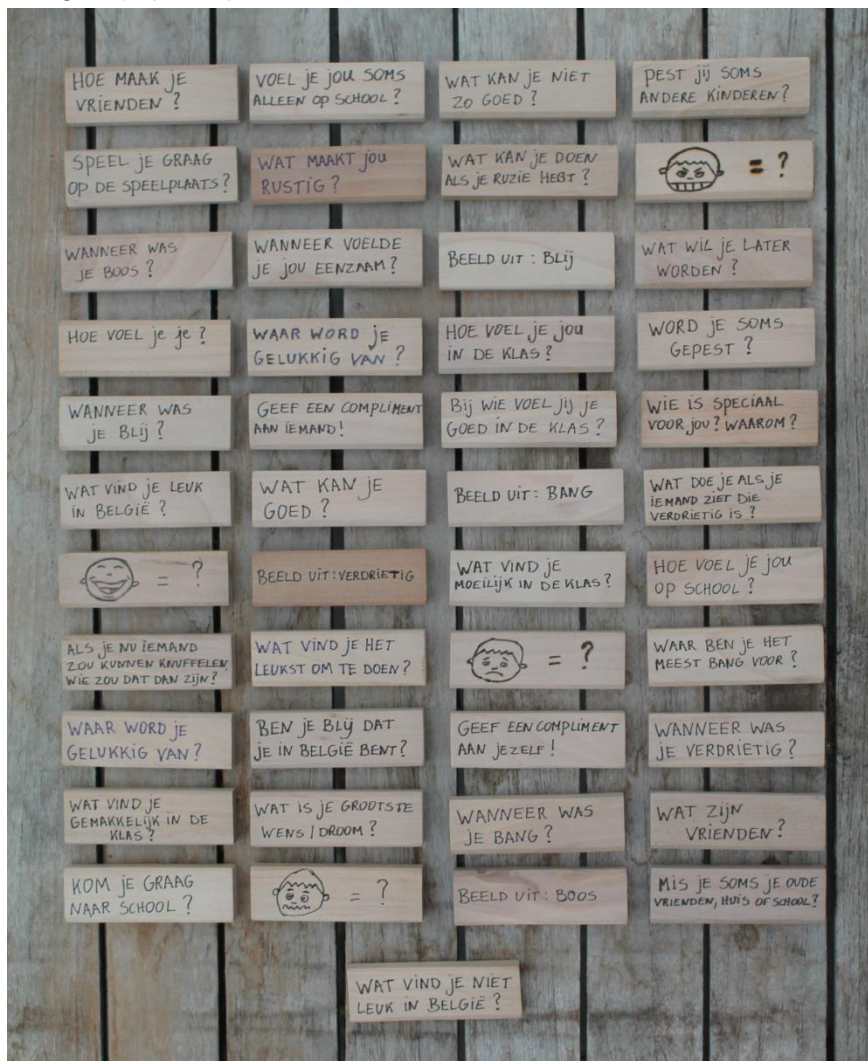
Zoals je in vorige onderdelen kon lezen, waren er bepaalde materialen die onder meerdere competenties konden geplaatst worden. De volgende twee materialen konden geplaatst worden onder alle drie de competenties.

Vragen-Jenga

Het spelverloop gaat net zoals het gekende spel 'Jenga'. Één voor één moeten de spelers een blokje uit de toren trekken en deze nadien terug bovenop de toren leggen. De kinderen mogen hiervoor maar één hand gebruiken. Wanneer de toren omvalt wanneer een kind een blokje trekt, dan is hij/zij verloren.

Het enige verschil met de originele Jenga, is dat er hier op de blokjes vragen staan geformuleerd. Wanneer de kinderen een blokje trekken moeten ze de vraag op het blokje beantwoorden of de opdracht uitvoeren.

De vragen die op de blokjes geformuleerd staan hebben betrekking tot alle drie de competenties. Ze gaan moeten nadenken over zichzelf (ik-competentie), ze gaan ook moeten nadenken over anderen (jij-competenties) en ze gaan soms keuzes moeten maken bij bepaalde vragen (wij-competenties).



Figuur 30: Vragen-Jenga blokjes

Gedragsskaarten

Bij deze kaarten werd er gebruik gemaakt van een aantal kaarten van het 'Welles! Nietes!' spel (Venneman, 2010). Er werden 3 gedragscategorieën geselecteerd, namelijk:

1. Aardig doen
2. Omgaan met ruzie
3. Een keuze maken

De keuze voor deze categorieën werd bewust gemaakt, omdat deze het meest relevant leken voor mijn klaspraktijk. 's Morgens tijdens het onthaal werd er een gedragskaart getrokken. De kinderen kregen de kans om de kaart even te bekijken. Daarna kregen ze de tijd om met hun emotiebord aan te duiden hoe ze zich voelden bij dit gedrag. Hier werd er ingezet op het besef van zichzelf (ik-competentie). Met de kinderen werd vervolgens besproken of het positief of negatief is wat ze zien op de kaart, wat ze precies zien en hoe ze zich erbij voelen.

Daaropvolgend moesten de kinderen vertellen hoe ze dachten dat de personen op de kaart zich zouden voelen. Hierbij wordt ingezet op het besef van de ander (jij-competentie). Daarna was het de bedoeling dat ze gingen nadenken over hoe ze konden reageren op dit gedrag. Door na te denken over hoe ze zelf zouden reageren en handelen op dit gedrag werd er ingezet op het zelfmanagement (ik-competentie). Vervolgens probeerden we samen keuzes te maken. Wat zijn juiste manieren om te reageren? Wat is de beste oplossing. Door hier samen over na te denken en een beslissing te maken werd er ingezet op de vaardigheid 'keuzes maken' (wij-competentie).

Zoals eerder vermeld werd er dus niet enkel met negatieve gedragskaarten gewerkt, maar ook met positieve gedragskaarten. Hier volgen 3 voorbeelden van kaarten. De rest van de kaarten kan je vinden in bijlage 6 [Gedragskaarten].



Figuur 31: Gedragsskaarten. Overgenomen uit Welles! Nietes! Van J. Venneman, 2010. Copyright, 2010, J. Venneman

2.5 Reflectie op de innoverende concepten

Al de materialen voldoen aan de ontwerpeisen die ik vooraf opstelde a.d.h.v. de literatuur. Met enige trots kijk ik dan ook terug op mijn werk. Wel wil ik graag nog op een aantal materialen mijn kritische blik werpen. Bepaalde materialen konden nog beter op punt worden gesteld om een meerwaarde te bieden.

Elke ochtend hebben de kinderen op hun emotiebord aangeduid hoe ze zich voelden. Dit mocht eigenlijk op het einde van de schooldag nog een keer gebeuren. Waarom? Het gevoel van kinderen kan op het einde van de dag volledig zijn veranderd door eventuele gebeurtenissen. Hier willen ze misschien ook wel over praten. Nu was deze kans er niet. Ik merkte deze kritische nood zelf al op tijdens mijn stage. Alleen was er toen geen mogelijkheid tot aanpassing. Op het einde van de dag kregen de kinderen taalbad in twee verschillende groepen. Deze tijd moest ten volste gependend worden aan taalbad. Er kon op die momenten dus niet nog een keer naar de emotieborden worden gegrepen. Wanneer ik binnenkort zelf in de praktijk zal staan en een eigen klas zal hebben, zal ik dit wel toepassen. Soms was het zo dat de kinderen het groene bolletje gebruikten om aan te geven hoe ze zich voelden. Zoals eerder uitgelegd geeft dit weer dat kinderen er met mij over willen praten. Een aantal keren gaven kinderen uit zichzelf aan hun gevoel te willen uiten aan de volledige klasgroep. Een idee is om dus nog een 3^{de} gekleurd bolletje toe te voegen. Op die manier wordt deze keuze ook toegevoegd. Mijn promotor gaf bij deze emotieborden ook te kennen om te werken met een soort van babbeldoos. Dit is een hoekje dat wordt ingericht in de klas waarbij de kinderen even alleen hun gedachten en gevoelens kwijt kunnen. Ze kunnen hun verhaal bijvoorbeeld kwijt op een tablet. Mijn klasleerkracht zag dit enerzijds niet zitten omdat hier te weinig plaats voor was in de klas. Anderzijds vond ze dit te confronterend voor de kinderen. Ikzelf vind dit wel een goede toevoeging. In mijn ogen is het niet confronterend. De kinderen kiezen namelijk zelf wanneer en of ze hier al dan niet behoefte aan hebben. Dit idee is zeker iets wat ik meeneem naar mijn toekomstige klaspraktijk.

Bij de pluim van de dag startte ik met één pluim per dag uit te delen. Naarmate mijn stage vorderde merkte ik dat dit niet voldoende was. Ik kreeg het inzicht dat kinderen op die manier te lang moesten wachten op een pluim. Dit zou dan soms meer dan 2 weken kunnen duren. Terwijl de hele opzet was om de kinderen af en toe trots te laten voelen. Daarom besloot ik vrijwel meteen het roer om te slaan en 2 pluimen per dag uit te delen. 1 pluim in de voormiddag en 1 pluim in de namiddag. Hierdoor moesten de kinderen minder lang wachten, maar toch nog net lang genoeg om het juiste gevoel te bekomen. Ik maakte bewust de keuze om het aantal pluimen per kind niet zichtbaar te maken voor de kinderen. Het is namelijk geen wedstrijd. Ik wou ervoor zorgen dat elk kind zich meerdere malen trots kon voelen. Daarom hield ik voor mijzelf wel altijd bij hoeveel pluimen de kinderen kregen.

De stopkaart mocht vroeger geïntroduceerd worden. Tijdens het begin van mijn stage kreeg ik meerdere malen te maken met kinderen die de controle over hun gevoelens en handelen verloren. Ook waren ze veel meer boos dan tegen het einde van mijn stage. Op dat moment had de stopkaart dus meer indruk gemaakt. Desalniettemin kan de stopkaart uiteraard altijd nog gebruikt worden wanneer nodig.

Het welkom-ritueel zorgde voor een enorme sterke band tussen mij en de kinderen. De kinderen keken er elke dag opnieuw naar uit om iets te kiezen. Als reactie gaven de kinderen me vaak veel affectie terug... hartverwarmend. Een extra stimulans om telkens de dag opnieuw gemotiveerd te starten. Meermaals kwam aan bod dat de kinderen wat later de klas inkwamen of het onthaalmoment gemist hadden. Elke keer vroegen ze dan of ze toch nog het welkom-ritueel mochten uitvoeren. Als ik er achteraf op terug kijk, dan was het misschien leuk geweest om ook nog ideeën van de kinderen toe te voegen. Zo kon het bord nog persoonlijker gemaakt worden. Daarnaast werd het ritueel nu elke ochtend met mij uitgevoerd. Als ik er nu op terugkijk had ik het anders aangepakt. Ik zou elke dag starten met 'een kind van de dag'. De kinderen zouden dan het ritueel moeten uitvoeren bij dit kind. Hierdoor kan ook de klasband onderling versterkt worden. Wel zou ik het ook nog met de klasleerkracht uitvoeren, omdat ik merkte hoeveel waarde de kinderen hier iedere ochtend aan hechtten.

Over de postbus was ik wederom erg tevreden. De kinderen waren super enthousiast. Bij het ledigen van de postbus werden elke keer opnieuw heel wat briefjes aangetroffen. Soms zaten er zelfs briefjes in voor de juf, dit in een vakje zonder foto. Duidelijk een kritische blik van de kinderen. Ook mijn foto (de juf) had ik op de postbus moeten plakken. Achteraf bekeken zou ik dit dus zeker en vast aanpassen.

Dan is er nog de herstelboom, een boom waar ik in mijn opzet geslaagd ben. Wanneer er ruzie was spoorde ik de kinderen aan om naar de boom te gaan. Ze maakten er dan ook echt gebruik van. De kinderen gaven aan dat ook ik op de boom moest hangen als juf. Dit gaf ook mijn pedagoog Ine Koziel aan als idee. Op die manier zien de kinderen dat ook ik als juf soms ruzie heb met of boos ben op bepaalde kinderen (of andere personen). Ook ik moet het dan gaan oplossen met de kinderen aan de boom. Doorheen al de drukte van stage ben ik dit jammer genoeg vergeten. Dit vind ik echt jammer. Het eerst volgende wat ik doe wanneer ik de boom opnieuw gebruik in de klaspraktijk, is een foto toevoegen waar ik opsta. Dat is zeker genoteerd.

Bij de gedragskaarten moesten de kinderen aanduiden hoe ze zich voelden bij het gedrag op de kaart. Hiervoor greep ik terug naar hun emotieborden. Om verwarring en onduidelijkheid te voorkomen was het hier beter geweest om andere emotieborden te voorzien. Zodanig dat de twee aspecten niet met elkaar vermengd werden en dit dus meer structuur en duidelijkheid zou bieden.

Het plan was om uiteindelijk nog een groot bordspel uit te werken waar al de vijf vaardigheden, en dus de drie competenties, in aan bod kwamen. Hier is jammer genoeg de tijd niet meer voor gevonden. Al is het een goede aanbeveling om de materialenlijst aan te vullen en te versterken.

Wat ik zeker nog even wil aanhalen is mijn boekje 'Dit ben ik'. Hier heb ik uren, dagen en wekenlang werk in gestoken. Ik ben enorm trots op het resultaat en dat mag in deze reflectie ook zeker vermeld worden. Van de materialen die in deze reflectie niet vermeld zijn, heb ik geen mogelijke verbeterende aanvullingen te geven. Deze materialen vind ik correct zoals ze zijn.

Hoofdstuk 5: Concluderen en vooruitblikken

1. Relatie tussen probleemstelling en bekomen resultaat

Met dit onderzoek hoopte ik nieuwe kennis en inzichten te verwerven omtrent materiaal dat een meerwaarde kan zijn voor het welbevinden en de sociaal-emotionele ontwikkeling van anderstalige nieuwkomers. Doorheen het hele onderzoek heb ik heel wat nieuwe kennis en inzichten verworven. Ik kan vaststellen dat ik mijn onderzoeksvragen heb kunnen beantwoorden.

Voor het onderzoek werd volgende onderzoeksvraag opgesteld: 'Met welk bijkomend materiaal kan ik de sociaal-emotionele ontwikkeling van de anderstalige nieuwkomers van mijn stageklas bevorderen en zo bijdragen aan het welbevinden?'. Ik kan hierbij aangeven dat ik op deze hoofdvraag een duidelijk antwoord heb gekregen. Mede dankzij het beantwoorden van de deelvragen. Het was in eerste instantie nodig om te vertrekken vanuit wetenschappelijke bronnen. Uit de literatuurstudie blijkt het begrip 'sociaal-emotionele ontwikkeling' moeilijk te definiëren. Toch heb ik getracht een beknopte uiteenzetting te geven, specifiek toegepast binnen het kader van dit onderzoek. Het was in dit onderzoek niet relevant om de verschillende theorieën omtrent deze ontwikkeling uit te schrijven. De focus lag daarnaast op het begrip 'welbevinden'. Mede dankzij de goede theorieën van Laevers werd een duidelijk beeld gevormd omtrent welbevinden. Binnen deze deelvraag kwamen meerdere citaten aan bod, om zo de kracht van de wetenschappelijke inhoud te behouden. Vanuit deze literatuurstudie stelde ik de nodige ontwerpeisen op als basis voor mijn materialen. De ontwerpeisen werden enkel opgesteld vanuit het inzetten op de sociaal-emotionele ontwikkeling. Wanneer je inzet op de sociaal-emotionele ontwikkeling, draag je automatisch bij aan het welbevinden. De ideeën voor de uitgewerkte materialen haalde ik enerzijds uit de literatuur bij het beantwoorden van mijn laatste deelvragen: 'Op welke manier kan je aan de slag gaan rond de sociaal-emotionele ontwikkeling in een klas om in te zetten op het welbevinden? Welke goede materialen bestaan er al en kan ik gebruiken?'. Hier kwamen heel wat zinvolle materialen naar boven. Ik selecteerde er de meest zinvolle en amusante materialen uit. Hiervoor kon ik rekenen op de experts van het educatief centrum. Deze experts waren essentieel in het selecteren van de nodige materialen. Anderzijds stemde ik zoals eerder gezegd de materialen af op de ontwerpeisen. Hieruit ontstonden mijn innoverende concepten.

Bij deelvraag drie (Hoe voelen de anderstalige nieuwkomers zich op dit moment in de klas en op school? Hoe kan ik dit meten?) werd er gekozen om eerst literatuur te bestuderen en daarna de anderstalige nieuwkomers te bevragen. Vanuit de literatuurstudie starten om vervolgens de praktijk te bevragen en zo een deductieve onderzoekshouding aan te nemen, leek binnen dit onderzoek het meest geschikt. Misschien was het binnen deze onderzoeksvraag ook zinvol geweest om de anderstalige nieuwkomers voor de stage meerdere malen te observeren. Op die manier krijg je ook een zicht op het welbevinden. Dit kan een aandachtspunt zijn voor verder onderzoek. Daarnaast zouden de bekomen resultaten dieper geanalyseerd kunnen worden wanneer er ook bij de 2^{de} bevraging van de leerlingen een vierpuntenschaal als antwoordmethodiek wordt gebruikt. Bij de aangepaste antwoordmogelijkheden werd er nu namelijk gewerkt met een driepuntenschaal. Hierdoor kan je de twee bevragingen beter vergelijken, dit verliep nu moeilijk.

Doordat ik voor deelvraag 4 een vragenlijst opstelde, kreeg ik een duidelijk zicht op hoe de betrokken partijen van mijn stageplaats het welbevinden van de anderstalige nieuwkomers ervaren én welke maatregelen er worden getroffen om dit te stimuleren.

Hieruit kon ik afleiden dat het zeker zinvol was om in te zetten op de sociaal-emotionele ontwikkeling. Er kwamen vanuit de analyse niet veel concrete methoden en materialen naar boven die gebruikt werden om hierop in te zetten.

Via het bekomen resultaat en de conclusies kan ik concluderen dat ik inzicht heb gekregen in welk bijkomend materiaal de sociaal-emotionele ontwikkeling van de AN van mijn stageklas kan bevorderen om zo bij te dragen aan het welbevinden. Dit bijkomend materiaal moet altijd gebaseerd zijn op sociaal-emotionele vaardigheden. Binnen dit onderzoek werd gekozen voor de ik-, jij- en wij-competenties van CASEL. Wanneer er ingezet wordt op sociaal-emotionele vaardigheden, draag je automatisch bij aan de sociaal-emotionele ontwikkeling en dus het bevorderen van het welbevinden.

2. Leeropbrengst innoverende concepten

De innoverende materialen waren vernieuwend voor deze specifieke klas- en schoolpraktijk. Ik ben blij dat ik op dat vlak een meerwaarde kon betekenen. Ook voor mijn eigen onderwijspraktijk is dit een meerwaarde. Ikzelf merkte tegen het einde van mijn stage dat de kinderen enorm gegroeid waren. Er waren minder, en er werd beter omgegaan met, conflicten en de kinderen voelde zich duidelijk meer in hun nopjes. Ze hadden veel meer glimlachen op hun gezicht. Ik kan de bescheiden hypothese maken dat de gebruikte materialen een positieve invloed hebben gehad. De kinderen stonden open voor de materialen en ze bloeiden tijdens het gebruik ervan ook zelf letterlijk open. Ik ben enorm vereerd dat ik deze kinderen zo heb mogen zien groeien.

De ontworpen materialen dragen volledig bij aan de opgestelde centrale onderzoeksvraag. In eerste instantie werd onderzocht welk bijkomend materiaal de sociaal-emotionele ontwikkeling van de AN kon bevorderen. De ontworpen materialen staan nu voor het 'bijkomend materiaal'. Ze zijn in gebruik genomen en staan volledig in functie van de ontwerpisen. Hierdoor dragen ze bij aan het bevorderen van de sociaal-emotionele ontwikkeling. Deze positieve invloed werd dan ook opgemerkt tijdens het uittesten van de materialen.

3. Vooruitblik

Verder onderzoek kan versterken door aandacht te hebben voor een vroegere opstart van het onderzoek. Dit zorgt enerzijds voor minder tijdsdruk en anderzijds kan er nog kritischer worden nagedacht over de hele onderzoeksopzet. Bovendien zou ik de innoverende concepten vroeger aanbrengen, om nadien voldoende tijd te hebben om hieromtrent mogelijke aanpassingen te doen en kritischer te kunnen reflecteren. Belangrijk bij verder onderzoek blijft het inzetten op het welbevinden. Dit onderzoek heeft uitgewezen dat dit noodzakelijk is. Daarnaast is het belangrijk om met dezelfde gestructureerde interviews te werken om op een goede manier te kunnen gaan vergelijken en reflecteren.

In de toekomst zal ik de uitgewerkte materialen zeker gebruiken. Dit kan zeker en vast ook in een kleuterklas, mits bepaalde aanpassingen. Desalniettemin hoop ik toch dat dit opnieuw in een onthaalklas zal zijn, omdat ik bij deze kinderen mijn hart heb verloren. Bovendien hoop ik dat ook mijn stageplaats aan de slag gaat met mijn innoverende concepten. Al bestaat er hier bijna geen twijfel over. De klasleerkracht gaf namelijk meerdere keren aan concepten over te nemen omdat ze deze echt zinvol vond voor deze klas.

4. Reflectie op eigen groei

In het begin van dit hele proces was ik erg bezig met het willen innoveren van volledig nieuwe concepten. Hier brak ik letterlijk mijn hoofd over. Binnen dit onderzoek leerde ik dat je niet de echte uitvinder moet zijn. Je kan een onderwijspraktijk al ondersteunen door bestaande innoverende concepten binnen te brengen, die voor deze onderwijspraktijk volledig nieuw zijn. Uiteindelijk zorgde ik bij al de materialen voor mijn eigen aanpassingen. Buiten de gedragskaarten werkte ik ook al de materialen volledig nieuw uit. Ik gaf er mijn eigen toets aan.

Daarnaast leerde ik dat je relatie met de kinderen enorm veel betekent. Ook hierdoor zet je volledig in op de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen. Het is niet dat ik hier geen zicht op heb gekregen de afgelopen drie jaar van mijn opleiding, maar tijdens deze stage is mijn kijk hierop volledig uitgebreid. Ik creëerde een enorm goede band met de kinderen. Elke dag was er plaats voor humor, knuffels en kussen, diepgaande gesprekken en letterlijk argeloos gedrag. Ik vond het machtig om een goede balans te vinden tussen het serieuze aspect tijdens het leren en tegelijkertijd het samen genieten en het leuk hebben. Ik ontwikkelde met deze kinderen een liefdevolle, diepgaande band. Het was dan ook moeilijk om afscheid te nemen. Er vloeide tranen bij zowel de kinderen als mij. En ik denk dat dit al meer als genoeg wilt zeggen.

De leeropbrengst was hoog door het doorlopen van het hele proces. Nieuwe kennis en inzichten werden opgedaan door het doornemen van literatuur. Er werd zowel kennis opgedaan door nationale als internationale bronnen. Bovendien zorgde het ontwerpen voor een erg kritische blik. Tijdens het uittesten van materialen botste ik op elementen die anders konden worden aangepakt om het nog optimaler te maken. Daarnaast werd ook de interculturele kennis verbreed. Dit enerzijds door de doorgenomen literatuur en de ontworpen materialen, maar anderzijds ook door de stageklas die praktisch centraal staat voor (inter)culturele verschillen.

In dit onderzoek ben ik gegroeid in mijn eigen professionele identiteit. Dit zowel op vlak van de klaspraktijk als de onderwijspraktijk. Deze bachelorproef is voor meerdere basiscompetenties van de PBa kleuteronderwijs een meerwaarde geweest. Bij rol 1 'begeleider' achterhaalde ik de beginsituatie van de kinderen, ik selecteerde de nodige leerinhouden voor mijn innoverende concepten, ik koos de nodige ontwikkelingsmaterialen en paste deze aan, via de materialen creëerde ik een ontwikkelingsbevorderende omgeving en ik zette in op diversiteit en talensensibilisering. Deze competentie was nog sterker geweest wanneer ik tijdens dit onderzoek aan de slag ging met observatie om zo nog meer bijstellingen, remediëring en differentiatie toe te passen.

Bij rol 2 'opvoeder' slaagde ik er degelijk in om een positief leefklimaat te creëren in de groep en op school. Er werd ingezet op de sociaal-emotionele probleemsituaties, de individuele ontplooiing en ik bevorderde de geestelijke gezondheid van de klasgroep. Tijdens mijn onderzoek hield ik nauw rekening met de eventuele kwetsbare thuissituaties van de kinderen. Binnen deze rol is er wel te weinig ingezet op maatschappelijke thema's, actualiteit en media.

Bij rol 3 'inhoudelijk expert' was er een enorme groei zichtbaar. Ik kwam tot inzichten over nieuwe inhoudelijke kennis en vaardigheden. Deze nieuwe kennis en vaardigheden werden omgezet naar de praktijk en op een geïntegreerde manier aangewend.

Als organisator, rol 4, creëerde ik een stimulerende leefruimte waarbij er steeds rekening gehouden werd met de veiligheid van de kinderen. Wel mochten sommige dingen hier wat minder chaotisch verlopen, maar zo zit ik als persoon in elkaar. Het is belangrijk dat ik hier in de toekomst blijf op inzetten.

Ik denk dat ik als innovator (rol 5) tijdens dit onderzoek, aan aanzienlijke groei heb doorgemaakt en zeker mijn steentje heb bijgebracht in de onderwijspraktijk. Ik leerde mijn eigen functioneren door mijzelf en door andere kritische blikken meerdere malen in vraag te stellen en bij te sturen. De uitdaging die ik mij op voorhand opstelde werd onderzoekend aangepakt.

Binnen dit onderzoek werd er 1 keer teruggegrepen naar rol 6 'partner van ouders en verzorgers'. De manier waarop er hieraan werd tegemoetgekomen was voor mij zeer vernieuwend en verrijkend. Ik koos ervoor om een handleiding te schrijven bij het doe-boek dat ik uitwerkte. Deze handleiding was bestemd voor ouders en verzorgers. Bovendien werd er gezorgd voor meerdere vertalingen. Op deze manier ging ik nog nooit aan de slag de afgelopen drie jaar, met betrekking tot deze rol. Hierdoor was er dus zeker een groei. Ik denk dat ik mezelf zeker competent mag noemen binnen deze rol. Tijdens mijn stage, zowel nu als die van de afgelopen jaren (los van deze onderzoeksopzet), heb ik meerdere malen en op verschillende manieren ingezet op deze rol. Ik vind dit ook gewoon enorm belangrijk.

Als lid van het schoolteam (rol 7), werkte ik samen en ging ik in overleg met de klasleerkracht van de onthaalklas. Mijn onderzoek werd bespreekbaar gemaakt en ik stond erg open voor feedback. Binnen deze rol en dus dit hele onderzoek, had ik wel nog meer het hele schoolteam willen betrekken.

Ik trad meerdere malen in contact met externe partners om dit onderzoek tot een goed einde te brengen (rol 8). Zoals eerder aangegeven werd er samengewerkt met het kabinet van de minister van onderwijs en het educatief centrum te Hasselt. Daarnaast was er ook contact met het opvangcentrum. In deze rol ben ik erg gegroeid doorheen deze onderzoeksopzet. Ik merkte dat dit de afgelopen jaren veel minder aan bod kwam.

Als laatste volgt rol 9 'lid van de onderwijsgemeenschap'. Binnen dit onderzoek werd er teruggegrepen naar de onderwijsactualiteit om dit onderzoek tot een zo goed mogelijk einde te brengen. Ook hier merkte ik een aanzienlijke groei met de afgelopen jaren.

Na dit volledige onderzoek kan ik volgende rollen als meest relevante rollen aanduiden: opvoeder, inhoudelijk expert en innovator. Deze rollen hebben de meeste uiting gekregen binnen dit onderzoek en in deze rollen zag ik mijzelf erg groeien. De bachelorproef is hier zeker en vast een meerwaarde geweest.

5. Besluit

Ik denk dat dit onderzoek zeker en vast als waardevol kan beschouwd worden. Het kader van dit bacheloronderzoek heb ik optimaal ingeschakeld in functie van de sociaal-emotionele ontwikkeling. Ik heb doorheen dit onderzoek zelf meerdere reflectieve processen doorlopen. Innoverende concepten en kritische bedenkingen stonden centraal om ten volle in te zetten op het welbevinden op sociaal- en emotioneel niveau. Met deze onderzoeksopzet ben ik zelf een leerproces ondergaan, maar ik hoop ook een meerwaarde te betekenen voor anderen. In deze bachelorproef vind je geen opsomming van algemene materialen. Wel materialen die zijn gebaseerd op eisen en zo preventief, proactief en planmatig inzetten op de sociaal-emotionele ontwikkeling. Dat was de hele opzet van dit onderzoek. Ik ben blij en vooral trots dat ik deze bachelorproef heb uitgewerkt.

Bibliografie

- Allwood, M.A., Bell-Dolan, D., & Husain, S.A. (2002). Children's trauma and adjustment reactions to violent and nonviolent war experiences. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 450-457.
- Baert N.V. (2012). Het EQ-babbelspel: versterk spelenderwijs je emo-zelfbeeld en je omgang met anderen. Ternat, België: Baert N.V.
- Baseler, M., & van Beers, A. (2012). *Lekker in-je-vel spel*. Nederland: Dubbelzes.
- Berman, H. (2001). Children and War: Current Understandings and Future Directions. *Public Health Nursing*, 18(4), 243-252.
- Deboes, T. (2017, mei 16). Gevoelskaartjes: help je leerlingen emoties uitdrukken. *Klasse*. Geraadpleegd op 20 februari 2019, via <https://www.klasse.be/82821/gevoelskaartjes-leerlingen-emoties-uitdrukken/>
- De Bruyne, L., Decroos, N., Hauben, M., Stercks, M. & Centrum voor Taal en Onderwijs (2016). *Wegwijs in okan. Brochure voor het secundair onderwijs*. Geraadpleegd op 1 oktober 2018, via http://www.cteno.be/index.php?idMenu=126&id_materiaal=1141
- Decanniere, K., & Ponjaert, I. (2014). *Hier ben ik! Het verhaal van mijn leven*. Brussel, België: Politeia nv.
- De Lee, L., & De Volder, I. (2009). Bevraging van het welbevinden bij leerlingen in het basisonderwijs. Geraadpleegd via <http://blogimages.bloggen.be/welbevindenleerlingen/attach/25023.pdf>
- Depondt, L. (Eindred.). (2006). *Welbevinden op school (WOS). Samen werk maken van meer welbevinden in de klas en op school*. Leuven: CEGO.
- Derluyn, I., & Broekaert, E. (2005). On the way to a better future: Belgium as transit country for trafficking and smuggling unaccompanied minors. *International Migration*, 31-56.
- De Vries, R. (2018, november 19). Kleuters lossen zelf conflict op aan herstelmuur. *Klasse*. Geraadpleegd op 20 februari 2019, via <https://www.klasse.be/168756/kleuters-lossen-zelf-conflict-op-aan-herstelmuur/>
- De Vries, R. (2018, augustus 30). Geef emotie een plaats in de klas met gevoelsmannetjes. *Klasse*. Geraadpleegd op 20 februari 2019, via <https://www.klasse.be/91776/geef-emotie-een-plaats-in-de-klas-met-gevoelsmannetjes/>
- Dienst Gezondheidsbevordering van de Socialistische Mutualiteiten & Centrum Informatieve spelen vzw. (2013). *Voelsprietten [Spel]*. Leuven, België: De Aanstokerij.
- Hjern, A., Angel, B., & Höjer, B. (1991). Persecution and Behavior: A report of Refugee children from Chile. *Child Abuse & Neglect*, 15, 239-248.
- Kooijman, A. (2009). *Kikkerbecool [Spel]*. Wassenaar, Nederland: Anne Kooijman.

- Laevers, F., Heylen, L., & Daniels, D. (2004). *Ervaringsgericht werken met 6- tot 12-jarigen in het basisonderwijs*. Leuven, België: CEGO Publishers.
- Lie, B. (2002). A 3-year follow-up study of psychosocial functioning and general symptoms in settled refugees. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 415-425.
- Macksoud, M. (1995). *Kinderen met oorlogservaringen: handreikingen aan leerkrachten en ouders*. 's-Hertogenbosch: KPC.
- Onderwijscentrum Brussel (z.d.). *Groeiboek Anderstalige Nieuwkomers. Zorg dragen voor anderstalige nieuwkomers in het basisonderwijs*. Geraadpleegd op 9 oktober 2018, via https://www.onderwijscentrumbrussel.be/sites/www.onderwijscentrumbrussel.be/files/files/document/160525_%20Handleiding_Onderwijscentrum_A4-LR.pdf?fbclid=IwAR0Vb7Stlaahkez_c3SM2oLN-7ubkgg5QIYK22TW73ICLZZ-bCnS0bDVw2o
- OVSG. (2015). Visietekst onthaalonderwijs. Geraadpleegd op 29 september 2018, via <https://www.ovsg.be/ovsg/sites/default/files/standpunten/Visietekst%20onthaalonderwijs.pdf>
- Pinto, D. (2007). *Interculturele communicatie. Een stap verder*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Purperhart, H. (2014). *Kinderyogakaarten [Spel]*. Groningen, Nederland: De Zaak.
- Reyntjens, S. (2018, juni 24). 'Mijn OKAN-klas werd mijn eerste familie in België'. *MO*. Geraadpleegd op 26 september 2018, via https://www.mo.be/reportage/mijn-okan-klas-werd-mijn-eerste-familie-belgi?utm_content=buffer3ca0d
- Rood, J., van der Bij, H., & Luining, M. (2016, oktober 18). De oorzaken van de Europese migratiecrisis. *Clingendael*. Geraadpleegd op 30 september 2018, via https://www.clingendael.org/nl/publicatie/de-oorzaken-van-de-europese-migratiecrisis?fbclid=IwAR2gPIllm1_jpkRJy0Wi86_MB-rqrhITr8JWaQrBqbvE-hkYwBEtRbkql4c
- Ruxton, S. (2000). *Separated children seeking asylum in Europe: a programme for action*. Stockholm: Save the children.
- Sclera vzw. (z.d.). Pictogrammen, visualisaties & vorming. Geraadpleegd via <https://www.sclera.be/nl/vzw/home>
- Slot Webcommerce bv. (z.d.). Nederlandse encyclopedie. Geraadpleegd via <http://www.encyclo.nl/>
- Sterckx, M., Versteden, P., & Centrum voor Taal en Onderwijs. (2016). *Eerste hulp bij anderstalige nieuwkomers. Brochure voor het lager onderwijs*. Geraadpleegd op 5 oktober 2018, via http://www.cteno.be/downloads/ehban_lager_webversie_nov_2016.pdf

- Steunpunt GOK. (2018). De socio-emotionele opvang van anderstalige nieuwkomers . Geraadpleegd op 30 september 2018, via http://www.anderstaligenieuwkomers.be/themas/socio_emotionele_opvang/socio_emotionele_opvang_basistekst/
- Strochlic, N. (2018, juni 23). Vluchtelingenkinderen proberen herinneringen te 'herschrijven'. *National Geographic*. Geraadpleegd op 3 oktober 2018, via <https://www.nationalgeographic.nl/rampen/2018/06/vluchtelingenkinderen-proberen-herinneringen-te-herschrijven>
- Tjassens-Stapel, H. (2011). *Ik ben steengoed* [Spel]. Amersfoort, Nederland: Kwintessens
- Tuk, B., & De la Rive Box, A. (2000). *Welkom op school: mentormethode voor nieuwkomers in het voortgezet onderwijs*. Stichting Pharos- Steunpunt Gezondheidszorg Vluchtelingen.
- Van der Horst, M., & Hopmans, V. (2013). *Sociaal gedrag, elke dag! Sociaal-emotioneel leren voor de onder-, midden- en bovenbouw*. Huizen, Nederland: Pica.
- Van Genneep, A. (2000). Emancipatie van de zwaksten in de samenleving. Over paradigma's van verstandelijke handicap. Amsterdam, Nederland: Boom.
- Van Kordelaar, N., & Schmidt, M. (2010). Zo gaan Roos en Tom met elkaar om. Amsterdam, Nederland: Uitgeverij SWP.
- Van Laere, M. (2015, mei 20). Maak van je school een veilige haven voor vluchtelingen: tips. *Klasse*. Geraadpleegd op 30 september 2018, via <https://www.klasse.be/7062/school-als-veilige-haven-vluchtelingen/>
- Van Laere, M. (2015, mei 22). Zo voelt een vluchteling zich snel thuis in je klas. *Klasse*. Geraadpleegd op 1 oktober 2018, via <https://www.klasse.be/7126/zo-voelt-een-vluchteling-zich-snel-thuis-in-je-klas/>
- Van Overveld, K. (2017). *SEL: Sociaal-emotioneel leren als basis*. Huizen, Nederland: Pica.
- Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2015). *Vitamines voor groei: ontwikkeling voeden vanuit de zelf-determinatie theorie*. Acco Uitgeverij.
- Van 't Hof, L. (2012, augustus, 1). Juf Lenny. Geraadpleegd op 20 februari 2019, via http://juflenny.blogspot.com/2012_08_01_archive.html
- Venneman, J. (2010). *Welles! Nietes! Kaartspel sociale talenten voor groep 1 tot en met 4*. Amersfoort, Nederland: Kwintessens.
- Vervelghe, B. (2014). Samen op ontdekking. Geraadpleegd via <https://www.scriptiebank.be/sites/default/files/BP%20Vervelghe%20Britt.pdf?fbclid=IwAR1iys7IKQku3XJnk9mpEVt7y3SplAtFtqUdYSbrV7tJrHldmpAGFRr1IJE>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2017). Omzendbrief onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers. Geraadpleegd op 30 september 2018, via <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13800>

Vlaams minister van Onderwijs en Vorming. (2017). Half miljoen euro voor 7 traumapsychologen. Geraadpleegd op 29 september 2018, via <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/half-miljoen-euro-voor-7-traumapsychologen>

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (z.d.). Anderstalige nieuwkomers. Geraadpleegd op 29 september 2018, via <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/anderstalige-nieuwkomers>

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (z.d.). Vragenlijst welbevinden. Geraadpleegd op 4 maart 2019, via https://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/atoms/files/Welbevinden_leerling_en_bao.pdf

Vorsselmans, H. (2012, januari 30). Juf groeit. Geraadpleegd op 20 februari 2019, via <http://jufgroeit.blogspot.com/2012/01/positieve-postbus.html>

Bijlage 1: Vragenlijst welbevinden BaO Vlaamse Overheid**Vragenlijst bao
'Onderzoek het welbevinden van jouw leerlingen'**

Ik ben een (jongen/meisje)

Ik ben geboren in (geboortejaar)

Ik zit in het (4^{de}/5^{de}/6^{de} leerjaar)

In welke gemeente ligt je school?

Klik in onderstaande lijst je school aan?

Geef voor onderstaande stellingen een score van 1 tot 4. (waarbij 1 = nooit, 2 = meestal niet, 3 = meestal wel, 4 = altijd)

1. Ik kom graag naar school.
2. Ik zit graag in de klas.
3. Ik voel mij goed op school.
4. Ik vind wat ik op school leer boeiend en interessant.
5. Ik let goed op tijdens de lessen.
6. Ik babbel tijdens de lessen wanneer het niet mag.
7. Ik zit in de les te dromen.
8. Er zijn duidelijke regels op school, zodat ik weet wat mag of niet mag.
9. Ik kan in de lessen goed volgen.
10. Mijn klasgenoten doen het beter dan ik.
11. Als ik een toets moet maken, dan heb ik het gevoel dat ik het wel kan.
12. Ik werk trager dan de anderen van mijn klas.
13. Ik kan goed leren.
14. Het huiswerk vind ik gemakkelijk.
15. Ik speel graag op de speelplaats.
16. Ik voel me alleen op school.
17. Ik word gepest op school.
18. Ik heb vrienden op school.
19. De kinderen maken ruzie op de speelplaats.
20. Op onze school worden kinderen gepest of uitgelachen.
21. De leerkrachten zeggen me wanneer ik mijn best doe.
22. De leerkrachten letten erop dat de kinderen zich aan de regels houden.
23. De leerkrachten geven op een goede en leuke manier les.
24. De leerkrachten zijn vriendelijk tegen de leerlingen.
25. De leerkrachten luisteren naar de leerlingen als er iets gebeurd is.
26. Als de leerkrachten les geven, is het rustig in de klas.
27. De leerkrachten vragen naar de mening van de kinderen.
28. De kinderen mogen tegen de leerkrachten hun eigen mening zeggen.

Bijlage 2: Vragenlijst welbevinden leerlingen 1^{ste} bevraging



Naam: _____

Ik ben een Jongen
 Meisje























Mijn haark

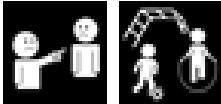

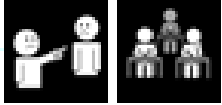

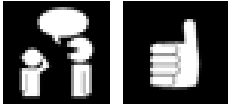
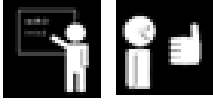

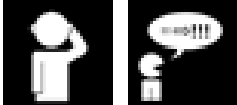

Mijn huidskleur is:

	Nee, nooit
	Meestal niet
	Meestal wel
	Ja, altijd



1. Ik kom graag naar school.  	   
2. Ik zit graag in de kleine klas.  	   
3. Ik zit graag in de grote klas.  	   
4. Ik voel mij goed op school.  	   
5. Ik vind wat ik op school leer leuk.  	   
6. Ik let goed op tijdens de lessen. 	   
7. Ik babbel tijdens de lessen wanneer het niet mag. 	   
8. Ik zit in de les te dromen. 	   

<p>9. Ik ben verdrietig of ongelukkig op school. </p>	
<p>10. Ik mis mijn oude vrienden, huis, land. </p>	
<p>11. Er zijn duidelijke regels op school. Ik weet wat mag en niet mag. </p>	
<p>12. Mijn klasgenoten doen het beter dan ik. </p>	
<p>13. Als ik een toets moet maken, dan heb ik het gevoel dat ik het wel kan. </p>	
<p>14. Ik kan goed leren. </p>	
<p>15. Het huiswerk vind ik gemakkelijk. </p>	
<p>16. Ik speel graag op de speelplaats. </p>	
<p>17. Ik voel me alleen op school. </p>	
<p>18. Ik word gepest op school. </p>	
<p>19. Ik heb vrienden op school. </p>	

<p>20. Ik maak ruzie op de speelplaats.</p> 	
<p>21. Ik maak ruzie in de klas.</p> 	
<p>22. De juffen en meesters zeggen mij wanneer ik mijn best doe.</p> 	
<p>23. De juffen en meesters geven op een leuke manier les.</p> 	
<p>24. De juffen en meesters luisteren naar de kinderen als er iets gebeurd is.</p> 	
















































Bijlage 3: Vragenlijst welbevinden leerlingen 2^{de} bevraging





















































Naam: _____

Ja, altijd	soms	nee, nooit

	Nee, nooit
	Meestal niet
	Meestal wel
	Ja, altijd

1. Ik kom graag naar school.  	   
2. Ik zit graag in de kleine klas.  	   
3. Ik zit graag in de grote klas.  	   
4. Ik voel mij goed op school.  	   
5. Ik vind wat ik op school leer leuk.  	   
6. Ik let goed op tijdens de lessen. 	   
7. Ik babbel tijdens de lessen als het niet mag. 	  
8. Ik zit in de les te dromen. 	  
9. Ik ben verdrietig of ongelukkig op school. 	  

<p>10. Ik mis mijn oude vrienden, huis, land.</p> 	  
<p>11. Er zijn duidelijke regels op school. Ik weet wat mag en niet mag.</p> 	   
<p>12. Mijn klasgenoten doen het beter dan ik.</p> 	  
<p>13. Als ik een toets moet maken, dan heb ik het gevoel dat ik het wel kan.</p> 	   
<p>14. Ik kan goed leren.</p> 	   
<p>15. Het huiswerk vind ik gemakkelijk.</p> 	   
<p>16. Ik speel graag op de speelplaats.</p> 	   
<p>17. Ik voel me alleen op school.</p> 	  
<p>18. Ik word gepest op school.</p> 	  
<p>19. Ik heb vrienden op school.</p> 	   
<p>20. Ik maak ruzie op de speelplaats.</p> 	  

<p>21. Ik maak ruzie in de klas.</p> 	
<p>22. De juffen en meesters zeggen mij wanneer ik mijn best doe.</p> 	
<p>23. De juffen en meesters geven op een leuke manier les.</p> 	
<p>24. De juffen en meesters luisteren naar de kinderen als er iets gebeurd is.</p> 	

Bijlage 4: Vragenlijst leerkrachten

Bachelorproef Yinta Truyers (anderstalige nieuwkomers)

Beste leerkrachten

Ik ben Yinta Truyers, laatstejaarsstudente kleuteronderwijs aan de Hogeschool PXL te Hasselt. Momenteel loop ik stage in jouw school in de onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers. In het kader van mijn bachelorproef doe ik een onderzoek naar welk aanvullend materiaal de sociaal-emotionele ontwikkeling van de anderstalige nieuwkomers kan stimuleren en zo kan bijdrage aan het welbevinden van de kinderen.

Binnen dit onderzoek wil ik weten welke stimulans er in het huidige aanbod is voor deze leerlingen omtrent het welbevinden. Het invullen van deze vragenlijst zal ongeveer 3-5 minuten van jouw tijd in beslag nemen. De resultaten worden geheel anoniem verwerkt en zullen enkel gebruikt worden voor mijn bachelorproef.

Alvast bedankt voor jouw deelname.

***Vereist**

E-mailadres *

Je e-mailadres _____

Wat is jouw functie in de school?

Directeur

Zorgcoördinator

Zorgleerkracht

Leerkracht

Anders: _____

Had je reeds (een) anderstalige nieuwkomer(s) in jouw klas/school?

- Ja
- Nee

Had je de indruk dat de anderstalige nieuwkomer(s) zich in de eerste maand(en) goed voelde(n) op school?

- Ja
- Nee
- Soms

Geven deze nieuwkomers (uit de vorige vraag) je nog steeds dezelfde indruk?

- Ja
- Nee
- Soms

Hoelang zit(ten) deze anderstalige nieuwkomer(s) momenteel in jouw klas/school?

Jouw antwoord

Ervoer je de eerste maand(en) problemen op vlak van gedrag bij de anderstalige nieuwkomer(s)?

- Ja
- Nee
- Soms

Ervoer je de eerste maand(en) problemen op vlak van welbevinden bij de anderstalige nieuwkomer(s)

- Ja
- Nee
- Soms

Ervaar je dit momenteel nog steeds? Wat zijn de voornaamste problemen die je ervaart?

	Ja	Nee	Soms
Pesten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gepest worden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koppigheid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geen of weinig vrienden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teruggetrokken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Heimwee	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Niet blijven zitten op de stoel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Problemen met leerstof	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De regels niet kennen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Niet luisteren naar de leerkracht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Emoties niet kunnen uitdrukken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Niet opletten in de klas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Willen opvallen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lusteloosheid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Niet ontspannen zijn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verlegen, niet durven antwoorden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Niet willen meewerken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geen/weinig besef van zichzelf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geen/weinig zelfmanagement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geen/weinig besef van de ander	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Geen/weinig zelfmanagement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geen/weinig besef van de ander	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Niet/weinig hanteren van relaties	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geen keuzes kunnen maken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Andere problemen:

Jouw antwoord

Heb je nood aan meer info over anderstalige nieuwkomer(s)?

- Ja
- Nee

Op welk vlak heb je behoefte aan meer info om deze kinderen goed te ondersteunen?

- Taal
- Gedrag
- Welbevinden
- Anders: _____

Gebruik je momenteel materialen/maatregelen om het welbevinden op sociaal-emotioneel niveau van de anderstalige nieuwkomer(s) te stimuleren? Zo ja, welke?

Jouw antwoord

Tref je voor de anderstalige nieuwkomer(s) andere maatregelen om dit te stimuleren dan voor de andere kinderen? Zo ja, waarom vind je dit belangrijk?

Jouw antwoord

Vind je dat je voldoende maatregelen treft om het welbevinden van de anderstalige nieuwkomer(s) te stimuleren?

- Ja
- Nee, ik zou nog meer willen doen

Als je op de vorige vraag 'nee' antwoordde, wat is de reden hiervoor?

- Geen tijd
- Nood aan meer info
- Niet belangrijk
- Anders: _____

Vind je dat er extra moet worden ingezet op het welbevinden en dus de sociaal-emotionele ontwikkeling van de anderstalige nieuwkomer(s) op je school?

- Ja
- Nee

Waar zou volgens jou op moeten worden ingezet?

Jouw antwoord _____

Andere tips/opmerkingen?

Jouw antwoord _____

Bijlage 5: Vertalingen handleiding doe-boek**1. Portugees**

* VOOR WIE?

PORQUE? EU ESTOU NESTE PROJETO COMO ESTE LIVRO FEITO PARA CRIANÇAS.

NESTE LIVRO, AS CRIANÇAS PENSAM SOBRE SE MESMA E COMEÇAM A TRABALHAR DE FORMA CRIATIVA.

EU ESTOU TRABALHANDO NESTE PROJETO ESPECIFICAMENTE PARA CRIANÇAS RECÉM-CHEGADAS AQUI QUE NÃO FALAR HOLANDÊS.

PODERAM SER USADO PARA CRIANÇAS COM IDADES A CERCA DE 7-8 ANOS DE IDADES.

* WAT?

O QUE? O LIVRO CONSISTE EM VÁRIAS PARTES.

POR EXEMPLO, HÁ UMA REFLEXÃO SOBRE QUEM SOU EU REALMENTE!

POR OUTRO LADO, MINHA FAMÍLIA TAMBÉM VEM FAZ PARTE DESSE CONTEXTO. E POR OUTRO LADO A MINHA ESCOLAR TAMBÉM VEM FAZER PARTE.

NO FINAL AS CRIANÇAS ESPRESSÃO SEUS SENTIMENTOS

* WAAROM?

PORQUE? O LIVRO É ESPECIFICAMENTE PARA AS CRIANÇAS COMO UM PORTO SEGURO, A ONDE TAMBÉM VAI AJUNDA NA SUA AUTO-ESTIMA! AS CRIANÇAS SE TORNAM MAIS CONSCIENTE SOBRE O SEU COMPORTAMENTO, E SEUS RELACIONAMENTOS COM AS OUTRAS PESSOAS.

O LIVRO AINDA NÃO FOI LAÇADOR AS CRIANÇAS NÃO PODERÃO TE ASSEÇO AINDA A ESTE MÁTERIA. COMO MENCIONAMOS O PEDIDO QUE OS PROFESSORES, SUPERVISÓRIOS E OS PAÍS.


VENHA FAZER O PEDIDO DESSE LIVRO ESCOLAR ADPOR NECERDO SOBRE O MÁTERIAL.

PARA QUE AS CRIANÇAS VENHA TER ACESSO DO MÁTERIAL ESCOLAR.

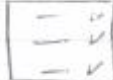
PARA QUE ELES VENHA APRENDER AS SUAS TAREFAS EM HOLANDÊS.

2. Modern Arabisch


محتويات كتاب " من أنا "

لمن ؟ 

هذا أنا . هو كتاب يحلى مودر للأطفال . عن هذا الكتاب يوفى الأطفال
أمام أنفسهم ويحلون بطريقة خلاقة (مبدعة) . لقد كتبه وهمية
خصيماً للواعدين المودر الغير الناقمين بالهولنديين ولكن يمكن استعادته
لمجموع الأطفال من سن 7-8 سنوات تقريباً .

ماذا ؟ 

يتكون الكتاب من أجزاء مختلفة . من ناحية يركز الأطفال واهتماماً
من أنا من ناحية أخرى تأف 'مائلتي' تم الصداقة وكذلك سليل
المدرسة ، في النهاية الأطفال يكتبون بصياغتهم وأحاسيسهم .

لماذا ؟ 

الكتاب هو نوع من مهارة البراعة فهو يخلق مسانعة آمنه للأطفال
مناجحة وبعزز وعيهم بأفكارهم ومشاريعهم . ومن ناحية أخرى أنه أيضاً
حاضر للتفكير الذاتي فيصبح الأطفال أكثر رعباً بسلوكهم وعاداتهم ومشاريعهم
الأطفال لن يكونوا تاديين على قراءة أو فهم كل شيئ في الكتاب لم يجد لهذا
الغرضي تكما هو مذكور من المعترض أن يبدع الأطفال في التفكير من أنفسهم وعلى
أساس هذا الكتيب والدعم اللازم عانى أغلب من الآباء والمدرسين والموجهين
إرسال الأطفال إلى هنا ونشرح المعصية التي يمكنهم البدء بها .

3. Chinees

前言---这是我！

对象？

“这是我”是一本专门为孩子们写的实践小册子。在书里，孩子们安静下来，用创意的思维展开练习，面对自己。我特意为荷语非母语的新移民有所设计，本书适用于所有七到八岁的学龄儿童。

内容？

本书由不同的章节组成。首先是“我到底是谁？”，然后联系到“我的家庭”。接着，孩子之间的友谊和校园生活学习也包括进来。最后，和孩子们安静地面对自己内心的感受。

为什么？

这本书是孩子的自我镜像。它让孩子在安全的距离里，一方面意识到自我的思想和感觉，另一方面是揭示这个自我意识形成的原因。孩子更清楚的感知到他们自己的行为，关系和感觉。

孩子们可能还不能完全读懂和理解，但这不是此书的初衷。当孩子对于“自己”有所思考的时候这本书就可以提供实用，必要的帮助。因此我衷心地希望辅导员/家长/老师可以深入书中案例和任务，帮助他们学以致用。这样，孩子们就可以展开他们寻找自我的旅程了。

Bijlage 6: Gedragskaarten

Venneman, J. (2010). *Welles! Nietes! Kaartspel sociale talenten voor groep 1 tot en met 4.*

Amersfoort, Nederland: Kwintessens



