



EDUCATIEVE BACHELOR SECUNDAIR ONDERWIJS

Bachelorproef

Sociale en emotionele ontwikkeling
meer aandacht geven op school
Wat kunnen we leren van
methodescholen?

Voorwoord

Carol S. Dweck zei ooit: *“In a growth mindset, challenges are exciting rather than threatening. So rather than thinking, oh, I’m going to reveal my weaknesses, you say, wow, here’s a chance to grow.”* Een beter citaat had ik niet kunnen vinden om mijn mindset te omschrijven. Uitdagend was de bachelorproef zeker. Ondanks enkele hindernissen en obstakels, bood dit eindwerk me de kans om te groeien in het leraar-zijn.

Vol trots presenteer ik u mijn eindwerk en hoop ik mijn passie voor het vak met u te kunnen delen. In functie van de bachelorproef voor de Hogeschool PXL ontwierp ik een bundel ‘Verbinden om je weg te vinden’ vol didactische fiches. Voor u doorbladert, neem ik graag nog even de tijd om een aantal mensen in het bijzonder te bedanken.

Allereerst bedank ik mijn promotor, Ilse Hornikx (pedagoog aan Hogeschool PXL). Haar kritische blik, kennisoverdracht, luisterend oor en enthousiasme voor het methodeonderwijs zorgden voor de totstandkoming van dit eindwerk. Gedurende de hele lerarenopleiding volgde ze me op en beleefde ze mijn groeiproces van student tot leraar van dichtbij.

Vervolgens zou ik graag de bevroegde en bezochte methodescholen, namelijk de Libellenschool te Pelt, de Freinetschool De Zeppelin te Geel, methodeschool O.B.A.M.A. te Beringen, Het Kompas te Sint – Truiden, Het Leerlabo te Westerlo en A – maze te Beringen bedanken. In het bijzonder zet ik Annelies Havermans (directrice van de secundaire school A-maze) in de bloemetjes voor haar kennisoverdracht omtrent Positieve Gezondheid en een breed scala aan didactische werkvormen en materialen voor mijn tool. Ook Quinten Martens (directeur van de lagere school O.B.A.M.A.) en Romy Van der Veken (zorgleerkracht PAV aan de secundaire school Het leerlabo) verdienen een dankwoord voor hun tijd.

Verder wil ik mijn mentoren Elien Pelckmans (leraar PAV - wiskunde) en Bo Mertens (leraar PAV - P.O.) bedanken voor alle begrip en morele ondersteuning om deze bachelorproef tot een goed einde te brengen. Hun aanmoediging en vertrouwen in mij gaven me telkens de nodige boost om vol te houden.

Daarbovenop gaf het schoolteam van de externe partnerschool GO! Middenschool Geel me de kans om het ontwerp uit te testen. Zowel Elien Pelckmans en Bo Mertens, alsook verschillende externe leraren, waaronder Elias Hoes (leraar Engels – Nederlands - geschiedenis) en Eline Van der borght (leraar Engels – PAV) integreerden enkele ontwikkelde didactische werkvormen in de eigen klaspraktijk en bezorgden me de nodige reflecties. Ook in samenwerking met Elise Echelpoels (leraar Maatschappij en Welzijn) rees de opportuniteit om via een projectdag rond verbinding, BOOST-dag genaamd, een onderdeel van de tool uit te proberen. Als dankbetuiging schenk ik alle leraren van de eerste graad van GO! Middenschool Geel mijn volledige ontwerp.

Niet alleen mijn externe partners verdienen een woord van dank, maar ook Maïté Janssens (studente lerarenopleiding aan Hogeschool PXL). Tijdens haar traject werkplekleren licht testte ze een van mijn didactische werkvormen uit en reikte ze de nodige feedback aan. Daarnaast bood ze me doorheen het hele traject de nodige steun.

Mijn moeder verdient ook zeker een plaatsje in dit voorwoord. Graag bedank ik haar voor de steun en aanmoediging wanneer alles even leek tegen te zitten. Deze fantastische vrouw wakkerde mijn motivatie en doorzettingsvermogen telkens aan bij het brengen van een kopje thee en de veelzeggende zin: “Alles komt goed!”

Tot slot wil ik u als lezer bedanken voor uw interesse in mijn bachelorproef. Hopelijk vindt u de weg naar verbondenheid en geniet u, net als ik, van het eindresultaat.

Ik wens u veel leesplezier toe.

Inhoudsopgave

Voorwoord.....	3
Inhoudsopgave.....	4
Inleiding.....	6
1 Verkennend onderzoek	7
1.1 Oriënteren en richten.....	7
1.1.1 Aanleiding voor het onderzoek	7
1.1.2 De verkennende probleemanalyse	7
1.1.3 Beschrijving van het praktijkprobleem	15
1.1.4 Het onderzoeksdoel en de onderzoeksvraag met deelvragen	17
1.2 Plannen.....	18
1.3 De ontwikkeling van het brein tijdens de adolescentie	20
1.3.1 Inleiding.....	21
1.3.2 Hoe ontwikkelt het brein zich tijdens de adolescentie?	21
1.3.3 Op welke manier denken adolescenten?	26
1.3.4 Gevolgen voor het schools functioneren.....	26
1.3.5 Gevolgen op sociaal-emotioneel vlak	28
1.3.6 Gevolgen voor de leraar	36
1.3.7 Conclusie	37
1.4 Het methodeonderwijs.....	39
1.4.1 Inleiding.....	40
1.4.2 Methodeonderwijs, wat is dat?	40
1.4.3 Welke soorten methodescholen zijn er in België?	40
1.4.4 Onderzoek naar methodescholen in het Vlaamse basisonderwijs	45
1.4.5 Hoe zetten methodescholen zich in om de sociale en emotionele ontwikkeling van leerlingen te stimuleren?	47
1.5 Welke leeractiviteiten en didactisch materiaal bestaan er om rond gevoelens/emoties op klas- en schoolniveau te werken?	58
1.6 Conclusie in verband met werkvormen en materialen binnen en buiten het methodeonderwijs	61
2 Ontwerpen	63
2.1 Inleiding.....	63
2.2 Ontwerpeisen	63
2.3 De pijlers van de tool.....	64
2.3.1 Pijler 1: verbondenheid.....	64

2.3.2	Pijler 2: Positieve Gezondheid.....	65
2.4	Verbinden om je weg te vinden	66
2.5	Reflectie	67
2.6	Conclusie	72
	Besluit	74
	Literatuurlijst.....	77
	Bijlagen	85

Inleiding

“Meditatie zou een vak op school moeten zijn”, een opvallende kop die schittert op de site van het VRT nieuws. De kop geeft de stelling van neuroloog Steven Laureys weer. Meditatie zorgt voor het ontsnappen uit deze drukke samenleving waarin we dag in dag uit functioneren. Of om even dichterbij jezelf te komen. Maar waarom hechten alsmaar meer mensen zoveel waarde aan deze bijzondere gedachte? Kan de mens nog wel ‘mens’ zijn? Kan een kind nog wel kind zijn? En de adolescent, hoe gaat hij om met deze druk?

Jongeren zijn individueel verschillend. Iedere adolescent denkt anders en ervaart zijn gevoelens op een unieke manier. Het is daarom zo belangrijk om gehoor te geven aan de (onder-)drukte gevoelens en gedachten van jongeren. Maar op welke manier denken en voelen adolescenten?

In het eerste deel kruipen we dieper in het puberbrein van jongeren en nemen we de sociale en emotionele ontwikkeling van de adolescent onder de loep. Verschillende vragen krijgen een antwoord. Hoe ontwikkelt het brein zich tijdens de adolescentie? Op welke manier denken adolescenten? Welke gevolgen hebben de hersenontwikkelingen in het puberbrein voor het schools functioneren, de sociaal-emotionele ontwikkeling en de leraar? Met behulp van dit onderzoek herkennen we de mogelijke problemen waarmee adolescenten kampen gedurende de puberteit en hoe we deze als leraar kunnen aanpakken.

Speelt het huidige, traditionele onderwijs voldoende in op de sociale en emotionele ontwikkeling van haar leerlingen? Of kunnen we iets leren van methodescholen? Het methodeonderwijs legt namelijk de focus op zowel de cognitieve alsook de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Naast de ontwikkeling van het brein tijdens de adolescentie bespreekt men ook het methodeonderwijs en krijgen volgende vragen een antwoord. Wat is het methodeonderwijs? Welke soorten methodescholen zijn er in België? Hoe zetten methodescholen zich in om de sociale en emotionele ontwikkeling van leerlingen te stimuleren? Deze laatste vraag komt tot een antwoord gebaseerd op bevestigingen en bezoeken aan diverse methodescholen.

Welke leeractiviteiten en didactisch materiaal bestaan er om rond gevoelens/ emoties op klas- en schoolniveau te werken? Die vraag krijgt een antwoord op basis van literatuurstudie en opgedane gegevens uit de bevestiging. Deze online enquête werd door 79 leraren uit het secundair onderwijs in verschillende scholen uit de provincies Limburg en Antwerpen ingevuld. De resultaten gaven de voorkennis omtrent de bestaande didactische materialen, werkvormen en methodes of programma's onder leraren weer alsmede de manier van werken aan de sociale en emotionele ontwikkeling op klas- en schoolniveau, de aankoop en het gebruik van didactische materialen, het belang van gehoor geven aan gevoelens en emoties van jongeren en de noden van de school.

In het tweede deel bespreekt men de ontwerpeisen, de pijlers en de reflecties van de tool en worden volgende vragen beantwoord. Op welke manieren kan je meer aandacht geven aan de (onderdrukte) gevoelens en emoties van adolescenten in de eerste graad op klasniveau? Welke gevolgen hebben deze activiteiten voor de adolescent en de klassfeer?

Het verkennend onderzoek alsmede de resultaten uit de afgenomen enquête zorgden voor de totstandkoming van de bundel ‘Verbinden om je weg te vinden’. Op basis van dit onderzoek creëerde men twaalf didactische werkvormen en materialen, gelinkt aan de principes van Positieve Gezondheid, om gehoor te geven aan de sociale en emotionele ontwikkeling van leerlingen in de eerste graad A- en B-stroom. De resultaten van de onderzoeksvragen zijn voor alle leerkrachten uit het secundair onderwijs toegankelijk. Het eigenlijke ontwerp is geschikt voor alle leraren uit de eerste graad, ongeacht het niveau van verbondenheid waarin de leraar zich bevindt. De didactische fiches stelde men zodanig op dat ze binnen elke klaspraktijk geïntegreerd kunnen worden. Na het lezen van deze bachelorproef zullen leraren de adolescenten beter begrijpen en de juiste tools en technieken kunnen inzetten om met gevoelens en emoties van leerlingen om te gaan.

1 Verkennend onderzoek

1.1 Oriënteren en richten

1.1.1 Aanleiding voor het onderzoek

Een ongeïnteresseerde blik, het hoofd leunend op de hand, storende bewegingen ...: herkenbare lichaamshoudingen van vele leerlingen. Beelden die een leraar meeneemt wanneer hij de schoolpoort uitloopt. Beelden die ik meeneem uit mijn stage-ervaringen. Verschillende vragen borrelen op. Wat betekent die blik? Is mijn les zo oninteressant? Wat schuilt er achter die storende bewegingen? Is het een roep om hulp?

Opvallend is dat jongeren kampen met onderdrukte en gemengde gevoelens. Uit onderzoek blijkt dat ze een behoorlijke hoeveelheid stress ervaren, maar hoe kan dit? Hoe zou ik dit samen met andere leraren of collega's kunnen verhelpen? Besteedt men te weinig aandacht aan de sociale en emotionele ontwikkeling van leerlingen? Op eigen initiatief bestudeer ik deze vragen in volgend onderzoek.

Uit de literatuur blijkt dat leraren te weinig praten over de gevoelens van leerlingen. In het artikel 'Leraren, praat met ons over gevoelens' van Klasse doet adolescente Mieke (19) een oproep naar alle leraren. Ze erkent dat praten over gevoelens broodnodig is en ziet het als een zeker hulpmiddel. Daarnaast vermeldt ze in het artikel dat er een groot contrast heerst tussen het basis- en secundair onderwijs. In het secundair onderwijs neemt het persoonlijk contact met de leraren af, oordelen en beoordelen leraren veel te snel, aldus Mieke.

Elien Pelckmans, leraar PAV in GO! Middenschool Geel, merkt na een schoolloopbaan van zo'n vijf jaar op dat er verschillende oorzaken aan de grondslag liggen voor een laag welbevinden onder de leerlingen. Allereerst zorgt de druk van bovenaf om het gewenste niveau te bereiken voor heel wat prestatiedruk bij leerlingen. Ook uit oudercontacten en gesprekken met leerlingen valt het blijkbaar op dat vele kinderen een moeilijke thuissituatie ervaren. Daarnaast heerst er het watervalstelsel binnen het onderwijs. Vooraleer sommige leerlingen de correcte oriëntering hebben gekregen, beleefden ze echter heel wat negatieve ervaringen. De kans op schoolmoeheid neemt daardoor toe alsook de demotivatie om nog verschillende jaren achter de schoolbanken te zitten. Elien erkent dat het een hele opdracht is om hen terug te motiveren en actief aan de slag te krijgen tijdens de lessen.

Omwille van bovenstaande situatieredenen, bekijk ik samen met mijn externe partner GO! Middenschool Geel, hoe we via dit onderzoek tot een methode kunnen komen die bevorderend is voor de sociale en emotionele ontwikkeling van de leerlingen in de eerste graad.

1.1.2 De verkennende probleemanalyse

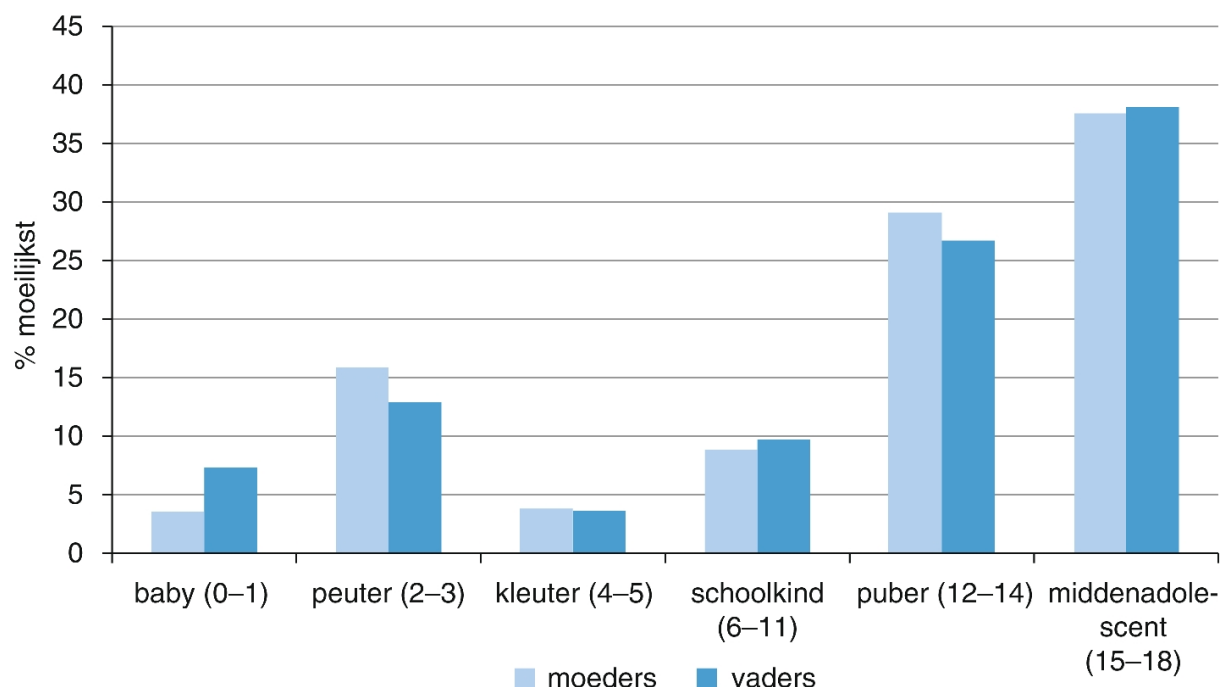
Vooraleer we de literatuur induiken, schets ik eerst mijn eigen visie. Naar eigen mening heerst er een enorme druk van buitenaf op de schouders van de leerlingen. De overstap van het lager onderwijs naar het secundair onderwijs gaat gepaard met hoge verwachtingen. In sommige scholen zijn prestaties en braaf op je stoel zitten mogelijke vereisten van zowel leraren als ouders. Hierdoor ervaren leerlingen een intense druk. Het welbevinden en de betrokkenheid gaan hierdoor achteruit. In sommige gevallen wordt de lat te hoog gelegd, waardoor leerlingen zich niet competent achten. Deze leerlingen ondergaan tal van gemengde gevoelens die ze niet durven uiten. De onderdrukte gevoelens kunnen zich daarom in 'probleemgedrag' of 'pestgedrag' uiten. Dit zorgt voor een onaangename klassfeer, waardoor andere leerlingen zich minder goed in de klas voelen. De leerlingen belanden op die manier in een vicieuze

cirkel. De jongeren van vandaag zouden echter vooruitgang boeken wanneer ze uit zichzelf en voor zichzelf willen werken en niet onder druk van buitenaf. Of het probleem alleen te wijten valt aan de prestatie maatschappij en de daarbij horende druk is misschien te kort door de bocht. De literatuur reikt meerdere oorzaken aan.

“Vind je die gast of puber ook zo onuitstaanbaar?” of “Vind je ze ook lui en niet te motiveren?”, zijn vragen die je dikwijls hoort in de lerarenkamer. Uit de literatuur blijkt dat de adolescentie één van de moeilijkste periodes is. Uiteraard zijn hier verschillende oorzaken voor.

De moeilijke adolescentie

Niet alleen leraren, maar ook ouders ervaren de puberteit of adolescentie als moeilijke periode. Onderstaande figuur uit het boek *Vallen en opstaan in de adolescentie* geschreven door Wim Meeus laat zien dat zo'n 65% van de ouders de puberteit en adolescentie als moeilijkste opvoedingsperiode ervaren.



Figuur 1: Staafdiagram over de moeilijkste periode in de opvoeding volgens moeders en vaders. Gegevens uit *Rispens, Hermanns en Meeus*. (Meeus, 2019)

Iets van alle tijden

Problemen met pubers is iets van alle tijden. Dat verklaart Jelle Jolles, een klinisch neuropsycholoog en neurowetenschapper, in zijn boek *Het tienerbrein. Over de adolescent tussen biologie en omgeving* alsook in het artikel ‘Wat elke leraar moet weten over het tienerbrein’ uit *Klasse*. Al duizenden jaren reclameren volwassenen over ‘de luiheid en verdorvenheid’ van de jongeren van vandaag. Sommigen kijken op een denigrerende manier naar de jongeren, begrijpen ze niet en zijn bijna vergeten dat ze zelf ook jong geweest zijn. Volwassenen zouden adolescenten beter begrijpen als ze meer kennis van de ontwikkeling van de adolescent hebben alsook ze in staat zouden zijn bepalende gedragsfactoren te herkennen. Op die manier beschikken volwassenen over meer handvatten. Volwassenen voelen zo beter mee met de jongeren, waardoor ze beter reageren op hun onzekerheden. Ook zouden ze dan beter om kunnen gaan met de gevoeligheid voor emoties en stress en de vele risico’s waartegen we jongeren kunnen wapenen.

Oorzaken

Het is niet voor niets dat volwassenen wel eens op een neerbuigende en verkeerde manier naar de jongeren kijken. Uiteraard zijn er ook leraren en andere volwassenen die creatief aan de slag gaan met de indrukken die ze van de adolescenten ontvangen. Dat houdt niet tegen dat volwassenen zich soms volgende vraag zullen stellen: 'Waarom spiegelen jongeren zich af als die luie, ongemotiveerde leerling met slechte punten?' Er bestaan verschillende oorzaken waarom adolescenten zijn zoals ze zijn.

Allereerst spreekt men over een **generatiekloof**. In de jaren veertig van de vorige eeuw ontdekten Davis en Parsons dat jongeren andere ideeën hebben dan hun ouders of volwassenen in het algemeen. Het idee van een generatiekloof werd in de jaren zestig van de vorige eeuw vastgezet en is zo gebleven. Jongeren hebben een afkeer van ouders en volwassenen, van de wereld van volwassenen en haar vertegenwoordigers (leraren, politici, politie). Ook bestaat er een kloof in opvattingen en gedrag tussen de generaties. Jongeren geloven en proberen zich te verzetten tegen de wereld van volwassenen. (Meeus, 2019)

In de jaren tachtig van de vorige eeuw ontstond het begrip "**No Future**" uit de Duitse jeugsociologie. Het begrip zorgde al snel voor de harde kern van het negatieve groepsgevoel onder de jongeren. Ze geloven echter niet dat er een fatsoenlijke plaats voor hen is in de toekomstige maatschappij.

Vervolgens zijn het de **diverse ontwikkelingen** die zich gedurende de adolescentieperiode voordoen. Jelle Jolles haalt in zijn artikel 'Wat elke leraar moet weten over het tienerbrein' volgende aan:

"Ook al heeft een vijftienjarige de puberteit achter de rug en ziet hij er groot en bijna volwassen uit, hij ontwikkelt nog verder tot zijn vijfentwintigste. Pas dan is hij 'klaar'. Zowel op fysiek, cognitief, emotioneel als sociaal vlak." (Jolles, 2018)

Opvallend is dat de **lichamelijke, cognitieve, emotionele en sociale ontwikkeling** niet in gelijke pas oplopen. Zo kan een adolescent nog een kinderlijk postuur hebben, maar de beste van de klas zijn in cognitieve en schoolprestaties. Daarnaast bestaat er de mogelijkheid dat het patroon van de ontwikkeling en de rijping binnen een persoon veranderen tijdens de puberteit. Zo kan een adolescent in de vroege adolescentie achterlopen op vlak van lichamelijke ontwikkeling, maar plots een groeispuurt doormaken. Dat kan ervoor zorgen dat de omgeving anders met hem of haar omgaat, maar zelf nog niet toe is aan het gedrag dat hoort bij de lichamelijke aantrekkelijkheid. Op zulke momenten heeft de adolescent nood aan een goede begeleiding door een ouder of leraar.

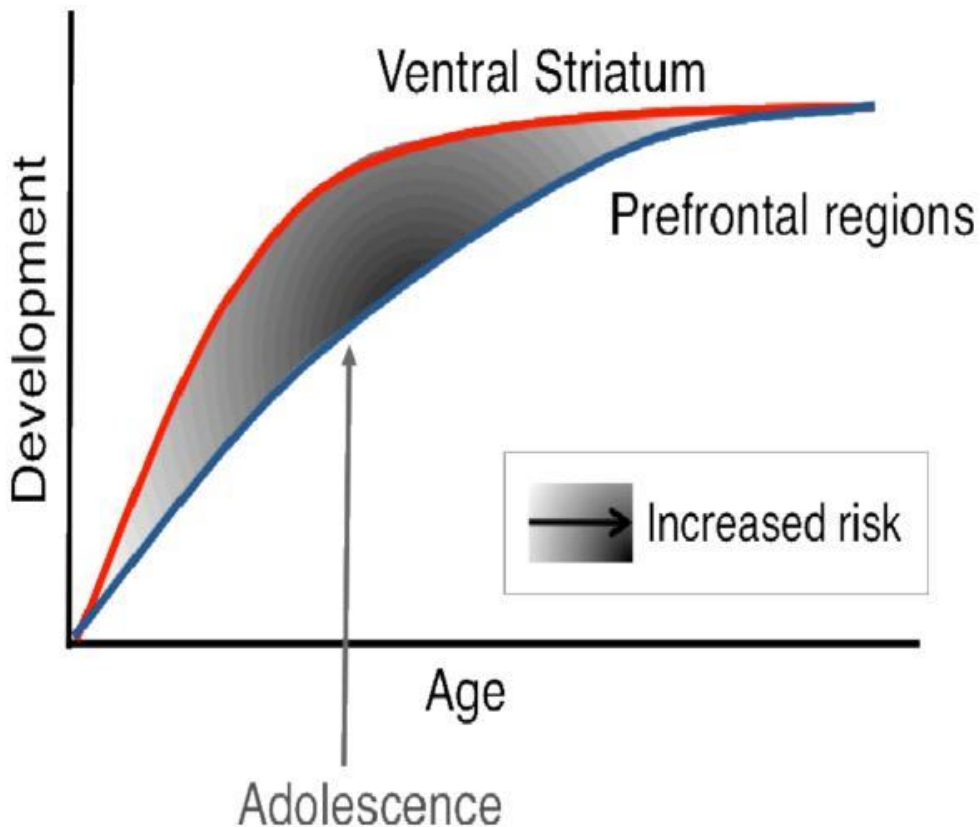
Jelle Jolles ziet de adolescent dus als een werk in uitvoering die van groeispuurt naar groeispuurt gaat, maar ook zijn dipjes kent.

"Een kind moet nog 'verbreinen' naar een adolescent en een adolescent naar een volwassene. Leraren hebben de belangrijke, maar mooie taak om ze te helpen, kansen te geven en ze te stimuleren om zich optimaal te ontwikkelen." (Jolles, 2018)

Aangezien het brein van de adolescent nog in volle ontwikkeling is, botsen ze op verschillende obstakels. Zo hebben adolescenten van vandaag **meer mogelijkheden** dan de jongeren van enkele jaren geleden. Ze kunnen bijvoorbeeld hun telefoon voor verschillende vormen van sociaal contact gebruiken, kunnen alles opzoeken op het internet, hebben de keuze uit tal van studierichtingen ... Meer mogelijkheden betekent meer keuzes alsook meer beslissingen moeten nemen. Dat kan leiden tot keuzestress en het nemen van verkeerde beslissingen

omdat het brein nog in ontwikkeling is en de jongeren de pro's en contra's nog niet kunnen afwegen.

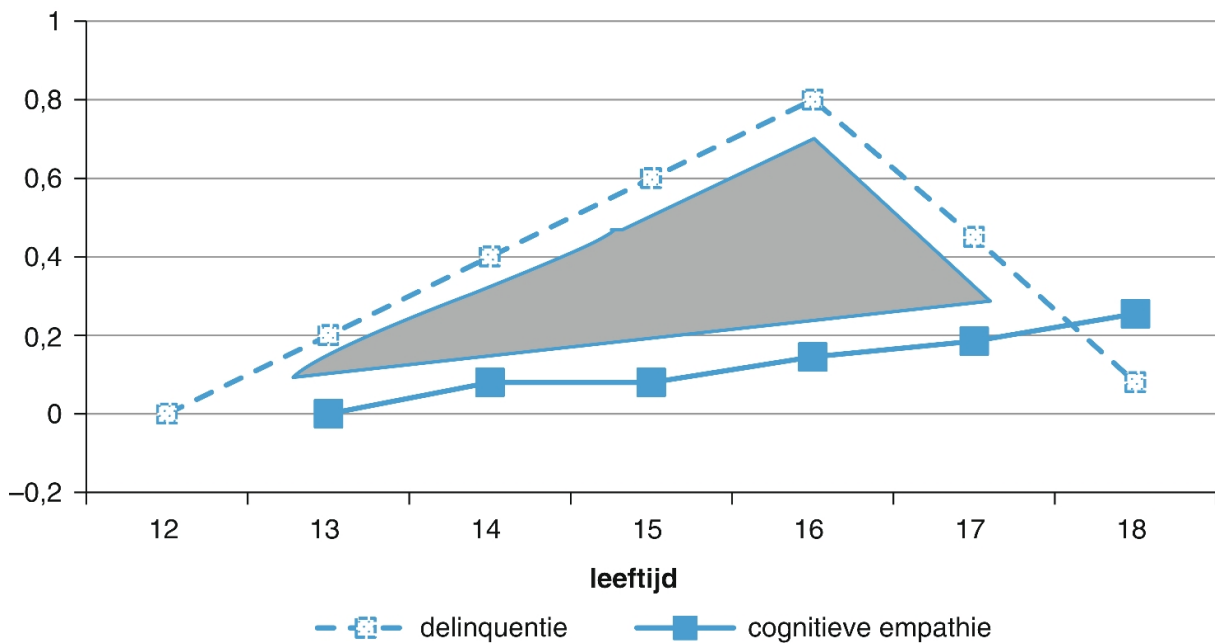
Verder zijn de hersenen nog niet rijp om met **verlokkingen en bedreigingen** van buitenaf om te gaan. Onderstaand model laat zien dat de subcorticale limbische gebieden, die jongeren gevoeliger maken voor uitdagende prikkels in de omgeving, sneller ontwikkelen dan de prefrontale cortex. Een gebied dat juist voorkomt dat jongeren op die prikkels ingaan. Dat verklaart het risicogedrag of probleemgedrag van jongeren als gevolg van een gebrek aan controle op riskante prikkels.



Figuur 2: De ontwikkeling van de prefrontale gebieden gedurende de adolescentie (Van (Somerville, Jones, & Casey, 2010))

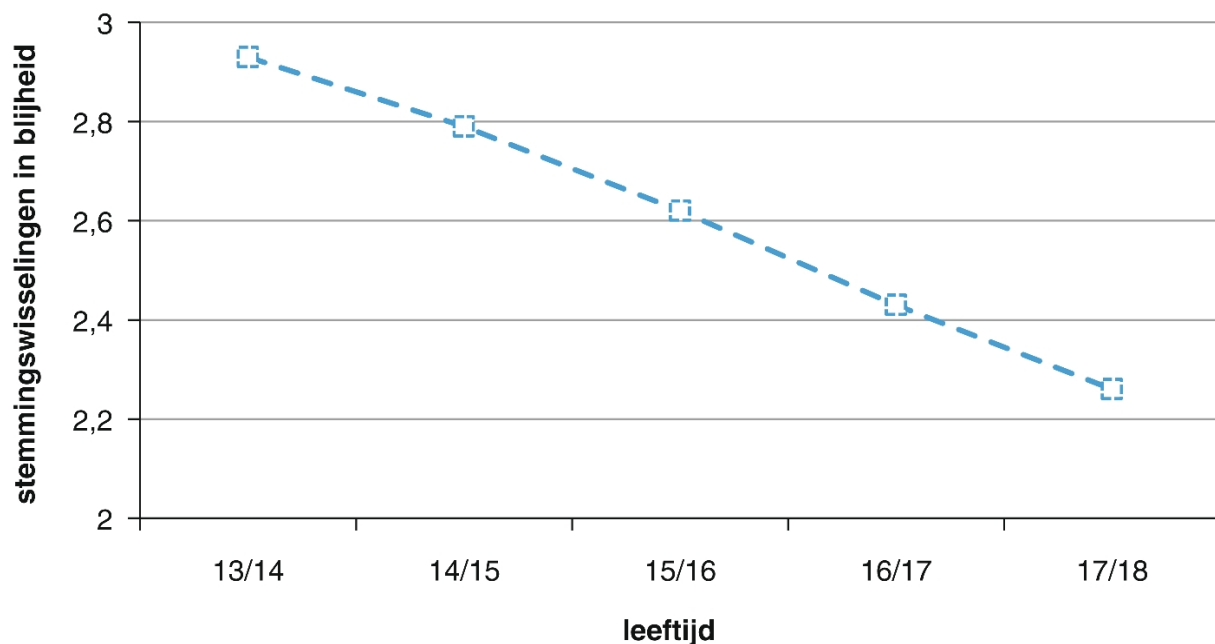
De bovengenoemde ontwikkelingen en de bijhorende veranderingen kunnen voor een **externaliserend of internaliserend probleemgedrag** zorgen.

Delinquentie valt onder externaliserend probleemgedrag. Onderstaande grafiek laat de ontwikkeling van de delinquentie en cognitieve empathie zien. In de adolescentie zal delinquentie sneller toenemen dan cognitieve empathie. Het risicogedrag zal zich met andere woorden sneller ontwikkelen dan de rem erop. De kans op risicogedrag is dus tussen 13 en 17 jaar het grootst. Daarna is de rem op het risicogedrag sterker. Het grijze gebied in de grafiek geeft het risicogebied weer. Daarnaast zegt de grafiek dat het probleemgedrag van de adolescent tijdelijk is en aan het einde van de adolescentie achterwege gelaten wordt. Ook de toename van de cognitieve empathie tussen de 13 en 18 jaar zorgt voor een afname van delinquentie onder de jongeren. Als adolescenten anderen beter begrijpen, beseffen ze dat delinquentie de belangen van anderen schaadt en zullen ze minder delinquent zijn.



Figuur 3: Lijndiagram over de ontwikkeling van delinquentie en cognitieve empathie tussen 12 en 18 jaar. Gegevens uit onderzoek van Meeus en Van der Graaff en anderen. (Meeus, 2019)

Ook blijken er psychische stoornissen te ontstaan in de adolescentieperiode. Vaak zijn dergelijke stoornissen het sterkst tijdens deze periode. Naast delinquentie en drugsgebruik, ontstaan er **angststoornissen, stemmingsstoornissen, schizofrenie, depressies** ... Deze vallen onder internaliserend probleemgedrag. In onderstaande grafiek worden de stemmingswisselingen van blijheid weergegeven. Onderzoekers onderzochten hoe positieve (blijheid) en negatieve (woede, verdriet en angst) stemmingen van dag tot dag wisselden bij adolescenten van 13 tot 18 jaar. De resultaten voor de positieve en negatieve stemmingen bleken hetzelfde te zijn. Wanneer adolescenten ouder worden, zullen de stemmingswisselingen aldus afnemen. Adolescenten uit de vroege adolescentie zullen dus meer stemmingswisselingen ondervinden dan adolescenten uit de late of postadolescentie. Geleidelijk aan leren jongeren hun emoties te beheersen waardoor deze gelijkmatiger zullen worden.



Figuur 4: Lijndiagram over de stemmingswisselingen in blijheid van dag tot dag van 13 tot 18 jaar. Resultaten van een studie van Maciejewski en anderen. (Meeus, 2019)

Stanley Hall, een Amerikaanse psycholoog, typeert de adolescentie als een periode van storm en **stress**. Volgens hem verliezen jonge mensen de controle over zichzelf (storm) en zijn ze gevoelig voor allerlei prikkels uit de omgeving (stress).

Zo spreekt Erikson, een Amerikaanse psychiater en psycholoog, over een **identiteitscrisis** in de adolescentieperiode. Adolescenten hebben namelijk één opgave voor ogen: uitvinden wie ze zijn. Een periode waarin twijfel en onzekerheid toeslaan of waarin jongeren het echt even niet meer weten, is daarom onvermijdelijk.

Niet alleen volwassenen, maar ook jongeren ervaren stress. In 2014 bevroeg EenVandaag samen met jongerenkrant 7 Days 2415 jongeren over het onderwerp "stress". Het online onderzoek werd van 20 mei tot en met 5 juni gehouden. Van alle jongeren waren er 949 leerling en 1279 student. De deelnemers verschilden in leeftijd en geslacht. Ook was er een spreiding over het land. Hieruit bleek dat zes op de tien jongeren stress ervoeren over school- of studiezaken en zestienjarigen al kampten met een burn-out. Jongeren ervaren echter niet alleen stress over school- of studiezaken, maar ook over de gezinssituatie, over de studentenjob die ze uitvoeren, over de romantische relatie alsook over het sociale leven. Vinden mensen mij wel leuk genoeg? Ook sociale media zorgt voor een extra sociale druk. Jongeren voelen druk om leuke dingen te posten, vergelijken zichzelf met anderen en zijn bang om dingen te missen.

Deze stress neemt in de loop der jaren alleen maar toe. Ook Margrite Kalverboer, een kinderombudsvrouw, vermeldde in haar rapport van 2016 dat kinderen en jongeren een **prestatiedruk** op school ervaren en nood hebben aan meer aandacht. Drie jaar na het onderzoek van EenVandaag kwam Landelijk Platform Psychische Gezondheid Mind tot de ontdekking dat acht op de tien jongeren en studenten prestatiedruk ervaren.

Prestatiedruk is één van de oorzaken van stress. Deze druk wordt gecreëerd door de ouders, de omgeving of door de adolescent zelf. Een deelnemer uit het onderzoek vermeld onderstaande.

“Doordat je in deze maatschappij hoger op moet komen moet je blijven presteren. Succesvol zijn, een hoge opleiding, een goed sociaal leven, weten wat je wilt etc. Tevens mag je nooit falen. Hierdoor is de prestatiedruk erg hoog.” (Onderzoek Stress, 2014)

Uiteraard zorgt deze stress voor vervelende gevolgen. Jongeren voelen zich onrustig, klagen over hoofdpijn of buikpijn en slapen onvoldoende. In de puberteit belanden adolescenten in een **slaapfasevertraging**. Ze blijven 's avonds langer wakker en slapen 's ochtends langer door. Dit biologisch verschijnsel is de reden waarom jongeren zich met grote moeite uit bed moet hijsen om vervolgens op tijd op school te zijn. Adolescenten komen op die manier niet aan negen uur slaap die ze wel degelijk nodig hebben om goed te functioneren op school. Een vergeten schoolboek kan dan al snel voor een paniekaanval of stress zorgen. Sociale media houdt de adolescent van vandaag ook wakker. Het slaaphormoon, melatonine, wordt door het licht van het scherm onderdrukt. Hierdoor vallen ze maar moeilijk in slaap nadat ze een hele tijd op een beeldscherm van een laptop of smartphone hebben gewerkt.

Individuele verschillen

Belangrijk is om de individuele verschillen van de adolescenten voor ogen te houden. Die zijn er tussen jongens en meisjes, maar ook tussen jongeren uit verschillende milieus of etnische achtergronden. Ook al vertonen jongeren gemiddeld meer delinquentie of depressiviteit, betekent dat niet automatisch dat alle adolescenten delinquent of depressief worden. Sommigen zullen heel delinquent of depressief worden, anderen een beetje en anderen helemaal niet.

De leer- en leefomgeving

Ook de leer- en leefomgeving met de bijhorende relaties beïnvloeden de denkwijze en het gedrag van de adolescent. In de laatste twintig jaar ontdekte men dat de fysieke omgeving waarin de jongere zich bevindt van invloed is op zijn of haar ontwikkeling. Het maakt dus wel degelijk uit waar de jongeren zijn en wat ze doen. Zijn ze thuis, op school, op het werk, voor de televisie of hangend op een pleintje? De emotionele, cognitieve en lichamelijke ontwikkeling worden aldus beïnvloed door de leefomgeving en activiteiten waar de adolescent zich mee bezighoudt. Jongens die zich bijvoorbeeld interesseren in sport hebben andere interesses en gedrag dan jongens die boeken lezen of gamen. Adolescenten reageren niet op dezelfde manier op zintuigelijke, emotionele of sociale input. De reactie hangt echter af van de “persoonlijke biografie” van een persoon. Met andere woorden wat een adolescent eerder in zijn of haar leven meemaakte, bepaalt welke informatie er op dat moment binnenkomt en hoe die wordt geselecteerd en vervolgens opgeslagen. Jongeren zullen nieuwe ervaringen via een soort vergrootglas van de eerdere leer- en levenservaringen verwerken alsook zijn ontwikkelende persoonlijkheid.

Psychologe Suniya Luthar onderzocht samen met haar collega's het verband tussen de emotionele problemen onder jongeren en de rijkdom van ouders. Uit dit onderzoek bleek dat jongeren uit welvarende gezinnen vaker depressies, angsten en verslavingen hebben dan jongeren die uit minder welvarende gezinnen kwamen. Het opgroeien in een context van overvloed zorgt voor een enorme prestatiedruk op jongeren. Ze maken zich druk over hoe ze zelf hun kostbare levensstijl kunnen bekostigen. Daarnaast kan rijkdom een fysieke en psychische afstand tussen ouders en hun kinderen creëren. Ouders werken dikwijls meer uren waardoor hun kinderen worden overgelaten aan een oppas of naschoolse opvang. (Damour, 2019)

Psychologen Terese Lund en Eric Dearing namen het verband van rijkdom en welbevinden ook onder de loep, maar vanuit een andere invalshoek. Ze bekeken hoeveel de ouders

verdienden (economische factor) en waar de ouders verkozen te wonen (geografische factor). Hieruit bleek dat de buurt waarin het gezin leefde van invloed was op het welbevinden van het kind. Meisjes die in de rijkste buurten opgroeiden, bleken twee tot drie keer vaker last te hebben van angsten en depressies dan meisjes uit de middenklassenbuurten. Jongeren van rijke ouders uit de middenklassenbuurt ervaren aldus minder stress. Rijkdom is aldus een stressgevendende factor. (Damour, 2019)

De peergroep heeft echter ook een enorme impact op hoe jongeren kijken naar schoolse prestaties. De hersenen van adolescenten zijn nu eenmaal geprogrammeerd voor sociale interactie. Jelle Jolles haalt onderstaande aan in zijn artikel 'Wat elke leraar moet weten over het tienerbrein'.

“Jongeren accepteren van elkaar wel de ambitie om goed te zijn op het sportveld. Maar wie in de klas goede cijfers haalt, krijgt te horen: ‘Goede cijfers zijn voor watjes’ en ‘Ik studeerde bijna niet, en haalde met gemak een zes.’”

Praten we te weinig?

Men constateert uit een onderzoek van de KU Leuven (Goed Gezin(d), 2017) dat bijna vier op de tien jongeren niet over thuisproblemen durft te spreken. Ook uit een artikel van Klasse blijkt dat leraren te weinig praten over de gevoelens van de leerlingen. In het artikel 'Leraren, praat met ons over gevoelens' doet adolescente Mieke (19) een oproep naar alle leraren. Ze erkent dat praten over gevoelens broodnodig is en ziet het als een zeker hulpmiddel. Daarnaast vermeldt ze in het artikel dat er een groot contrast heerst tussen het basis- en secundair onderwijs. In het secundair onderwijs neemt het persoonlijk contact met de leraren af, oordelen en beoordelen leraren veel te snel, aldus Mieke.

Zijzelf kenmerkt zich als een echte perfectionist, waardoor faalangst dikwijls opduikt. Niet alleen Mieke zelf, maar ook de school zorgden dikwijls voor veel druk op haar schouders. Tot het moment dat ze die ene leraar ontmoette. De leraar die naar haar angsten en verzuchtingen luisterde, haar gerust stelde en vooral tijd maakte om met haar te praten. Hierdoor hield Mieke haar faalangst onder controle en voelde ze zich een stuk beter in haar vel. In volgende paragraaf verduidelijkt ze haar boodschap.

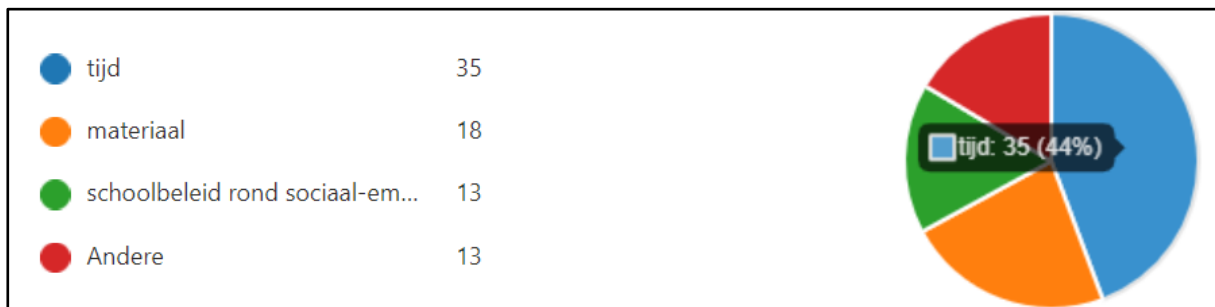
“Niet alleen leraren zijn cruciaal voor het welbevinden op school. Ook je medeleerlingen. We moeten leren praten over onze gevoelens. Ook als die negatief zijn of niet voldoen aan het ideaalbeeld. Waarom organiseren we geen wekelijkse workshops waarin leerlingen hun gevoelens leren uiten? Ik kon dat te weinig en sukkelde in een depressie.” (Mieke, Govaerts, 2016)

De adolescentieperiode gaat voor de meeste adolescenten om een tijd van intensieve sociale, emotionele en cognitieve ontwikkeling. Studieprestaties van jongens zijn de afgelopen twintig jaar gemiddeld slechter geworden en ruim een op de zes jongeren voelen zich niet lekker in zijn of haar vel. Ook hebben te veel adolescenten een verhoogd risico op alcoholgebruik of andere middelen. Daarnaast zorgt de lockdown, het geringe contact met vrienden en familie, de oplopende schermtijd voor onlinelessen ... voor een negatieve invloed op de mentale gezondheid van jongeren. Hulp zoeken blijkt echter moeilijker dan gedacht. Uit de gegevens van de bevraging, tijdens de huidige coronacrisis, door de Staten-Generaal van de Geestelijke Gezondheidszorg en de leerstoel Public Mental Health van de UA blijkt dat zowel kinderen als volwassenen, maar vooral jongeren nood hebben aan psychische hulp, terwijl de wachtlijsten alleen maar langer worden. Tal van ouders, scholen en professionele organisaties trekken hiervoor aan de alarmbel. Terecht! Onze jongeren dienen gehoord te worden.

1.1.3 Beschrijving van het praktijkprobleem

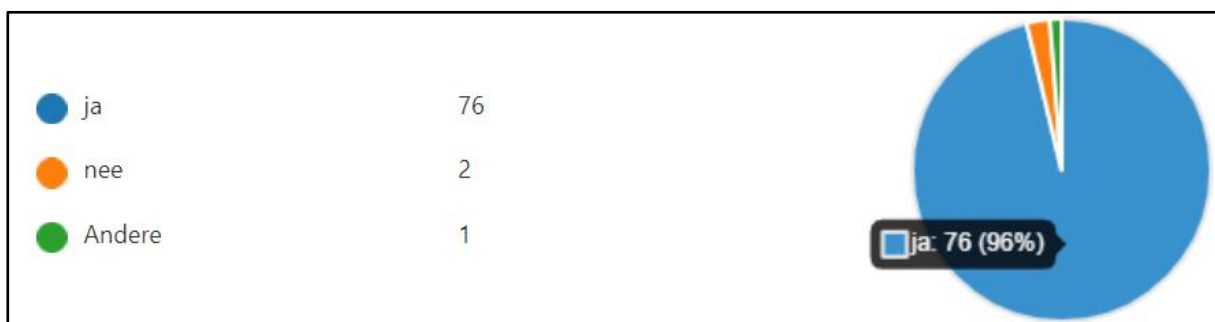
Uit eigen praktijkervaringen en de literatuur blijkt dat men te weinig tijd kan maken voor de sociale en emotionele ontwikkeling van de adolescenten. Ze kampen echter met veel stress, tegenstrijdige gevoelens en voelen zich hierdoor niet goed in hun vel.

Een tekort aan tijd kwam evenzeer in de bevraging sterk naar boven. Deze bevraging gaf een breder beeld over de voorkennis van leraren omtrent de bestaande materialen, werkvormen en methodes. Ook de manier van werken aan de sociale en emotionele ontwikkeling van leerlingen en het belang hiervan werden vastgesteld. Daarnaast gaven de resultaten een breder beeld op het praktijkprobleem en creëerden ze een basis, onder meer ontwerpeisen, voor de uitwerking van een tool. De enquête werd op 12/10/2020 geopend en op 19/10/2020 afgesloten. Tal van secundaire scholen in de provincie Limburg en twee scholen in de provincie Antwerpen namen deel aan de enquête (zie lijst van scholen in bijlage 5). Zo'n 79 leraren uit alle graden en onderwijsvormen vulden de bevraging in. 44% van de bevroegde leraren erkende tijd als een nood. Er doen zich echter ook andere noden voor, zoals een tekort aan materiaal (23%) en een schoolbeleid omtrent de sociale en emotionele ontwikkeling (16%). Onderstaande cirkeldiagram geeft bovenstaande gegevens weer.



Waar heeft uw school nood aan omtrent de bevordering van de sociale en emotionele ontwikkeling van de leerlingen?

Ondanks deze noden, vinden leraren het een must om aan de sociale en emotionele ontwikkeling te werken. Uit de bevraging blijkt dat 96% van de leraren het belangrijk acht om gehoor te geven aan de gevoelens en emoties van het kind (zie onderstaand cirkeldiagram).



Vindt u het belangrijk om aandacht te schenken aan de sociale en emotionele ontwikkeling van de leerlingen?

Toch bestaan er vandaag de dag enkele leraren die deze taak niet voor het onderwijs beschouwen, wat voor geen eensgezindheid binnen het onderwijs zorgt. Zo gaf een bevroegde leraar onderstaand antwoord op de vraag 'Vindt u het belangrijk om aandacht te schenken aan de sociale en emotionele ontwikkeling van leerlingen?'

“We zijn geen psychiatrische instelling, als de leerkracht respectvol omgaat met leerlingen en hen voordoet hoe je met elkaar kan omgaan is dit voldoende. Voor de alledaagse problemen zoals stress, leer- en leefomgeving, thuissituatie... moeten de ouders hun verantwoordelijkheid opnemen. De echte probleemkinderen begeleiden is niet betaalbaar en haalbaar voor een school. Vorige week was er een zorgleerkracht die 5 gesprekken had voorzien op 1 dag met leerlingen met problemen, er was slechts 1 leerling van de 5 aanwezig die dag. Zorgkinderen zijn vaak afwezig en de zorgleerkrachten zitten dus vaak met de vingers te draaien. Het kost met andere woorden handenvol geld en levert weinig rendement op.”

In het boek *Vallen en opstaan in de adolescentie* beschrijft W. Meeus dat de adolescentieperiode tot de moeilijkste opvoedingsperiode behoort. Om dat te bevestigen, nemen we de cognitieve, sociale en emotionele ontwikkeling van de jongeren onder de loep. Jelle Jolles maakt in het boek *Het tienerbrein* een schets van de vele veranderingen die de tiener ondergaat. De adolescentie wordt namelijk gekenmerkt door enorme veranderingen in het leven van de jongere. Hij ontwikkelt vaardigheden op het gebied van bewegen en sport, ontvangt nieuwe kennis en inzichten vanuit school en ontwikkelt nieuwe interesses. De interesse in de wereld buiten het gezin neemt alsmaar toe alsook de cognitieve en sociale vaardigheden. Tijdens deze periode ontwikkelen zich complexe netwerken in de hersenen, de inwendige organen worden verbouwd en de adolescent wordt seksueel rijp. Ook zullen de adolescenten steeds meer verantwoordelijkheid nemen. Ze gaan bijvoorbeeld op ziekenbezoek bij familie, nemen een studentenjob of passen even op bij de kinderen van de burens. De jongeren gaan zich interesseren voor andere mensen, leren wat vriendschap betekent en doen (seksuele) ervaringen op met relaties. De adolescentie kent een onderverdeling in vier subfasen: de vroege adolescentie, de middenadolescentie, de late adolescentie en de postadolescentie. In elke subfasen doen zich diverse ontwikkelingen voor.

Naast de moeilijke adolescentieperiode bestaan er tal van andere uiteenlopende oorzaken voor deze gevoelens onder de jongeren. De diverse ontwikkelingen die zich op lichamelijk, cognitief, emotioneel en sociaal vlak voordoen, de generatiekloof, de leer- en leefomgeving, de verlokkingen en bedreigingen van het dagelijks leven, de zoektocht naar een eigen identiteit, de prestatiedruk, de slaapfasevertraging ... behoren allemaal tot mogelijke oorzaken.

Samen met mijn externe partner richt ik me op de leerlingen uit de eerste graad van het secundair onderwijs aangezien zich in de vroege adolescentie grote veranderingen voordoen. Leerlingen maken de overstap van het lager onderwijs naar het middelbaar onderwijs. Dit brengt diverse veranderingen met zich mee, zoals een nieuwe klas, niet één leraar maar verschillende leraren, meer zelfstudie ... Daarnaast komen de leerlingen terecht in de puberteit. Lichamelijke, cognitieve, emotionele en sociale veranderingen brengen de adolescent uit evenwicht. Dat kan aanleiding geven tot internaliserend of externaliserend probleemgedrag.

De oplossing voor dit praktijkprobleem vormt het antwoord op de onderzoeksvraag: *“Op welke manieren kan je meer aandacht geven aan de (onderdrukte) gevoelens en emoties van adolescenten in de klas?”*

In deze bachelorproef wordt dus onderzocht hoe het tienerbrein zich ontwikkelt op cognitief en sociaal-emotioneel vlak alsook de wederzijdse beïnvloeding van deze domeinen. Daarnaast wordt het methodeonderwijs onder de loep genomen en hun didactische materialen/ methodes om aan de sociale en emotionele ontwikkeling van de leerlingen te werken. Tot slot worden er verschillende manieren onderzocht om als leerkracht gevoelens en emoties bespreekbaar te maken in klassen van de eerste graad.

1.1.4 Het onderzoeksdoel en de onderzoeksvraag met deelvragen

Er wordt te weinig gepraat over de gevoelens en emoties van de leerlingen. Dat blijkt uit de literatuur alsook uit eigen stage-ervaringen. Leerlingen kunnen hun ei niet kwijt en voelen zich niet goed in hun vel. Om die reden bekijkt men in dit onderzoek hoe leraren gehoor kunnen geven aan die sociale en emotionele ontwikkeling van de adolescenten.

Door de literatuurverkenning omtrent het tienerbrein op cognitief en sociaal-emotioneel vlak, de opgedane inspiraties uit het methodeonderwijs en de bevraging bij tal van leerkrachten in de provincies Limburg en Antwerpen, biedt het onderzoek concrete handvaten voor leerkrachten om de sociale en emotionele ontwikkeling van de leerlingen aan te pakken. Om dit doel te bereiken, dient de lezer de adolescent eerst te begrijpen van top tot teen.

Daarom zoomt men in het eerste deel in op het brein van de adolescent. Volgende deelvragen krijgen een antwoord door het uitvoeren van een literatuurstudie. Hoe ontwikkelt het brein zich tijdens de adolescentie? (1) Op welke manier denken adolescenten? (2) Hoe beïnvloedt de cognitieve ontwikkeling de sociale en emotionele ontwikkeling en omgekeerd? Welke gevolgen voor het schoolse functioneren komen hierbij kijken? (3, 4, 5)

In het tweede deel komt het methodeonderwijs ter sprake. Door aan literatuurstudie te doen en verschillende methodescholen te bezoeken of te bevragen, biedt het onderzoek een antwoord op volgende vragen. Wat is methodeonderwijs? (6) Welke soorten methodescholen zijn er in België? (7) Hoe zetten methodescholen zich in om de sociale en emotionele ontwikkeling van leerlingen te stimuleren? (8) Welke leeractiviteiten en didactisch materiaal bestaan er om rond gevoelens/emoties op klas- en schoolniveau te werken? (9)

De reflecties over de tool vormen het laatste deel van de bachelorproef. Hierin wordt de vraag 'Welke gevolgen hebben deze activiteiten voor de adolescent en de klassfeer?' (11) beantwoord. Op basis van de opgedane kennis en de resultaten van de bevraging, gaat men didactische werkvormen en materialen ontwerpen voor alle leraren uit het secundair onderwijs voor in de eerste graad A- en B-stroom. Deze bundel boordevol didactische fiches heeft slechts één doel voor ogen en biedt een antwoord op de centrale vraag van dit onderzoek.

“Op welke manieren kan je meer aandacht geven aan de (onderdrukte) gevoelens en emoties van adolescenten in de eerste graad op klasniveau?” (10)

Kortom krijgen onderstaande onderzoeksvragen een antwoord.

- 1) Hoe ontwikkelt het brein zich tijdens de adolescentie?
- 2) Op welke manier denken adolescenten?
- 3) Gevolgen voor het schools functioneren?
- 4) Gevolgen op sociaal – emotioneel vlak?
- 5) Gevolgen voor de leraar?
- 6) Methodeonderwijs, wat is dat?
- 7) Welke soorten methodescholen zijn er in België?
- 8) Hoe zetten methodescholen zich in om de sociale en emotionele ontwikkeling van leerlingen te stimuleren?
- 9) Welke leeractiviteiten en didactisch materiaal bestaan er om rond gevoelens/emoties op klas- en schoolniveau te werken?
- 10) Op welke manieren kan je meer aandacht geven aan de (onderdrukte) gevoelens en emoties van adolescenten in de eerste graad op klasniveau?
- 11) Welke gevolgen hebben deze activiteiten voor de adolescent en de klassfeer?

1.2 Plannen

Verskillende dataverzamelmethode worden ingezet om op een efficiënte manier de deelvragen te beantwoorden. In dit onderdeel van de bachelorproef krijgt de lezer een overzicht van de uitgevoerde onderzoeksactiviteiten en hun beschrijving.

Literatuurstudie behoort tot de eerste onderzoeksactiviteit. Verschillende bronnen en media beantwoorden de deelvragen uit deel één van het verkennend onderzoek: De ontwikkeling van het brein tijdens de adolescentie. Verder is er in deel twee, 'Het methodeonderwijs', sprake van literatuurstudie. De vragen 'Methodeonderwijs, wat is dat?' en 'Welke soorten methodescholen zijn er in België?' krijgen een antwoord op basis van deze verdieping in de literatuur. Daarnaast wordt het traditionele kleuter- en lager onderwijs vergeleken met het methodeonderwijs aan de hand van een onderzoek wat betreft de aandacht voor de sociale en emotionele ontwikkeling op school. Bij het trekken van conclusies komt de literatuurstudie ook aan bod.

De tweede onderzoeksactiviteit bestaat uit een **observatie** van een les in een lagere methodeschool, namelijk 'De Libellenschool' in Pelt. Deze observatie bracht nieuwe inzichten bij over het gebruik van didactische werkvormen omtrent de sociale en emotionele ontwikkeling van het kind. Kortom, het zorgde voor een eerste aanzet tot het zoeken naar meer inspiratie uit methodescholen om deze vervolgens in de tool te verwerken.

Het **bezoeken** van methodescholen valt onder de derde onderzoeksactiviteit en hangt nauw samen met bovenstaande onderzoeksactiviteit: observeren. Naast de lagere methodeschool 'De libellenschool' in Pelt, zetten de lagere school O.B.A.M.A. te Beringen en de secundaire (methode-)scholen 'Het leerlabo' in Westerlo en 'A-maze' in Beringen hun deuren wagenwijd open voor een bezoek. Hun uitleg over de werking van de school en de verkregen antwoorden op de vooropgestelde vragen, boden een brede kijk op verschillende deelvragen uit deel twee 'Het methodeonderwijs', zoals 'Hoe zetten methodescholen zich in om de sociale en emotionele ontwikkeling van leerlingen te stimuleren?' en 'Welke leeractiviteiten en didactisch materiaal bestaan er om rond gevoelens/emoties op klas- en schoolniveau te werken?'

Binnen het kader van de vierde onderzoeksactiviteit, **bevragen**, werd er via mail een bevraging verstuurd naar diverse methodescholen. De Zeppelin te Geel en Het Kompas te Sint-Truiden kwamen al snel met een respons. Ook werd er een online enquête door 79 leraren uit het secundair onderwijs in hoofdzakelijk de provincie Limburg alsook door Sint Jozef (Geel) en de externe partner GO! Middenschool Geel ingevuld. De bevraging is aangeboden in alle graden en onderwijsvormen van de verschillende scholen. Deze enquête omtrent de aandacht voor de sociale en emotionele ontwikkeling bestaat uit verschillende delen. Allereerst peilt men naar de voorkennis over de bestaande didactische materialen, werkvormen en methodes of programma's. Daarna doorgrondt de bevraging hoe leraren werken aan de sociale en emotionele ontwikkeling op klas- en schoolniveau. Verder bespreekt men de aankoop en het al dan niet gebruik ervan. Vervolgens wordt het belang van de gevoelens en emoties van leerlingen aangehaald. Vinden leraren het wel of niet belangrijk om hieraan gehoor te geven? Per slot van rekening halen de bevragden hun noden, zoals een tekort aan tijd, materiaal of schoolbeleid aan. In dit onderzoek zal men regelmatig naar deze afgenomen bevraging verwijzen. De resultaten zorgden voor een antwoord op de deelvraag 'Welke leeractiviteiten en didactisch materiaal bestaan er om rond gevoelens/emoties op klas- en schoolniveau te werken?' Aldus voldoende inspiratie om aan de slag te gaan met het ontwerpen van de tool.

Voor mijn onderzoek werk ik nauw samen met de secundaire school GO! Middenschool Geel. Elien Pelckmans en Bo Mertens begeleiden het onderzoek in duo met enige versterking van de leerlingbegeleidster, Nele Willems.

Een schematisch overzicht van de onderzoeksvraag en de bijhorende deelvragen is opgenomen in bijlage 2. De deelvragen worden hier telkens gekoppeld aan een onderzoeksactiviteit. In bijlage 3 staat een concrete tijdsplanning in de vorm van een Gantt-diagram alsook in de vorm van een tijdlijn. Een schematische weergave van het volledige onderzoeksplan staat in bijlage 4. De enquête staat in bijlage 5 alsook de lijst van scholen. De onderzoeksresultaten bevinden zich in bijlage 6. In deze bijlage vindt de lezer een uitgebreid overzicht van de onderzoeksresultaten per vraag.

1.3 De ontwikkeling van het brein tijdens de adolescentie

Hoe we betere voorwaarden kunnen scheppen
voor een goede ontplooiing van de tiener:
door beter te weten waarom hij doet wat hij doet...
en soms niet doet wat we van hem verwachten.
En waarom de adolescentie een periode is van
kansen en mogelijkheden
(Jolles, 2016, pp. 17).

1.3.1 Inleiding

In wat volgt wordt ingegaan op de ontwikkeling van het tienerbrein om de adolescent beter te begrijpen. In dit deel wordt een antwoord gegeven op de eerste paar deelvragen. Hoe ontwikkelt het brein zich tijdens de adolescentie? Op welke manier denken adolescenten? Verder komen de gevolgen voor het schools functioneren, de gevolgen op sociaal-emotioneel vlak en de gevolgen voor de leraar ter sprake.

1.3.2 Hoe ontwikkelt het brein zich tijdens de adolescentie?

Onderstaande definities zijn letterlijk overgenomen uit *Het tienerbrein. Over de adolescent tussen biologie en omgeving* van Jelle Jolles. Ze verduidelijken de moeilijke begrippen die de lezer doorheen de bachelorproef zal tegenkomen.

neuronen en glia

Ieder mens heeft ruim honderd miljard zenuwcellen of neuronen: dat zijn er zestienmaal meer dan er mensen zijn op aarde. Daarnaast zijn er nog eens dertigmaal zoveel glia-cellen, het belangrijkste type steuncellen. Gliacellen omringen de cellichamen van de neuronen en zorgen onder andere voor het transport van voedingsstoffen en afvalstoffen tussen neuronen en de bloedvaten in de hersenen.

dendrieten en axonen

De neuronen vormen uitlopers waarmee ze met elkaar communiceren. Per cel zijn er meerdere uitlopers die signalen van andere cellen ontvangen: de dendrieten. Er is altijd één uitloper waarmee een signaal vanuit het cellichaam wordt uitgezonden naar andere cellen. Gewoonlijk zijn dat andere neuronen. Die ene uitloper is het axon; doordat het axon vertakt in duizenden tot ver over de tienduizend takken en deeltakken, kan een enkele cel contact maken met een zeer groot aantal andere zenuwcellen.

synapsen

De plaatsen waar neuronen contact maken zijn de zogenaamde synapsen.

neurotransmitters

Prikkeloverdracht van een synaps naar een spine op het volgende neuron vindt plaats via neurotransmitters. Dat zijn vrij eenvoudige moleculen die vanuit de synaps worden uitgescheiden naar de spine op de volgende cel. Er zijn vele tientallen soorten neurotransmitters. Daarvan zijn in de populaire media neurotransmitters als dopamine en noradrenaline bekend.

(Het tienerbrein. Over de adolescent tussen biologie en omgeving, Jelle Jolles, 2016)

Het verbreinen

Jelle Jolles schrijft in zijn boek *Het tienerbrein. Over de adolescent tussen biologie en omgeving* dat een tienerbrein van vijftien jaar nog niet 'klaar' is. Het brein zou zich nog dienen te verbreinen. Dat gegeven kwam reeds aan bod in de verkennende probleemanalyse en valt te vergelijken met de ontwikkeling van een rups die zich uit een eitje verpopt tot een vlinder. Zo vormen de kindertijd, de adolescentie en de volwassenheid aparte fasen in de ontwikkeling van ieder mens. Tijdens de adolescentie doen zich grote veranderingen voor in de hersenstructuur en hersenfuncties. Daarom spreekt Jolles over 'het verbreinen'. Het kind zal zich aldus verbreinen tot adolescent en van adolescent tot volwassene.

Grijze en witte stof

De hersenen omvatten miljarden zenuwcellen of neuronen die elkaar verbinden. De zintuigen prikkelen de hersenen voortdurend met informatie in de vorm van beelden, geluiden en geuren. Het ruggenmerg vormt samen met de hersenen het centrale zenuwstelsel. Het zenuwstelsel zendt de opgevangen signalen naar de hersenen, waarop het lichaam op zijn beurt razendsnel reageert. Op die manier vervult het lichaam allerlei belangrijke processen, zoals de regulatie van de ademhaling en het hart (biologische functies), de bevordering van het denken en het voelen van emoties (mentale functies) en functies zoals de beweging en het evenwicht (motorische functies). Herinneringen, geheimen, dromen, wensen,... verbergen zich in de hersenen. Het brein zorgt er aldus voor hoe je je voelt: blij of misschien eerder ellendig.

Eenvoudig geformuleerd bestaan de hersenen grotendeels uit een grijze en witte stof. Beide vervullen een andere functie. De grijze stof bestaat uit de cellichamen van de neuronen of zenuwcellen. De functie van de grijze stof bestaat uit de verwerking van informatie. De witte stof omvat de verbindingbanen of de lange uitlopers van de zenuwcellen: de axonen. Een groot deel van deze uitlopers wordt omhuld door een vettig, glibberig laagje: het myeline. Door de witte kleur van myeline krijgen de verbindingbanen binnen de hersenen de naam: witte stof. De stof verbindt de neuronen in de hersenen en in het ruggenmerg met elkaar. Door deze zenuwbanen wordt tal van informatie verstuurd aan de hand van de neurotransmitters. De witte stof neemt gedurende de adolescentie toe. De grijze stof daarentegen neemt af. Wanneer de witte stof toeneemt, versterken de oorspronkelijke verbindingen zich. Daarnaast ontstaan er nieuwe verbindingen. Deze zorgen ervoor dat de jongere een eerste stap zet naar de volwassenheid.

Plasticiteit

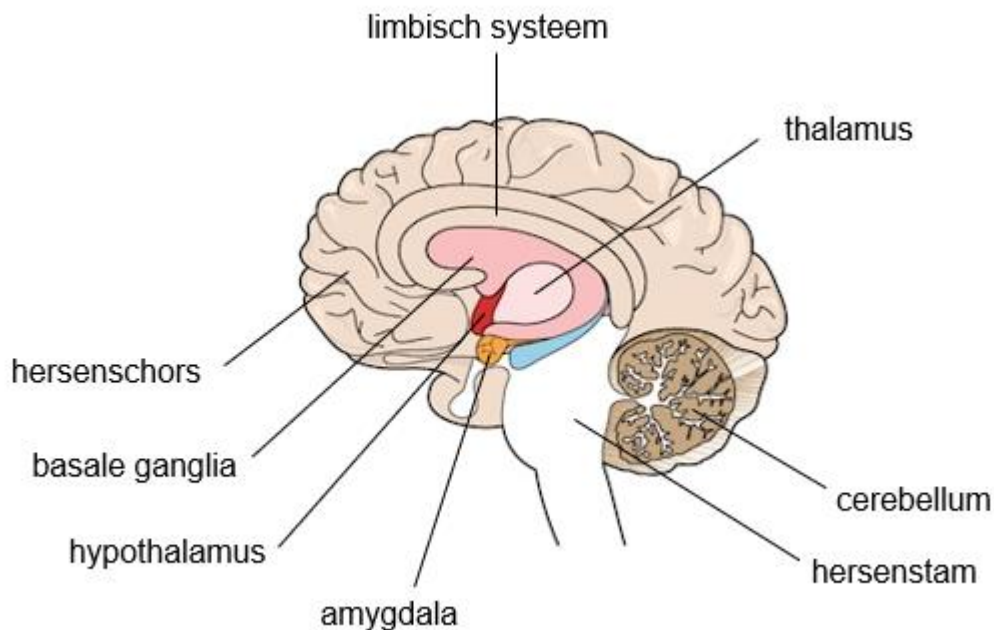
Alle onderdelen van de hersenen zijn bij de geboorte aanwezig. Er hebben zich op dat moment al tal van verbindingen tussen neuronen gevormd. Pasgeborenen hebben echter veel meer synapsen dan ze later nodig zullen hebben. Op zesjarige leeftijd bereiken de hersenen zo'n 95% van de gehele omvang. Nadien vinden er nog enkele veranderingen plaats qua hersenstructuur. Deze veranderingen zijn te wijten aan de plasticiteit van de hersenen. Het zenuwweefsel is namelijk veranderbaar. Ervaringen en de geboorteplaats bepalen welke structuren overblijven en welke verbindingen tot stand komen. Dat maakt ieder brein uniek en in staat tot leren.

Pruning

Vanaf de geboorte tot na het twintigste levensjaar gaan hersenverbindingen die te weinig worden gebruikt verloren. Dit fenomeen heet 'pruning'. Het brein verwijdert de ongebruikte of inefficiënte verbindingen. Hierdoor maken de hersenen doelmatiger gebruik van de

verbindingen en netwerken van zenuwcellen. Pruning treedt in twee perioden op. De eerste periode vindt plaats bij kinderen tussen nul en zes jaar. De tweede periode gaat van start vlak voor de puberteit. De basis waarop onze hersenen deze selectie aan verbindingen maken, is tot op heden nog onbekend. Men gaat ervan uit dat deze selectie te wijten valt aan de biologische factoren, biochemische factoren, stoffen in de voeding, hormonen en psychosociale factoren.

Hersenstructuur



Figuur 5: De deelorganen van de hersenen

De hersenen bestaan uit acht samenwerkende systemen. Deze samenwerkende systemen vormen de deelorganen van de hersenen. Elk deelorgaan omvat een eigen functie, bijvoorbeeld omtrent de verwerking van zintuigelijke prikkels of rond de verwerking van informatie die een zekere emotionele waarde omvat.

De **hersenschors** of de **neocortex** bevindt zich als een eerste deelorgaan in de hersenen. Hier komt in de **achterste helft** van de schors alle zintuigelijke informatie binnen. In de **voorste helft** wordt deze opgedane informatie naar de spieren en het lichaam verzonden. Daarnaast integreert de voorste helft informatie uit de zintuigen, het geheugen en het emotie- en motivatiesysteem. Ze maken plannen en formuleren onze intenties. De verschillende centra binnen de hersenschors zijn via netwerken van zenuwbundels met elkaar verbonden.

De hersenstam, de thalamus, de hypothalamus en het limbisch systeem liggen met hun taken en functies van alle hersendelen dieper in de hersenen, onder de hersenschors.

De **herenstam** behoort samen met zijn verbindingbanen met de hogere delen en de schors tot het tweede deelorgaan. Dit deelorgaan reguleert de lichamelijke functies zoals de hartslag, de ademhaling, ... Kortom het orgaan activeert of deactiveert de hersenschors en daarmee het lichaam.

Een derde deelorgaan is de **thalamus**, ook wel 'tussenhersenen' genoemd. Dit orgaan is een soort schakelcentrum tussen de zintuigen en de hersenschors. De **hypothalamus** zorgt voor

de relatie tussen het lichaam en het bijhorende gedrag. Dit vierde deelorgaan zorgt ervoor dat het lichaam wordt onderhouden door bijvoorbeeld op tijd te eten en/ of te drinken, door te slapen en wakker te worden wanneer het tijd is ... De thalamus en de hypothalamus zorgen samen voor het contact tussen de hersenen en het lichaam.

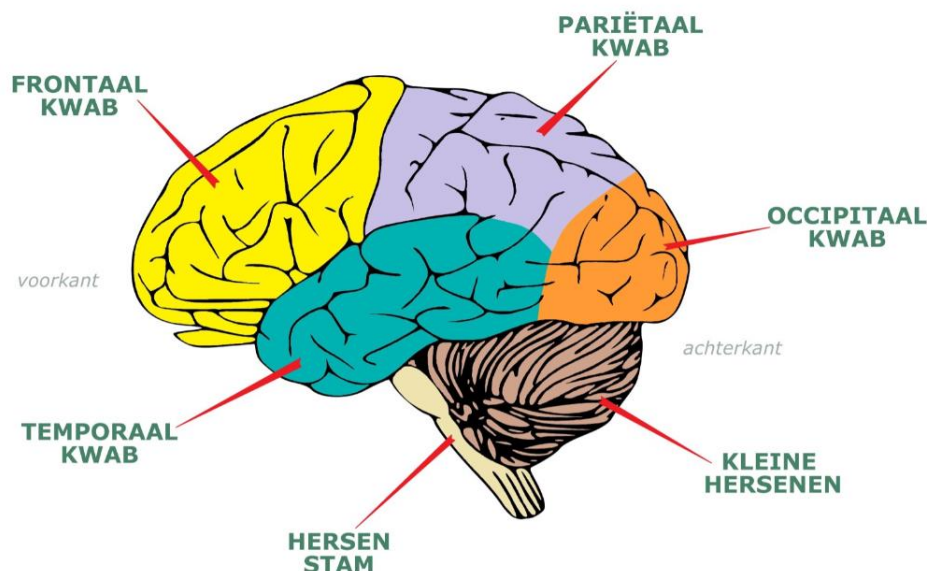
Het **limbisch systeem** zorgt voor de organisatie van geheugenprocessen, voor emotieregulatie en voor de vaststelling of een prikkel al dan niet belangrijk is om opgeslagen te worden. Het systeem bestaat uit de hippocampus, de amygdala en andere structuren die dieper in de hersenen onder de schors liggen. Dit systeem is vooral verantwoordelijk voor de waarneming van emoties, het oriënteren in de ruimte alsook het geheugenopslag.

De **basale ganglia** ligt dieper in de hersenen en is gekoppeld aan het hersensysteem voor het handelen en bewegen. Dit orgaan zorgt aldus voor de motorische coördinatie, de afstemming tussen motoriek en waarneming en heeft een motivationeel-cognitieve invloed op het motorisch leren.

Emoties worden actief in zowel de linker- als de rechterhersenhalft. De basale ganglia en de amygdala benoemt men dikwijls als de 'emotionele hersenen'. De basale ganglia zorgt voor de gevoelens die vrijkomen bij het ervaren van een beloning. De amygdala en de temporale cortex zetten zich in voor het verwerken van emoties.

Het **cerebellum** vormt het laatste deelorgaan van de hersenen. Een andere benaming voor dit orgaan is 'kleine hersenen'. Het staat in voor onze complexe motoriek alsook het cognitieve en motorische leren.

De hersenen bestaan niet alleen uit bovenstaande deelorganen, maar kennen nog een onderverdeling in **vier lobben of kwabben**.



Figuur 6: De vier hersenkwabben ("Gevolgen per hersengebied | Hersenletsel-uitleg.nl", z.d.)

Allereerst zorgt de **occipitaalkwab** voornamelijk voor de visuele waarneming en de verwerking ervan. Daarnaast zet de **pariëtaalkwab** zich in voor de schoolse vaardigheden zoals lezen en rekenen. Belangrijke informatie wordt door de kwab geïntegreerd via de tastzin en andere zintuigen. Verder zorgt de pariëtaalkwab voor de waarneming van de positie van ons lichaam. De **temporaalkwab** is een derde kwab in de hersenen. Die kwab staat in voor

de waarneming van auditieve vaardigheden en het geheugen. Als laatste dient de **frontaalkwab** met de prefrontale en motorische schors voor de planning en organisatie van ons gedrag alsook de aansturing van onze spieren. De frontaalkwab ontwikkelt zich echter trager in vergelijking met de andere kwabben.

Tot ver na het twintigste levensjaar zijn de netwerken in de prefrontale schors pas uitgerijpt. Dit feit maakt dat adolescenten moeilijkheden ervaren op vlak van vaardigheden zoals doelgericht werken, zelfsturing en zelfregulering. Deze vaardigheden staan in verband met de hersenrijping.

Hersenrijping

De hersenrijping wordt tijdens de adolescentie bepaald door een zestal invloeden. Allereerst heeft bovengenoemd fenomeen '**pruning**', of ook wel 'het snoeiproces' genoemd, een invloed op de rijping van de hersenen. Dit komt voornamelijk door de prikkels en de ervaring die de adolescent opdoet. Op basis daarvan beslist het brein welke verbindingen al dan niet aan te gaan. Als gevolg van de plasticiteit van het brein bevinden de adolescenten zich in een gevoelige periode. Hierdoor vinden er snelle vorderingen plaats in hun leerproces. Daarentegen rijpt het controlesysteem langzaam, waardoor executieve vaardigheden moeizamer verlopen. Dit maakt dat jongeren gedurende de adolescentie eerder creatief zijn en out-of-the-box durven te denken.

Een tweede invloed is de **myelinisatie**. Deze is pas voltooid ver in de volwassenheid. Het proces omtrent de toe- en afname van de witte en grijze stof zorgt voor verwarring. Dit proces duurt langer bij de delen van de frontale cortex. De frontaalkwab staat in voor het beoordelen van emoties van anderen. Door de onevenwichtigheid van de witte en grijze stof vinden de jongeren het moeilijk om als het ware in de emoties van een ander te kruipen. Ze voelen zich al snel niet gerespecteerd of aangevallen. Doordat deze frontaalkwab zich pas later in de adolescentie ontwikkelt, vertoont dit sterke wisselingen in het gedrag alsook in de mogelijkheden van de adolescent (zie 'Gevolgen voor het schoolse functioneren').

De **selectieve rijping** zorgt voor een derde invloed omtrent de hersenrijping. Niet alle hersendelen doen op hetzelfde moment aan 'pruning'. De regio's die belangrijk worden geacht door de motorische en zintuigelijke functies, werken het eerst aan hun verbindingen. Dit feit maakt dat de frontaalkwab pas als laatste aan de beurt is. De structuren en verbindingen binnen de prefrontale schors stellen zich echter verantwoordelijk voor de executieve functies, waarin adolescenten soms te kort schieten.

Daarnaast beïnvloeden de **biologische verschillen**, mede door de **hormooninvloeden**, de rijping van het brein. De geslachtshormonen spelen echter een belangrijke rol wat betreft de hersenrijping aangezien hormonen de hersenprocessen alsook de beleving en het gedrag sturen. De hersenen van mannen en vrouwen kennen naast grote overeenkomsten qua opbouw en functioneren ook enkele verschillen. De hersenrijping verloopt bij jongens op een andere manier dan bij meisjes. Sommige structuren ontwikkelen zich volgens een ander tijdpad. Bij meisjes zijn bepaalde structuren eerder uitgerijpt dan bij jongens. Als ze ongeveer tien en een half jaar zijn, is de totale omvang van de hersenen op zijn grootst. Bij jongens is dat als ze ongeveer veertien jaar zijn. Hierdoor is er sprake van een eerdere ontwikkeling wat betreft het zelfinzicht en de zelfregulatie bij meisjes. Ook de voorsprong (ongeveer één jaar) op het talige functioneren bij meisjes, hangt hier nauw mee samen. Dat betekent echter niet dat alle hersensystemen of structuren bij jongens achterlopen. Structuren die te maken hebben met de complexe motoriek, het lichaamsschema en de ruimtelijke vaardigheden lopen voor op de ontwikkeling bij jongens. Aan het einde van de hersenrijping hebben de jongens de achterstand in taal echter weer ingehaald.

Verder bepaalt **de interactie tussen nature en nurture** de werking van het brein. De aard, kwaliteit en intensiteit van de prikkels uit de omgeving en vanuit het lichaam beïnvloeden de hersenrijping. Er bevinden zich tal van hersencellen in de kindertijd die nauwelijks werken. Deze hersencellen worden in de puberteit door hormonen, biochemische signalen of zintuigelijke en emotionele prikkels in gang gezet. Biochemische signalen zetten deze hersencellen bijvoorbeeld aan tot activiteit. Deze activiteiten geven op zijn beurt een soort trigger aan de geslachtshormonen waardoor de adolescent geslachtsrijp wordt.

Als laatste leiden **subtiële rijpingsvertragingen** tot grote gedragsveranderingen. Mogelijke gedragsveranderingen zijn dyslexie, schizofrenie,...

1.3.3 Op welke manier denken adolescenten?

Jean Piaget, een psycholoog, bekeek de cognitieve ontwikkeling van kinderen van dichtbij. Hij concludeerde dat de adolescent zich geleidelijk aan in de hoogste ontwikkelingsfase bevindt, namelijk **het formeel operationeel stadium**. Uiteraard verloopt deze ontwikkelingsfase bij elke adolescent op een verschillende manier. Het denkvermogen van de jongere ondergaat echter **drie verschillende dimensies**.

Allereerst denken adolescenten dikwijls **abstract**. Ze denken na over dingen die niet direct zichtbaar zijn. Hij/ zij denkt verder dan het 'hier en nu aanwezige'. De jongere is aldus bereid om na te denken over mogelijke wereldproblemen, over zichzelf, over termen zoals liefde, vrijheid ...

Het abstract denken wakkert op zijn beurt het **propositioneel denken** aan. De adolescent maakt logische redeneringen omtrent een onderwerp. Daarnaast denken adolescenten na over verschillende mogelijkheden of oplossingen bij het ondervinden van een probleem.

Wanneer jongeren een probleem trachten op te lossen, maken ze gebruik van het **hypothetisch-deductief redeneren**. De adolescent maakt eerst een veronderstelling van een mogelijk probleem. Daarna stelt hij/ zij een mogelijk gevolg op. De jongere experimenteert er op los. Een andere naam voor deze redeneringen is een 'als... dan...'-redenering.

Daarbovenop doet de adolescent aan **combinatorisch denken**. Hij/ zij bedenkt alle mogelijke combinaties van diverse eigenschappen. Vervolgens probeert de adolescent de combinaties systematisch uit. Bij het vinden van een juiste combinatie, reproduceert de adolescent deze combinatie als vanzelf naar een volgende keer toe.

Uit het boek *Groot worden. De ontwikkeling van baby tot adolescent* blijkt dat adolescenten al heel wat in hun mars hebben op cognitief vlak. Kort samengevat bevinden ze zich geleidelijk aan in de hoogste ontwikkelingsfase waarin het denkvermogen verschillende dimensies ondergaat. In tegenstelling tot bovenstaande literatuur bespreekt men hieronder waar adolescenten nog tekortschieten op cognitief vlak.

1.3.4 Gevolgen voor het schools functioneren

In bovenstaande literatuur kwam de selectieve rijping als invloed van de hersenrijping ter sprake. Deze selectieve rijping van de hersenen heeft als gevolg dat de frontaalkwab zich als laatste zal ontwikkelen gedurende de adolescentie. Deze late ontwikkeling van de verbindingen en structuren in de frontaalkwab kent diverse gevolgen voor het schoolse functioneren.

Impulscontrole

Allereerst is het puberbrein nog niet in staat om belangrijke en onbelangrijke informatie van elkaar te onderscheiden. De nucleus accumbens, het beloningscentrum in de middenhersenen, bevat namelijk een gevoeligheid voor extreme prikkels. Adolescenten worden hierdoor enorm getriggerd door beloningen en avontuur. Hierdoor reageert de adolescent op alle mogelijke prikkels uit zijn omgeving met als gevolg dat hij zich snel zal laten afleiden in bijvoorbeeld de klas. Volwassenen daarentegen houden het beloningscentrum wel in toom door de bestaande verbindingen en structuren in de frontaalkwab. Leraren kunnen zich storen aan de impulsiviteit en afleidbaarheid van de leerlingen, maar de adolescenten zelf zien het probleem hier echter niet van in. Daardoor is de adolescent niet in staat om zijn eigen kunnen te beoordelen, aangezien het zelfinzicht nog ontbreekt.

Executieve functies

Vanaf de jaren tachtig kwam er meer aandacht voor de functies die instaan voor het plannen, uitvoeren en controleren van het gedrag. Men sprak vanaf de jaren negentig over de executieve functies. Tegelijkertijd werd er een overgang van docerend leren naar zelfstandig leren gemaakt. De jongeren kregen de verantwoordelijkheid voor hun eigen leerproces. De complexe netwerken in de prefrontale structuren zijn verantwoordelijk voor deze functies. Kortom maakt men een onderverdeling van de executieve functies in **vijf domeinen**.

Het verwerken van zintuigelijke prikkels uit het lichaam en de nabije omgeving vormen een eerste domein. In dit domein filtert, selecteert en geeft het brein de aandacht aan belangrijke of nuttige prikkels. Het brein leert zich te beheersen wat betreft de prikkels. Dat zorgt voor een zekere impulsbeheersing.

Daarnaast behoort **de beoordeling of verwerking van de emotionele en motivationele waarde** omtrent prikkels en situaties tot een tweede domein. Het brein redeneert vanuit het standpunt van iemand anders, waardoor de mens in staat is om zich in te leven in de gevoelens van een ander.

Doelen stellen, kiezen en handelen behoren tot een derde domein van de executieve functies. Het brein stelt de persoon in staat te evalueren na de uitvoering van een bepaalde activiteit (en eventueel bij te sturen).

Het vierde domein behoort tot **de persoon zelf**. Weet hij te reflecteren over de eigen vooropgestelde doelen, zijn aanpak, emoties of gedrag? Onder dit domein valt voornamelijk de zelfregulatie.

Tot slot beïnvloeden **de sociale groep en de samenleving** met zijn heersende regels, normen, waarden en cultuur het gedrag van de mens. De sociale druk zorgt ervoor welke activiteiten de adolescent al dan niet uitvoert.

De executieve functies waarover men spreekt, bestaan uit zo'n vijftien functies, namelijk: het **filteren** van prikkels of binnenkomende informatie, het **organiseren van de aandacht**, de **impulsremming**, de **nieuwsgierigheid** en het **nemen van initiatief**, het **werkgeheugen**, de **doelgerichtheid**, de **gedragsflexibiliteit**, **motorische flexibiliteit** en **cognitieve flexibiliteit**, het **planmatig handelen**, **kiezen en beslissen**, het **zelfinzicht**, de **zelfregulatie**, de **metacognitie**, de **monitoring**, de **empathie**, de **perspectiefname** en **motivatie**.

Tijdens de adolescentie ervaren jongeren moeilijkheden bij het plannen, organiseren, logisch nadenken, vooruitkijken, analyseren ... van zaken. Met bovenstaande informatie in het

achterhoofd is dat niet al te vreemd. Deze vaardigheden behoren namelijk tot de executieve functies. Wanneer tieners de overstap van de lagere school naar de middelbare school maken, komen ze al snel oog in oog te staan met deze moeilijkheden. Ze dienen verantwoordelijk te zijn, zelfstandig te werken, huiswerk te plannen ... De hersenen voelen zich hier nog niet competent genoeg voor wegens de trage ontwikkeling van de verbindingen in de frontaalkwab. Deze verbindingen zullen zich namelijk pas na de adolescentie volledig hebben ontwikkeld. Hierdoor vertonen adolescenten dikwijls impulsief gedrag, slordigheid of doen ze aan zelfoverschatting. Vraag een jongere uit de vroege adolescentie bijvoorbeeld niet om iets te plannen. Meer dan een week vooruit denken is gewoonweg onmogelijk. Daarom dient de leraar, begeleider of opvoeder een omgeving te creëren waarin jongeren de executieve functies geleidelijk aan kunnen ontwikkelen.

Risico's nemen

Adolescenten durven veel meer in tegenstelling tot volwassenen. Dat heeft te maken met het controlecentrum dat zich in de frontale cortex bevindt. Zoals hier reeds boven werd vermeld, heeft de adolescent zijn impulsen nog maar weinig onder controle. Hierdoor doen adolescenten dingen zonder erbij na te denken. Daarnaast speelt de peergroep een belangrijke rol in het al dan niet nemen van een risico. Jongeren zijn namelijk gevoeliger voor groepsdruk en status, waardoor ze meer risico's nemen in het bijzijn van vrienden. Dat brengt zowel nadelen als voordelen met zich mee.

Aan de ene kant is de jongere meer vatbaar voor verschillende verslavingen, zoals gamen, overmatig alcohol- of drugsgebruik ... Aan de andere kant durven adolescenten meer. Door geen grenzen te stellen, zijn jongeren erg creatief en ontdekken ze hun eigen talenten.

Daarbovenop zet de stof dopamine de jongeren aan tot activiteit en zorgt ze voor een zekere alertheid. Bovenstaande factoren zorgen er aldus voor dat jongeren meer risico's durven nemen dan volwassenen.

Slaapfasevertraging

In de verkennende probleemanalyse kwam het 'slaapfaseverschijnsel' reeds ter sprake. Adolescenten belanden namelijk bij de start van de puberteit in dit verschijnsel. De biologische klok die het slaap-waakritme regelt verschuift naar later in de avond. Het hormoon melatonine maakt de puber slaperig en zorgt voor de verschuiving van het slaap-waakritme. Jongadolescenten hebben nood aan ruim negen uur slaap. Sociale media zorgt de dag van vandaag ook voor het wakker houden van de adolescent. Melatonine wordt namelijk door het licht van het scherm onderdrukt. Hierdoor vallen de jongeren maar moeilijk in slaap nadat ze een hele tijd op een beeldscherm van een laptop of smartphone hebben gewerkt. Door het slaapfaseverschijnsel en het belang van sociale media komen adolescenten niet aan genoeg slaap met cognitieve vermoeidheid, concentratieproblemen, prikkelbaarheid en slechte schoolprestaties als gevolg.

1.3.5 Gevolgen op sociaal-emotioneel vlak

De onevenwichtigheid in de hersenontwikkeling zorgt in de vroege adolescentie voor een moeilijke periode. In het boek *Het nieuwe puberbrein binnenstebuiten* vermeldt men dat emotionele en cognitieve hersenfuncties sterk verbonden zijn met elkaar. De adolescentie kent daarom grote wisselingen in denken en voelen.

Verwarring door grijze en witte stof

Het proces omtrent de toe- en afname van de witte en grijze stof in de hersenen zorgt voor veel verwarring bij de adolescent. Ook de ontwikkeling van de frontaalkwab duurt langer. Door deze onevenwichtigheid in de hersenontwikkeling vinden jongeren het moeilijk om als het ware in de emoties van een ander te kruipen en voelen ze zich al snel niet gerespecteerd of aangevallen. De herkenning van complexere emoties van anderen, zoals angst, bedroefdheid of verbazing, verloopt moeizaam. Hierdoor staan ze nauwelijks open voor de gevoelens van anderen. De herkenning van primaire emoties, zoals blijdschap en verdriet, blijken echter geen obstakel te zijn. De adolescent beschikt aldus niet over de mogelijkheid om zich in een ander te verplaatsen. Dit fenomeen noemt men 'het cognitief egocentrisme' van de puber.

Het cognitief egocentrisme

De bedoelingen van een ander zijn in de vroege adolescentie één groot raadsel. Toch vinden jongeren het heel belangrijk wat anderen van hen denken. In bovenstaande paragraaf kwam het cognitief egocentrisme reeds ter sprake. Het egocentrisme komt tot uiting in twee aspecten: het denkbeeldige publiek en de persoonlijke fabel.

Bij **het denkbeeldige publiek** ervaart de puber zichzelf als het middelpunt van de aandacht van anderen. De jongere heeft het gevoel bekeken te worden en vraagt zich af wat anderen over hem denken. Pubers zijn voortdurend met zichzelf bezig en ervaren zichzelf daarom als uniek. Ze stellen zich verschillende vragen zoals 'Hoe zie ik eruit?', 'Hoe ben ik gekleed?' ... Enerzijds wil de puber die aandacht, maar anderzijds ook niet. Negatieve aandacht willen ze voornamelijk vermijden.

De persoonlijke fabel is het tweede aspect van het cognitief egocentrisme. Zoals eerder vermeld ervaart de jongere zichzelf als uniek. Hierdoor denkt de puber niet begrepen te worden door zijn ouders. De ouders kunnen nooit hetzelfde voelen als hem. Niemand kan zo intens lijden als hij.

Heftige emoties en puberteitshormonen

In het boek *Het tienerbrein* vergelijkt Jelle Jolles jonge tieners met emotionele tijdbommen. Emoties wisselen elkaar snel af en heftige gevoelens in toom houden, lukt maar niet. Jongeren ervaren stemmingswisselingen door de lichamelijke veranderingen, de slaapttekorten, de puberteitshormonen en de positieve en negatieve emoties die elkaar in een razendsnel tempo afwisselen.

Het limbisch systeem zorgt voor de erkenning van de binnenkomende prikkels. Dat systeem bestaat uit diepliggende structuren in het brein. Het bepaalt wat de adolescent van iets vindt. Vindt hij de binnenkomende prikkel leuk of eerder gevaarlijk? Dat limbisch systeem staat in wisselwerking met de hormonen, waardoor ze de emoties van de adolescenten organiseren.

De hormoonspiegel kent een forse stijging tijdens de puberteit. De puberteitshormonen zorgen voor een chaos in het puberbrein. Activerende neurotransmitters, zoals dopamine, nemen in de puberteit toe. Ze versterken de emoties, waardoor jongeren nieuw gedrag vertonen. Het emotiecentrum, de amygdala, wordt actief bij een sterke emotie. Die amygdala ligt diep in de temporaalkwab en zit in beide hersenhelften aan de zijkant van de hersenen. Deze kleine hersenstructuur beoordeelt de situatie waarin men zich bevindt en helpt de hersenen om met een bepaalde emotie te reageren. Het bereidt de adolescent aldus voor op het uitvoeren van een handeling. Het langetermijngeheugen slaat de sterk emotionele gebeurtenissen op en geeft het gedrag richting op een later moment. De grijze stof breekt de zwakke verbindingen

af. Hierdoor blijven alleen de sterke verbindingen aanwezig in het brein van de jongvolwassene. Deze ontwikkeling verloopt echter bij de ene puber sneller dan bij de andere.

Kortom, er heerst een onevenwicht tussen ratio en emotie. Dat zorgt voor het nemen van bepaalde risico's met interpersoonlijke en intrapsychische conflicten tot gevolg, maar biedt ook kansen voor de adolescent zoals het loskomen van de ouders en op zoek gaan naar de eigen sociale rollen binnen een groep.

Interpersoonlijke en intrapsychische conflicten

De adolescenten kampen tijdens het ontwikkelingsproces met twee soorten conflicten: de interpersoonlijke conflicten en de intrapsychische conflicten.

Interpersoonlijke conflicten gaan over conflicten tussen personen. Ze ontstaan bij een verschil tussen meningen of doelen die iemand voor ogen heeft. In de puberteit kan een soortgelijk conflict voorkomen tussen de adolescent en zijn ouder. Er bestaan verschillende oorzaken voor interpersoonlijke conflicten. Allereerst speelt de zelfstandigheid van de jongere een rol. Adolescenten worden alsmaar zelfstandiger waardoor het benadrukken van meningen en standpunten beter lukt. Een tweede oorzaak voor een mogelijk conflict zijn de veranderingen in de verwachtingen van de ouders en pubers ten opzichte van elkaar.

Met de **intrapsychische conflicten** verwijst men naar de inwendige conflicten van de puber. De puber ervaart tegenstrijdigheden tussen het nieuwe en het alom bekende. Zo willen adolescenten bijvoorbeeld enerzijds graag zelf het uur bepalen om thuis te komen van een fuif, maar anderzijds willen ze graag afgehaald worden door hun ouders. Psycholoog Freud erkent dit conflict als een positief conflict voor de puber. De puber gaat echter nadenken over zijn eigen behoeften en strevingen, maar ook over de verwachtingen, verplichtingen en verantwoordelijkheden van anderen.

Zoektocht naar eigen identiteit

Naast de conflicten kunnen de adolescenten ook kampen met een **identiteitsverwarring**. Jongeren zijn namelijk gedurende de adolescentie op zoektocht naar een eigen identiteit. Ze stellen zich voortdurend vragen zoals 'Wat maakt mij uniek?', 'Wat onderscheidt mij van anderen?', 'Wat zijn mijn sterke en zwakke punten?' ... Wanneer de adolescent hierop geen antwoord kan geven, slaagt hij er niet in om een kernidentiteit op te bouwen. Hierdoor ontstaan problemen zoals het aangaan en in stand houden van langdurige, hechte relaties of het aannemen van sociale rollen. Het vastlopen in de zoektocht naar een eigen identiteit leidt tot diverse problemen, zoals anorexia, boulimie of een eetbuienstoornis.

Separatie en individuatie

Tijdens de adolescentie bevindt de jongvolwassene zich in een overgangperiode om van een kind uit te groeien tot een volwassene. Adolescenten nemen als het ware afstand van de kindrol en nemen de volwassenrollen op. Ze zoeken naar een eigen identiteit. Deze overgang heeft een grote invloed op de sociale relaties en de emotionele ontwikkeling van de puber.

De puber staat namelijk voor twee taken wanneer hij afstand neemt van zijn ouders. Allereerst dient de puber los te komen van zijn ouders en het bijhorend gezin. Men plakt hier de benaming '**separatie**' op. Wanneer de jongere zich heeft ontkoppeld van zijn ouders kan hij zijn autonome persoonlijkheid ontwikkelen in de volwassenenwereld. Men geeft dit verschijnsel de naam: **indivduatie**. De adolescent komt geleidelijk aan los van zijn ouders en het gezin en richt zich alsmaar meer op andere milieus om daar nieuwe sociale contacten aan te gaan.

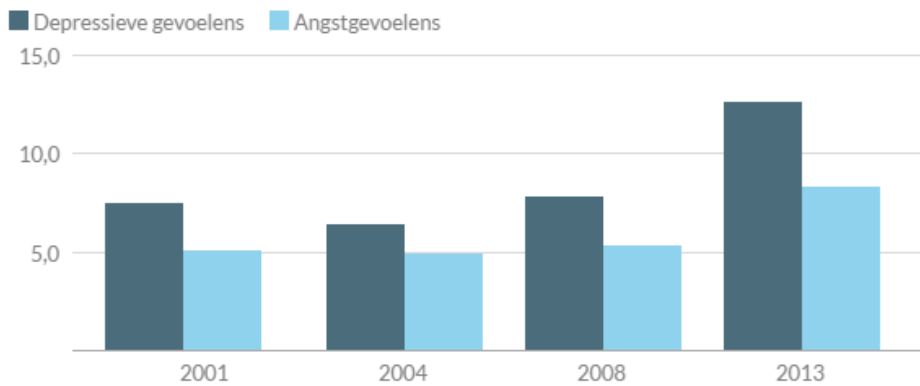
Deze nieuwe milieus kunnen een sociale fobie oproepen. Omgaan met onbekenden of naar een onbekende plaats gaan, betekent voor sommigen een heuse nachtmerrie. Hierdoor ontstaan mogelijke **angststoornissen**.

Een nieuwe omgeving betekent echter ook nieuwe waarden, normen en sociale verwachtingen. De adolescent krijgt te maken met **nieuwe sociale rollen** en maakt **rolveranderingen** mee. Deze rolveranderingen hebben te maken met de lichamelijke veranderingen waardoor de adolescent anders gaat handelen en denken over intimiteit en seksualiteit. Ook hebben de rolveranderingen te maken met het kunnen en willen binden aan anderen. Daarnaast hebben ze betrekking op het thema beroep en studie. Verder kunnen de adolescenten beter hun eigen mening of standpunt vormen over morele, politieke en levensbeschouwelijke standpunten.

Daarnaast willen jongeren ergens bij horen, maar dat lukt niet altijd. Ze reageren sterk op sociale acceptatie en uitsluiting. Die uitsluiting geeft een deuk in het zelfvertrouwen van de adolescent waardoor een mogelijke depressie ontstaat. **Depressie** is een aandoening die tal van adolescenten treft. Naast een depressie kan ook dysthymie optreden. Dysthymie is een milde vorm van depressie. Een depressie kan uiteindelijk overgaan tot zelfmoord. Statistiek Vlaanderen geeft de percentages weer van psychische klachten bij de bevolking van vijftien jaar en ouder in het Vlaams Gewest. In 2018 zouden zo'n 13% van de personen depressieve gevoelens ervaren en 8% angstgevoelens hebben. Het percentage stijgt naargelang de jaren vorderen. Verder blijkt dat vooral jongeren (15- tot 24-jarigen) kampen met depressieve gevoelens en angstgevoelens. Vooral vrouwen van die leeftijd scoorden hoog. Verder vertonen lager opgeleiden vaker psychische klachten dan hoger opgeleiden.

Psychische klachten bij bevolking van 15 jaar en ouder

Vlaams Gewest, 2001, 2004, 2008, 2013, in %

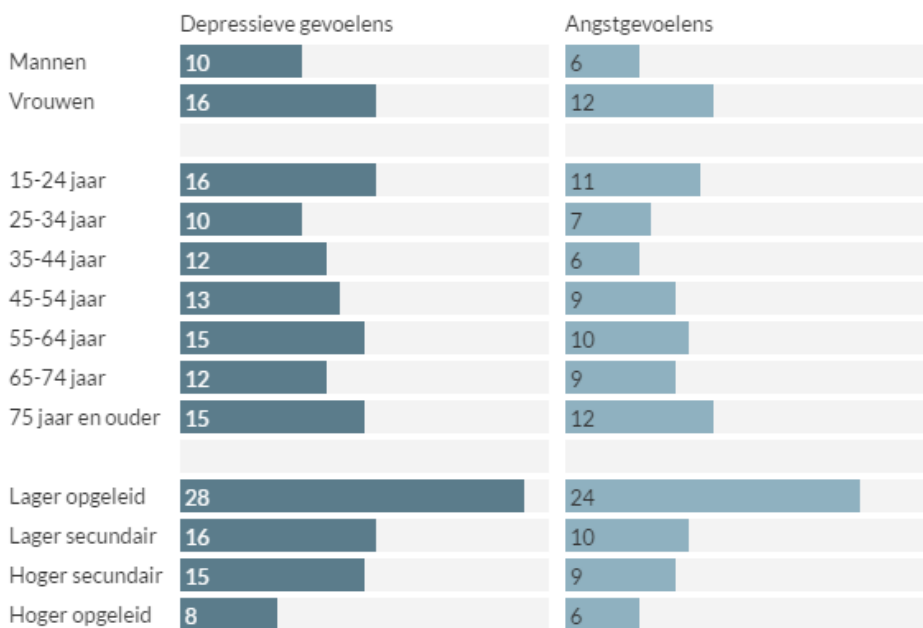


Noot: cijfers gecorrigeerd voor verschillen naar geslacht en leeftijd. Het gaat om schattingen gebaseerd op een enquête. Daardoor moet rekening gehouden worden met een onzekerheidsmarge. Zie: 'Meer info over definities en bronnen'.

Bron: Gezondheidsenquête, Sciensano, bewerking Statistiek Vlaanderen

Psychische klachten bij bevolking van 15 jaar en ouder naar achtergrondkenmerken

Vlaams Gewest, 2013, in %



Noot: cijfers gecorrigeerd voor verschillen naar geslacht en/of leeftijd. Het gaat om schattingen gebaseerd op een enquête. Daardoor moet rekening gehouden worden met een onzekerheidsmarge. Zie: 'Meer info over definities en bronnen'.

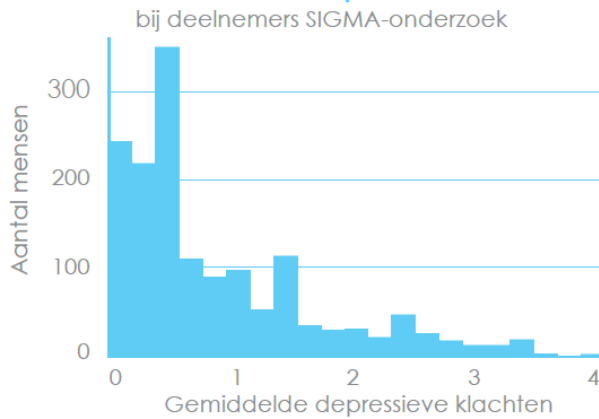
Bron: Gezondheidsenquête, Sciensano, bewerking Statistiek Vlaanderen

Figuur 7: Staafdiagrammen omtrent de psychische klachten bij bevolking van 15 jaar en ouder (achtergrondkenmerken) (Statistiek Vlaanderen, 2018)

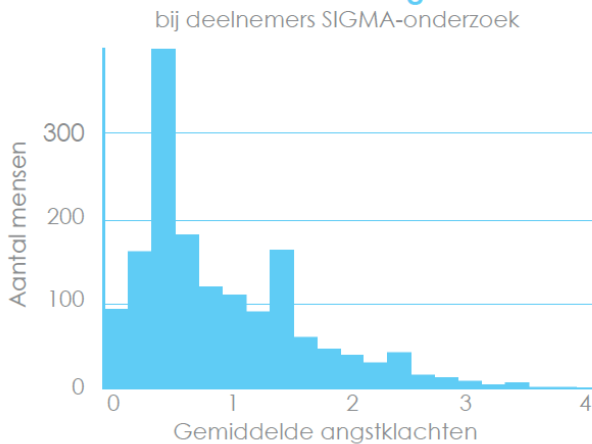
Ook uit het SIGMA-onderzoek van KU Leuven (2019), een onderzoek naar het geestelijk welbevinden van 1913 jongeren in Vlaanderen, blijkt dat vooral adolescenten kampen met

psychische klachten. Meer dan de helft van alle bevroegde leerlingen zouden milde psychologische klachten ervaren en 20% van de adolescenten matig ernstige tot ernstige klachten. Wat betreft de klachten omtrent angst, depressie en psychose besluit men dat het gemiddelde klachtenniveau voor depressieve klachten 0,83 is. 17% van de jongeren geven aan matige tot ernstige depressieve en angstklachten te hebben. Het klachtenniveau voor psychose ligt daarentegen iets lager. Zo'n 14% zou matige tot ernstige psychotische klachten beleven.

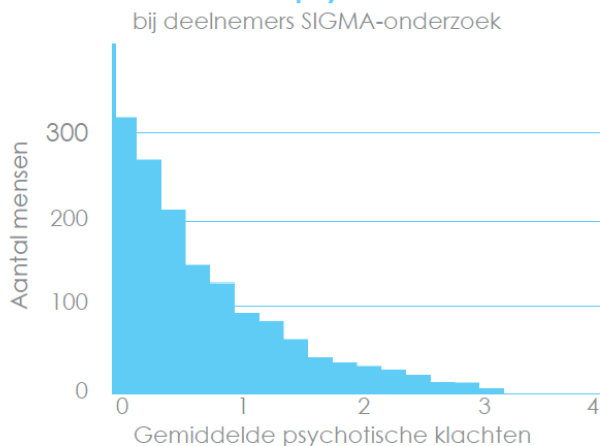
Gemiddeld niveau depressieve klachten



Gemiddeld niveau angstklachten

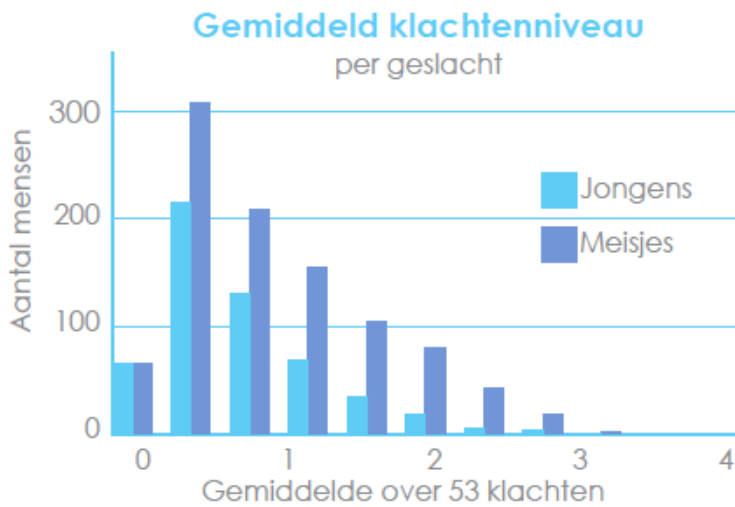


Gemiddeld niveau psychotische klachten



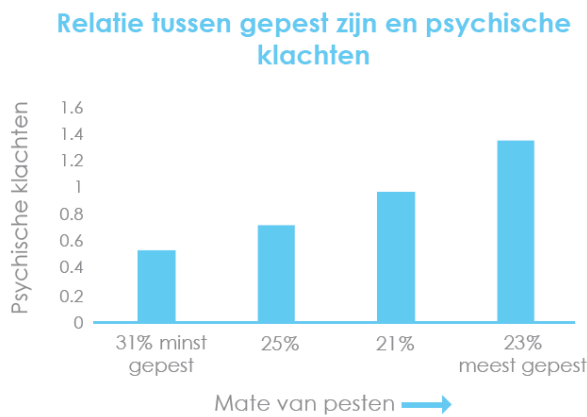
Figuur 8: Staafdiagrammen omtrent depressieve, angst- en psychotische klachten van adolescenten in Vlaanderen (J. Kirtley et al., KU Leuven, 2019)

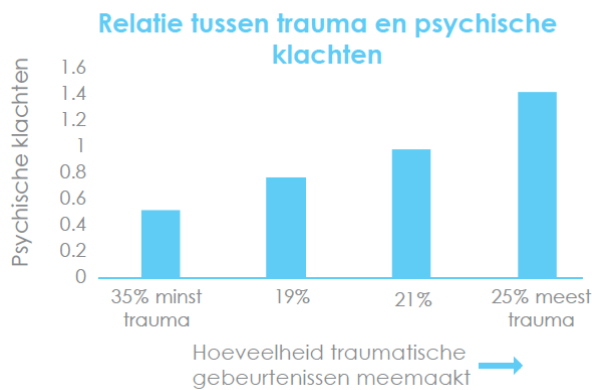
De meisjes springen er voornamelijk boven uit. Zij zouden over het algemeen meer klachten ervaren dan jongens.



Figuur 9: Staafdiagram omtrent het gemiddeld klachtenniveau per geslacht (J. Kirtley et al., KU Leuven, 2019)

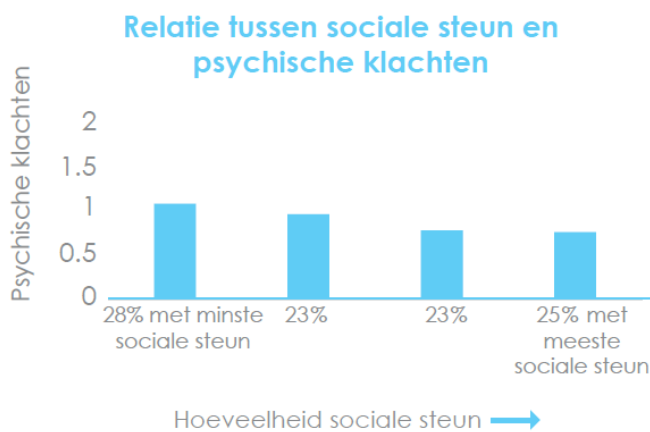
Zoals Statistiek Vlaanderen al eerder aangaf, zullen deze klachten doorheen de jaren alsmear meer toenemen. Deze SIGMA-studie stelt de sociale factoren centraal bij het onderzoek naar de geestelijke gezondheid en ontwikkeling van jongeren. Men concludeert dat voornamelijk negatieve sociale ervaringen, zoals een pestverleden of traumatische ervaring, zorgen voor deze psychische problemen.





Figuur 10: Staafdiagrammen omtrent de relatie tussen negatieve sociale ervaringen (vb. pestverleden en trauma) en psychische klachten (J. Kirtley et al., KU Leuven, 2019)

Het is daarom enorm belangrijk om als leraar sociale steun te bieden aan jongeren en de sociale vaardigheden te stimuleren. Hoe meer leerlingen het gevoel van steun ervaren, hoe minder kans op psychische klachten.



Figuur 11: Staafdiagram omtrent de relatie tussen sociale steun en psychische klachten (J. Kirtley et al., KU Leuven, 2019)

Individuele verschillen

Op vlak van de emotionele en sociale ontwikkeling wordt er geschat dat driekwart van de meisjes voorloopt op driekwart van de jongens. Meisjes zijn gewetensvol, letten meer op de doelen van de sociale omgeving, overleggen, communiceren en zijn daardoor makkelijker in omgang. Toch hebben ze **meer kans op het krijgen van angsten en een depressie in vergelijking met jongens**. Eén van de oorzaken is de **onderschatting van zichzelf** en de **eigen mogelijkheden**. Uit de psychologie blijkt dat meisjes zich bij stress vaak naar binnen keren, terwijl jongens zich vaak op de buitenwereld afreageren. Daarnaast doen zowel jongens als meisjes aan **sociale vergelijking**. Het zelfvertrouwen van meisjes blijkt te dalen wanneer ze naar sociale mediabeelden kijken van leeftijdsgenoten die er gelukkiger, mooier of populairder uitzien. Uit onderzoek blijkt dan ook dat meisjes, meer dan jongens, lijden wanneer ze zichzelf vergelijken met anderen op sociale media. Ook ervaren meisjes **tegenstrijdige verlangens**. Ze willen goed met hun vriendinnen opschieten, maar willen ze ook kunnen overtreffen. Meisjes concurreren zowel online als offline met elkaar. Op die manier ontstaat er al snel een spanning omdat ze worstelen met deze twee tegenstrijdige verlangens. Jaloezie is dan ook onvermijdelijk. Meisjes vinden het makkelijk om de concurrenten toe te juichen als ze zelf aan het winnen is, maar dat is veel moeilijker wanneer de dingen niet zo goed gaan. Het

kan daarom enorm pijnlijk zijn om je als meisje te ergeren aan het succes van iemand om wie je heel veel geeft zoals een beste vriendin. Kortom lijken meisjes te weinig te hebben van wat jongens te veel hebben, zoals een vorm van ondernemingslust, durf en een zekere zelfoverschatting.

1.3.6 Gevolgen voor de leraar

Met aandacht voor bovenstaande informatie kunnen we concluderen dat de leraar een belangrijke functie bezit. De interactie en dialoog tussen leraar en leerling vormen echter de basis voor kwaliteitsvol onderwijs. Daarnaast speelt de motivatie van zowel de leraar alsmede de leerling een belangrijke rol om te leren. De leerling zal kennis en vaardigheden moeten verwerven en verwerken, terwijl de leraar deze gemotiveerd dient over te brengen op de leerling.

Intrinsieke motivatie is daarom een vereiste voor elke leerling. De leraar kan deze bevorderen door in te spelen op de drie psychologische basisbehoeften uit de zelfdeterminatietheorie (ZDT) van Deci en Ryan (2000). Vertrekkende vanuit de ZDT bracht Maarten Vansteenkiste deze pijlers onder in het ABC-model: autonomie (A), verbondenheid (B) en competentie (C).

Leerlingen zullen **autonomie** ervaren wanneer ze invloed mogen uitoefenen op het eigen leerproces. Ook een gevoel van psychologische vrijheid en het maken van keuzes stellen deze behoefte tevreden. Daarnaast zorgt inspraak ervoor dat ze zichzelf mogen zijn.

De tweede behoefte, **verbondenheid**, staat voor het ervaren van betekenisvolle relaties en zich geliefd of opgenomen voelen door anderen. Daarbovenop komt het gevoel om zelf zorg te dragen voor anderen sterk naar boven. Goede en hechte relaties zijn namelijk voor ieder kind van cruciaal belang.

De klasgroep voelt zich **competent** als ze zich bekwaam achten om iets tot een goed einde te brengen. De leerstof past met andere woorden bij het niveau van de leerling. Een taak dient aldus niet te moeilijk, maar ook niet te makkelijk te zijn. Leerlingen hebben nood aan een uitdaging waarin ze hun vooropgestelde doelen behalen en alsmaar beter worden in wat ze doen.

Samenvattend vormen autonomie, verbondenheid en competentie als samenhangend geheel de basis voor (intrinsieke en autonome) motivatie met een hoge betrokkenheid als gevolg. Wie zich aldus enorm competent voelt en veel ruimte krijgt, maar geen verbinding met zijn leraren of medeleerlingen ervaart, voelt zich niet of minder gemotiveerd. Leren is echter pas mogelijk wanneer leerlingen zich gemotiveerd voelen en lekker in hun vel zitten.

Naast de psychologische basisbehoeften dient de leraar ook rekening te houden met drie **hormonen** gelegen in de hersenen, namelijk **dopamine**, **opioïden** en **oxytocine**. Het hormoon dopamine wakkert de wil voor inzet en prestatie aan. De opioïden staan in voor het lichamenlijk en mentaal goed voelen. Het knuffelhormoon, oxytocine, laat de mens verbonden voelen met anderen. Gewoonweg het vooruitzicht op erkenning en waardering bemoedigt deze hormonen al. Daarom dient een leerkracht zich persoonlijk te interesseren in de leerling zodat ze zich geen nummer voelen. Verder horen leraren de leerling écht te zien als individu en hem te stimuleren in een goede richting. Dat maakt motivatie contextgebonden.

Feedback geven is een tweede must voor het leerproces van leerlingen. Volgens Hattie denken leerlingen voornamelijk toekomstgericht, waardoor formatieve evaluatie van feedup, feedback en feedforward een noodzaak is.

Om het leerproces van de leerlingen te optimaliseren stelt men best bij aanvang een aantal belangrijke doelen en vragen: Waar wil je naartoe? Wat is je doel? Dit noemen we **feedup**. Het geven van **feedback** kan men zien als een momentopname. De voorziene feedback is rechtstreeks verbonden met het vooropgestelde doel. Het is van belang dat de leraar zich ervan bewust is waarin iemand zich bevindt wat betreft zijn of haar leerproces ten opzichte van dat doel. Concreet bedoelt men hiermee dat de leraar als het ware in dialoog gaat met de leerling om zijn of haar leerproces te overlopen en te evalueren, al dan niet op een schriftelijke of mondelinge manier. Wanneer de leraar en de betrokken leerling op de hoogte zijn van het leerproces, reikt de leraar concrete handvaten aan zodat de leerling verdere stappen binnen zijn leerproces kan nemen. Dit fenomeen heet **feedforward**.

Het geven van opbouwende feedback zorgt ervoor dat jongeren hun aanpak kunnen bijsturen en groeien. De leraar dient echter te balanceren tussen positieve en negatieve punten en zijn feedback op het niveau van de leerling af te stemmen. Zo heeft een beginnend leerling voornamelijk nood aan correctieve feedback en een gevorderde leerling diepgaande feedback omtrent zijn proces.

Verder dient de leraar een **groeimindset** aan te nemen. Amerikaanse psychologe, Carol Dweck, kwam op de proppen met het begrip 'mindset'. Dit verwijst naar de manier van denken over de persoonlijke groei van iemand. Deze manier van denken zal het gedrag alsook de ontwikkeling van leerprocessen bepalen. Ze maakt hierbij een onderscheid in fixed mindset en growth mindset. Mensen met een statische mindset (fixed mindset) geloven dat eigenschappen tot een vaststaand gegeven behoren. Ze zullen met andere woorden snel besluiten of iemand iets al dan niet kan. Mensen met een groeimindset (growth mindset) geloven daarentegen dat eigenschappen kunnen veranderen en de ander (met moeite) dingen kan aanleren. Carol Dweck hamert daarom op de kennis en toepassing van de groeimindset onder de leraren. Leraren dienen de manier waarop ze naar leerlingen kijken te erkennen. Leerlingen zullen zich namelijk naar verwachtingen gedragen, wanneer leraren verwachtingsvol naar ze kijken. Leraren zullen jongeren verder brengen als ze écht in hun geloven. Iemand die in groeimogelijkheden van anderen gelooft, stuurt onbewust signalen uit die zorgen voor motivatie, zelfbeeld en sfeer (Nelis & Sark, 2019, pp. 94 - 100).

1.3.7 Conclusie

Bovenstaande literatuur biedt een brede kijk op de ontwikkeling van het tienerbrein tijdens de adolescentie en geeft de gevolgen van deze cognitieve ontwikkeling op vlak van school en sociaal – emotioneel vlak duidelijk weer. De cognitieve en emotionele hersenfuncties kennen namelijk een sterke verbintenis.

Ondanks het feit dat elk individu op de wereld komt met dezelfde hersenonderdelen, maakt de plasticiteit ieder brein uniek. De omgeving waarin het individu zich bevindt, zoals het gezin, de geboorteplaats of de moedertaal, bepaalt welke structuren overblijven en welke verbindingen tot stand zullen komen. Het brein zal zich verbreiden in verschillende fasen. Dat verbreiden van adolescent tot volwassene verloopt echter niet van een leien dakje. Enkele hersenverbindingen zullen zich versterken, terwijl anderen verloren gaan. Dat snoeiproces heet pruning. Daarnaast neemt de witte stof alsmaar toe en neemt de grijze stof af. Dat zorgt voor veel verwarring bij de adolescent. Bijkomend zorgen de puberteitshormonen helemaal voor een grote chaos in het tienerbrein.

De hersenrijping verloopt voor iedereen op een verschillend tempo, maar de frontaalkwab zal zich pas als laatste ontwikkelen. Deze trage ontwikkeling van de netwerken in de prefrontale schors heeft gevolgen op vlak van school, maar ook op sociaal – emotioneel vlak.

Allereerst heerst er in de klas een zekere afleidbaarheid onder de jongeren. Dat komt door de overstroming aan prikkels in de omgeving waarin de adolescent zich bevindt. De adolescenten hebben geen controle over deze binnenkomende prikkels aangezien het controlecentrum in verbinding staat met de frontaalkwab. Daardoor reageren jongeren heel impulsief en zijn ze snel afgeleid. Ook het beloningscentrum staat in verbinding met de frontaalkwab, waardoor ze minder gevoelig zijn voor risico's en overgevoelig voor beloningen en avontuur. Omwille van het feit dat jongeren dingen doen zonder erbij na te denken, durven ze risico's te nemen, vooral in het bijzijn van vrienden. Groepsdruk en status triggeren de adolescent in de vroege adolescentie enorm. Het nemen van risico's brengt zowel voor- als nadelen met zich mee. Verder ervaren adolescenten moeilijkheden op vlak van vaardigheden zoals doelgericht werken, zelfsturing, zelfregulering, plannen, organiseren, logisch nadenken, vooruitkijken, analyseren ... Deze vaardigheden behoren tot de executieve functies. Wegens de trage ontwikkeling van de verbindingen in de frontaalkwab, voelen de hersenen zich nog niet competent genoeg. Dat veroorzaakt diverse gevolgen, zoals zelfoverschatting. Bovendien zorgt het slaapfaseverschijnsel en het belang van sociale media voor cognitieve vermoeidheid, concentratieproblemen, prikkelbaarheid en slechte schoolprestaties.

Op sociaal – emotioneel vlak doen er zich ook heel wat zaken voor. Wegens de opkomende verwarring, gestuurd door de toe- en afname van de witte en grijze stof, herkennen adolescenten de complexere emoties van anderen niet, waardoor ze zich niet in een ander kunnen verplaatsen. Dat aspect hangt nauw samen met het cognitief egocentrisme van de puber. Enerzijds denken ze in het midden van de aandacht te staan, maar anderzijds willen ze vooral niet opvallen (het denkbeeldig publiek). Daarnaast beschouwen adolescenten zichzelf als uniek en kan niemand zo intens voelen wat hij voelt (persoonlijke fabel). Bovenstaande zaken maken de adolescent enorm emotioneel gevoelig. Door deze positieve en negatieve emoties die elkaar snel afwisselen, de lichamelijke veranderingen die zich in de puber voordoen, de slaaptekorten en de stijgende hormoonspiegel zorgen voor stemmingswisselingen. De onevenwichtigheid in de hersenontwikkeling leidt tot interpersoonlijke en intrapsychische conflicten. Separatie of met andere woorden het loskomen van de ouders en het aangaan van nieuwe emotionele bindingen met leeftijdsgenoten, kan zorgen voor een interpersoonlijk conflict tussen de adolescent en de ouder. Adolescenten willen namelijk een eigen persoonlijkheid ontwikkelen (individuatie), waardoor elkaars verwachtingen veranderen. De zoektocht naar een eigen ik, verloopt niet altijd als vanzelf. Identiteitsverwarring brengt mogelijke gevolgen zoals een eetstoornis met zich mee. De jongere zal experimenteren met sociale rollen en proberen ergens bij te horen, maar dat lukt niet altijd. Sociale acceptatie en uitsluiting zijn zaken waar ze zich enorm op focussen. Ergens niet bij horen betekent voor hen het einde van de wereld en kan leiden tot een depressie. Zulke gevolgen zijn echter individueel verschillend. Meisjes hebben bijvoorbeeld meer kans op het krijgen van angsten of een depressie in vergelijking met jongens.

Met bovenstaande informatie in het achterhoofd dient een leraar aldus een veilige (leer-) omgeving te creëren waarin jongeren worden ondersteund en zich kunnen ontwikkelen alsook bijleren. Een prikkelarme omgeving bieden waarin ze emoties kunnen loslaten, waarin stoom kan worden afgeblazen, waar leerlingen kunnen experimenteren en zichzelf ontdekken, waar motivatie wordt aangewakkerd door in te spelen op de drie basisbehoeften en hormonen, waar leraren groeigerichte feedback geven, waar leraren een growth mindset aannemen in plaats van een fixed mindset door de groeimogelijkheden en talenten te benadrukken, waar leraren de vaardigheden die tot de executieve functies behoren ondersteunen, maar vooral een omgeving waarin adolescenten gehoord worden door te praten.

1.4 Het methodeonderwijs

Education is a journey, not a race
~ Helen Parkhurst

1.4.1 Inleiding

In dit onderdeel van de literatuurstudie ontdekt de lezer wat het methodeonderwijs is, welke methodescholen er in België zijn en hoe zij zich inzetten om de sociale en emotionele ontwikkeling van leerlingen te stimuleren. Ook de leeractiviteiten en het didactisch materiaal omtrent de gevoelens en emoties worden onder de loep genomen.

1.4.2 Methodeonderwijs, wat is dat?

Methodeonderwijs gebruikt een pedagogische en didactische methode vertrekkende vanuit de leefwereld van het kind. De methodescholen werken op basis van pedagogische ideeën of volgens het model van het ervaringsgericht onderwijs. Methodeonderwijs staat voor krachtonderwijs en richt alle pijlers op de totale ontwikkeling van de leerling. Kenmerkend is de stimulatie van de leerling om evenwichtig in zijn eigen kracht te staan. Verder ontdekken de leerlingen hoe je kan samenleven met anderen. De klasgroep bestaat dikwijls uit verschillende leeftijden waardoor diversiteit centraal staat. Het methodeonderwijs zet zich echter ook in op de aanwezige voorkennis en vaardigheden van de leerlingen. Vakken worden vakoverschrijdend geïntegreerd door projectmatig aan de slag te gaan. Ten slotte verloopt de evaluatie formatief aan de hand van permanente observaties. Traditionele scholen hanteren sinds de jaren zestig echter ook innoverende en activerende werkvormen. Door de invloed van het ervaringsgericht denken werden namelijk nieuwe technieken ingevoerd, zoals hoekenwerk en contractwerk.

Het ontstaan van methodeonderwijs is te wijten aan de onvrede over het bestaande onderwijs. Men richtte te veel aandacht op de cognitieve ontwikkeling van het kind, maar verloor de noden van de leerlingen uit het oog. De vernieuwing van het onderwijs vond plaats in het secundair onderwijs. In 1889 ontstond de eerste methodeschool te Engeland. Cecil Reddie stichtte in Abbotsholme een 'public' school op. Dit vergelijkt men met een elitaire privéschool. Het programma en de onderwijsaanpak verliep anders dan men gewoon was. Leerlingen werden aangewakkerd om voornamelijk aan zelfstudie (zelfactiviteit) te doen. Ook wisselden men theorie met sport en handenarbeid af. Latijn en Grieks verving men door moderne talen. De klas nam een familiale en huiselijke sfeer in. De leerlingen kregen alsmaar meer inspraak. Het gedachtegoed van het methodeonderwijs verspreidde zich langzamerhand over verschillende landen. Kleine initiatieven vonden elkaar en bundelden zich tot één geheel.

1.4.3 Welke soorten methodescholen zijn er in België?

Er bestaan meer methodescholen in het basisonderwijs dan in het secundair onderwijs. Hier zijn verschillende oorzaken voor. Allereerst ontfermt een leerkracht zich over zijn of haar vak binnen het secundair onderwijs. Omwille van deze indeling in vakken, hebben leerlingen bijna elk uur een andere leraar. Met zoveel leraren is het enorm moeilijk om een methode te blijven volgen. Als oplossing sprokkelen secundaire scholen verschillende methodes of werkvormen uit het methodeonderwijs die kunnen werken binnen het onderwijssysteem.

Een tweede factor geldt zowel voor een lagere school als een secundaire school, namelijk het overkoepelend schoolbestuur. Ze dienen rekening te houden met dit schoolbestuur. Ten derde is het moeilijk om als bestaande school te veranderen. Dat vraagt een hele aanpassing voor leraren die al jaren in het traditionele onderwijssysteem lesgeven alsook veel expertise omtrent het methodeonderwijs.

Dalton, Freinet, Steiner, Montessori, Jenaplan en Decroly behoren tot het methodeonderwijs. Ook leefschole, projectschole en het spelend leren maken deel uit van het vernieuwende onderwijs. De sociale en emotionele vaardigheden vindt men voornamelijk terug in het Freinetonderwijs waar ervaringen en belevingen van de leerlingen als uitgangspunt voor het

onderwijs gelden. Ook het Daltononderwijs, Jenaplanonderwijs, de leef- en projectscholen bevorderen de sociale en emotionele ontwikkeling van de leerlingen. Hieronder licht men deze methodescholen kort toe.

1. Freinet

Franse pedagoog en onderwijzer, Célestin Freinet, kwam op 15 oktober 1896 ter wereld en stierf op zeventigjarige leeftijd. Tijdens zijn periode als onderwijzer gaf hij les in een afgelegen dorpsschool en merkte hij op dat kinderen in zijn klas nauwelijks interesse vertoonden in de saaie en droge leerstof. Daarom ging Freinet op zoek naar andere werkwijzen en kocht hiervoor in 1935 een terrein in de omstreken van Vence. Hier bouwde hij een eigen Freinetschool met behulp van zijn eerste leerlingen en zijn aangetrouwde familie. In het Freinetonderwijs leren leerlingen zichzelf wegwijs te vinden in de wereld. Datzelfde principe waarbij leerlingen leren hoe werken en leren tot een hechte gemeenschap kan leiden, ervoeren de leerlingen van Freinet al snel. Zo bekeek Célestin samen met zijn leerlingen de bedrijven en natuur in het dorp en de omgeving. In team- en leerlingenverband ontwikkelde hij technieken met als uitgangspunt de ervaringen van de leerlingen. De organisatie van het klasleven wierp men in de handen van de leerlingen, ze leerden uit ervaringen van andere klasgenoten en leerden verschillende volwassenen en culturen kennen.

Uit bovenstaande leidt men af dat de focus binnen het Freinetonderwijs niet ligt op de feitenkennis, maar op het aankweken van een houding om de wereld actief en kritisch te verwerken. Leerlingen ervaren vaardigheden, zoals lezen, schrijven en rekenen als wereldverkennde hulpmiddelen.

Freinet hanteert weliswaar een natuurlijke methode waarbij leerlingen op een natuurlijke, informele en levensechte manier leren. Diezelfde methode kenmerkt zich door proefondervindelijk verkennen van vaardigheden waarbij leerlingen zelfstandig een vraag of probleem uitwerken. De basis voor zulke onderzoeksvragen vormt de interesse van de leerling. Hierdoor krijgt elke individuele leerling zelfstandige ontdekkingsvrijheid, waardoor een leraar vooraf geen vraag mag beantwoorden. Dit houdt in dat de vraag open blijft en de kinderen zelf op zoek gaan naar antwoorden om deze nadien te presenteren, illustreren, verslaggeven ... Achteraf reflecteren de leerlingen aan de hand van een deelmoment met medeleerlingen. Op die manier leren ze aan en van elkaar.

Tevens geeft men binnen het Freinetonderwijs aandacht aan ervaringsgevoeligheid en herhalingsniveaus. Wanneer een leerling bepaalde noden ervaart, legt men deze vast en wordt er op ingespeeld. Daarnaast mogen leerlingen kiezen om te participeren aan het instructiemoment of alvast te starten met de oefening. Het doel van het Freinetonderwijs is kinderen opvoeden tot zelfstandige, taakgerichte en kritisch denkende mensen. De nadruk ligt echter niet alleen op kennisverwerving, maar ook op de sociale en emotionele vaardigheden. Freinettechnieken, zoals de praatronde, klassenraad en vrije teksten kunnen deze vaardigheden ondersteunen.

Concluderend ziet men in het Freinetonderwijs alle leerlingen als gelijkwaardig. Diezelfde visie vertaalt zich door leerlingen op te voeden tot zelfstandige, taakgerichte en kritisch denkende mensen. Hierbij ligt de nadruk niet alleen op kennisverwerving, maar ook de sociale en emotionele vaardigheden krijgen een plaats binnen deze methode. Het zelfstandig werk, groepswork, de reflectie- en kennismomenten leren leerlingen te participeren in de maatschappij. De Freinettechnieken dienen ter ondersteuning van de sociale en emotionele ontwikkeling van de leerlingen.

2. Dalton

'Dalton is no method, no system, it's an influence!', aldus Helen Parkhurst. Dalton is aldus geen methode, geen systeem, maar een beïnvloeding. Dit methodeonderwijs ontstond aan het begin van de twintigste eeuw in Amerika. In die tijd schreeuwde dit werelddeel om beter opgeleide mensen. Er ontstond een klassikaal onderwijssysteem waarin kinderen dienden stil te zitten en te luisteren. Wanneer Helen op haar zeventiende zelf voor de klas stond, besloot ze het roer om te gooien.

Helen Parkhurst ging op onderzoek uit. Ze zocht naar een vorm om te individualiseren en te differentiëren. Op die manier zouden kinderen zelfstandig kunnen werken zonder zich te vervelen. Wachten op elkaar of op de leraar zou niet meer hoeven. Ze plaatste de schoolbanken bij elkaar in tafelgroepen of themahoeken. Voor elk vak richtte ze een hoek in. In elke hoek werkten leerlingen zelfstandig. Jongere kinderen kregen wektaken en ouderen ontvingen maantaken met twintig werkeenheden per vak per maand. Hiermee doorbrak Helen het voorgeschreven lesrooster. De leerlingen ontfermden zich over zijn schoolwerk, zoals ook vaders en moeders hun werk hebben en naar hun werk gaan. De leerlingen stelden een eigen planning op en vroegen de leraar alsook de medeleerlingen om hulp bij moeilijkheden. De oudere leerlingen schakelden Helen in als monitoren voor de jongere leerlingen. Ze maakten de kinderen verantwoordelijk voor de orde en discipline in het klaslokaal. Het opstellen van taken en het geven van individuele en groepslessen, nam ze onder haar hoede. Deze onderwijsvernieuwer volgde de filosofie van het pragmatisme. De basis voor het Daltononderwijs perfectioneerde zich met de jaren.

De drie krachtlijnen, namelijk vrijheid in gebondenheid, zelfstandigheid en samenwerking kenmerken het Daltononderwijs. Vrijheid in gebondenheid staat voor de vrijheid in het maken van keuzes binnen een bepaalde structuur. Kinderen beslissen bijvoorbeeld voor zichzelf om al dan niet een instructie te volgen. Daarnaast beschikken ze over de mogelijkheid om zelf te kiezen waar en wanneer te leren. Hierdoor zijn er verschillende werkplekken, zoals de klas, de gang, de computerruimte ... om te leren. Verder bepalen ze zelf om zelfstandig of in groep te werken.

De leerlingen verwerven de leerstof hoofdzakelijk zelfstandig. In het begin van de week krijgen ze wektaken. Deze taken plannen ze zelfstandig in. De jongere schat zelf in wat hij nodig heeft om een taak te vervullen en in hoeveel tijd. Achteraf legt hij verantwoording af aan de docent. Tijdens het zelfstandig werken maakt men in het Daltononderwijs gebruik van verschillende attributen, zoals een stoplicht, dobbelsteen, takenbord of dagkleuren.

Soms is er sprake van samenwerking. Ze werken dan samen als maatjes. Maatjes komen uit verschillende klassen en zijn van verschillende leeftijden. Op die manier werken jongeren aan de sociale vaardigheden en leren ze om met anderen om te gaan.

Om deze drie krachtlijnen te verwezenlijken, is vertrouwen, verantwoordelijkheid en verantwoording van belang. Vertrouwen neemt een zeer belangrijke plaats in binnen het Daltononderwijs. Leraren voelen zich dikwijls verantwoordelijk voor het volbrengen van taken of opdrachten. Leerlingen in Daltonscholen hebben echter zelf de verantwoordelijkheid om een taak te volbrengen. Ook dienen leerlingen verantwoording af te leggen wanneer ze bijvoorbeeld een keer niet volgens de gemaakte afspraken handelden. Deze aspecten behoren tot het groeiproces van de leerling.

Samengevat werkt men binnen het Daltononderwijs aan de sociale en emotionele ontwikkeling op basis van de drie krachtlijnen waarvoor het onderwijs staat. Vrijheid in gebondenheid, zelfstandigheid en samenwerking met maatjes dragen bij tot een goed welbevinden.

3. Jenaplan

Peter Petersen verspreidde het idee van het Jenaplanonderwijs. In 1924 zette hij kinderen van verschillende leeftijden samen in één groep. Al snel ontstond er een school voor kinderen van zes tot vijftien jaar. In de eind jaren veertig creëerde hij een school voor kinderen van vier tot achttien jaar. Later, in de jaren vijftig en zestig, kwamen er verschillende Jenaplanscholen in Duitsland. In Nederland kwam Suus Freudenthal-Lutter op de proppen met het Jenaplanonderwijs. In 1955 ontdekte ze dit soort onderwijs en ontpopte zich als een voorvechtster van de Nederlandse Jenaplanbeweging.

Het Jenaplanonderwijs beschouwt ieder kind als uniek en speelt daarom in op de noden van het kind. Men biedt algemene leerstof aan waarbij de eigenheid van het kind centraal staat. Leerlingen ontwikkelen hun talenten en omarmen het leven. Ze doen dit samen, met elkaar. Wereldoriëntatie is het hart van het Jenaplanonderwijs zodat ieder kind zich kan ontwikkelen in relatie met zichzelf, anderen en de wereld rondom zich.

Daarnaast werkt het Jenaplanonderwijs in stamgroepen. Kinderen zitten met verschillende leeftijden en niveaus samen in een klas. Op die manier helpen de leerlingen elkaar en leren ze van elkaar. Ze leren werken, spelen, praten en vieren met de nadruk op 'samen'. Samenwerken gebeurt voornamelijk in blokken en instructie. Deze vaardigheden wisselen elkaar af in een ritmisch weekplan. Ook werken de leerlingen zelfstandig en leren ze verantwoordelijk te zijn voor het eigen leerproces. De kring is de basis waaruit ze leren plannen, praten, presenteren, luisteren, zich te uiten en hun mening te vormen.

Het komt erop neer dat het Jenaplanonderwijs sterk inzet op het 'samen' leren en leven. Bij het samen spelen leren ze namelijk om rekening te houden met elkaar, te overleggen en te beslissen. Door samen te vieren verbinden ze zich met elkaar. De klas deelt prestaties en gevoelens met elkaar. Samen vieren maakt de cirkel rond. Het Jenaplanonderwijs gaat uit van de kracht en de talenten van de leerling. Het onderwijs streeft naar een veilige en aangename (leer-)omgeving. De nadruk op 'samen' zorgt aldus voor een zekere verbondenheid tussen leerlingen alsook leraren.

4. Leefscholen

In de jaren negentig ontwikkelde een Belgische pedagoog, Carl Medaer, de leefschoon. Hij maakte een synthese van bestaande ervaringsgerichte methodes, maar zowel het traditionele als de verschillende methodes leken voor hem net niet écht. Daarom schoof Carl het onderwijs opzij en bekeek hij de mens van dichtbij. Carl tekende de opgroeiende mens en schetste er een school rond. Met de ideeën van Freud, Maslow, Rogers en Vossen in zijn achterhoofd, ontwierp hij deze tekening. De school om in te leven kwam zo stap voor stap tot stand.

De basis van de leefschoon bestaat uit vijf levensfasen, namelijk geborgenheid en veiligheid, zelfbewustzijn en sociaal leven, kritisch kiezen, leren door ervaren en ingrijpen in eigen leef- en leeromgeving. Deze fasen staan in voor het welbevinden van het kind.

De eerste levensfase, geborgenheid en veiligheid, komt tot uiting in de inrichting van de school. Deze wordt als een groot huis met verschillende kamers afgebeeld. De kamers bevinden zich rond het hart van de school, zoals een woonkamer als centrale ruimte. Dit fungeert als de ontmoetingsplaats van de school. Leerlingen komen er samen om te spelen, op te treden, een praatje te slaan, afspraken te maken, te overleggen ... De klassen omvatten verschillende hoeken, zoals een zithoek, een computerhoek, een leerhoek, een keukenhoek en grote tafels voor grootschalige werkstukken. Voor de rest kleedt men de school aan met gordijnen, kussens, sfeerlampen, planten ... waardoor de leerlingen zich helemaal thuis voelen.

Zelfbewustzijn en sociaal leven behoren tot een tweede fase. Hierin leert het kind om zijn sociale rol uit te drukken in eigen woorden en deze te evalueren. Ook leren ze verschillende omgangsvormen om met anderen te kunnen leven. Op die manier leren leerlingen om elkaar te respecteren zoals ze zijn.

Het kritisch kiezen komt in de derde fase tot uiting. De leerlingen kiezen voor een stuk zelf waarover ze willen leren. Het selecteren van een onderwerp verloopt in verschillende stappen. De leerlingen werken dikwijls met verschillende leeftijden samen aan zulke projecten. In de hogere jaren kiest de leerling zelf wanneer hij voor welk vak zal werken. Tegen het einde van de week dient alles echter wel steeds af te zijn.

In de vierde fase leert de leerling uit ervaringen door onder begeleiding oplossingen te vinden voor mogelijke problemen. Op het einde van zijn schoolloopbaan leert hij de tijd te gebruiken om een weekplanning op te stellen. Door eigen verantwoordelijkheid op te nemen, slagen ze er dikwijls in om alle leerstof tijdig af te werken.

Dat maakt dat leerlingen in de laatste fase de wereld aan kunnen door verschillende zaken met een kritische blik te bekijken, te weten dat dingen kunnen lukken en mislukken, verantwoordelijkheid op te nemen, zichzelf te beoordelen...

Als eindevaluatie stellen leraren een woordrapport op, waarin woorden in plaats van cijfers staan. De leraren beschrijven hoe het kind gedurende een bepaalde periode werkte. Het woordrapport bespreekt men nadien ook met de leerling zelf.

Kortom, de leefschoon biedt de leerling via vijf levensfasen een gevoel van welbehagen, structuur, openheid, creativiteit, durf, inspraak... maar vooral een thuisgevoel in deze chaotische wereld.

5. Projectscholen

In het projectonderwijs proberen leraren de indeling in vakken, zoals wiskunde, geschiedenis, Nederlands ... te doorbreken en het menselijk bestaan in zijn samenhang te bekijken. Projectscholen benaderen aldus de levensverschijnselen en proberen het menselijk bestaan te begrijpen.

Leerlingen werken in projecten en stellen hierbij zelf een probleem of doel op. Dat maakt het leren zinvol en nuttig. Onder begeleiding kiezen ze voor een project. Daarna volgt er een probleemanalyse. In deze analyse bekijken de leerlingen de oorzaken en mogelijke oplossingen. Dan werken de leerlingen aan de hand van W-vragen een stappenplan uit. De uitvoering van het project bevat tal van activiteiten, zowel binnen als buiten de school, samen met andere mensen, zoals ouders, buurtbewoners, andere kinderen, deskundigen ... Op die manier werken ze aan maatschappijkritische vorming. Tijdens dit proces krijgen de leerlingen nieuwe (deel-)vaardigheden, die nodig zijn voor de oplossing van het probleem, onder de knie. Het probleem splitst men namelijk op in deelproblemen met verschillende moeilijkheidsgraden. Deze zullen verschillende subgroepjes op zijn beurt uitvoeren. Door zelf materiële producten te ontwikkelen en de achterliggende kennis te verwerven, kijken leerlingen met een kritische blik naar arbeid en het beroepsleven.

Verder doet het projectonderwijs aan formatieve evaluatie. Het project wordt geëvalueerd en bijgestuurd doorheen het volledige proces. Na de afronding van het project volgt er een verdieping van de inhoud waarin taal en rekenen aan bod komen. Gedurende de inoefenperiode brengt men nieuwe leerstof aan of oefent men oude leerstof verder in. Ondanks deze methode houden leraren zich vast aan de basisleerstof die leerlingen dienen te beheersen om de overstap naar het secundair onderwijs te maken. Terwijl houdt de leraar het tempo van het kind in het oog en het legt hij een stevige basis.

Opvallend zijn de werkelijkheid en de persoonlijke werkelijkheid van de leerling die centraal staan binnen het projectonderwijs. Leerlingen werken namelijk aan een lichaamsschema, aan handvaardigheid en motoriek alsook aan sociale vaardigheden via kringgesprekken, meetings of de axenroos.

Uit dit alles blijkt dat het projectonderwijs het hokjesdenken doorbreekt door leerlingen in projecten aan de slag te laten gaan. Kinderen nemen hun eigen leerproces in handen door rond zelfgekozen doelen of problemen te werken. Hierdoor ontwikkelen ze verschillende vaardigheden om successen na te streven en tegenslagen uit het leven te aanvaarden. Met aandacht voor de persoonlijke werkelijkheid werkt men expliciet aan de sociale en emotionele ontwikkeling van kinderen.

1.4.4 Onderzoek naar methodescholen in het Vlaamse basisonderwijs

Onderstaande analyse van het onderzoek is niet helemaal representatief voor mijn verkennend onderzoek aangezien ze spreken over het kleuter- en basisonderwijs. Ikzelf spits me toe op het secundair onderwijs. Ondanks dit verschil wil ik het onderzoek niet verzwijgen.

Jerissa de Bilde, Bieke De Fraine en Jan Van Damme namen in 2013 de methodescholen in het Vlaamse basisonderwijs onder de loep. Ze onderzochten de werking en effecten van methodescholen op basis van Cel Schoolloopbanen in het Basisonderwijs (SiBO). De vaststellingen en resultaten van dit onderzoek komen uit de SiBO databank. Vanaf schooljaar 2002 tot 2003 volgde men zo'n 8000 leerlingen van in de derde kleuterklas tot in het secundair onderwijs. Via toetsen, intelligentietesten, vragenlijsten, klasobservaties verzamelden ze de nodige gegevens van ouders, leraren, leerlingen, directies en zorgcoördinatoren. Het

onderzoek bood alleszins een antwoord op de vraag of methodeonderwijs effectiever is dan traditioneel onderwijs qua bevordering van de leerprestaties en schoolse attitudes van leerlingen.

Gadeyne en Verhaeghe onderzochten in 2004 de klasaanpak van leraren in de kleuterklas. Aan de hand van vragenlijsten, ingevuld door kleuterleidsters, in zowel methode- als traditionele scholen en observatiegegevens van Van Heddegem, Laevers en Van Damme, kwamen ze tot een conclusie. Allereerst maakt het methodeonderwijs meer gebruik van alternatieve onderwijsvormen, zoals graadklassen, hoekenwerk, eigen materiaal, groter aanbod aan vrije en keuzeactiviteiten ... in vergelijking met traditionele scholen. Daarnaast hanteren leraren uit het methodeonderwijs een eerder autonomie-ondersteunende rol in de klas. Opmerkelijk deden er zich grote verschillen tussen groepen methodescholen voor. Freinetscholen maken namelijk het meest gebruik van deze alternatieve onderwijsvormen, terwijl Steinerscholen op dat vlak het minst verschillen van het traditioneel onderwijs.

Wat betreft de aandacht voor sociale vaardigheden en interacties scoren methodescholen, in het bijzonder de Freinetscholen, sterker dan de traditionele scholen. Dat blijkt uit de verzamelde gegevens in de SiBO databank. In Steinerscholen blijken leraren evenveel aandacht te besteden aan de sociale vaardigheden als leraren in traditionele scholen. Tijdens de observaties merkte men echter geen verschil op tussen methodescholen en traditionele scholen wat betreft de aandacht voor de sociale en emotionele ontwikkeling alsook de onderlinge relaties tussen de leerlingen en leraren.

Naast het kleuteronderwijs bestudeerde Van Etterbeek in 2011 het vierde leerjaar. Ze ondervond geen verschillen qua orde, stimulatie van de leraar, aandacht voor de beleving van de leerling, sfeer, onderlinge relaties ... Daarnaast hanteerde de leraren in het methodeonderwijs de autonomie-ondersteunende stijl slechts nauwelijks. Dit kwam echter wel ter sprake in het kleuteronderwijs. Ze ondervond geen verschillen tussen de methodescholen en de traditionele scholen alsook niet tussen de methodescholen onderling.

Bij het onderzoek in het zesde leerjaar dienden de leerlingen een oordeel over hun leraar en klas te geven. Op vlak van orde en rust ondervond men geen verschillen. Leerlingen uit zowel methode-, als traditionele scholen ervoeren hun klas als een rustige groep. Wat betreft de autonomie-ondersteunende onderwijsleerstrategieën verschilde de instructie van school tot school, maar de lerarenstijl niet. Het gevoel dat de leraar een meer autonomie-ondersteunde rol aannam, erkenden de leerlingen niet. Ze ervaren minder aanmoediging en stimulatie om hun best te doen op school. In tegenstelling tot het methodeonderwijs ervaren leerlingen uit het traditionele onderwijs wel een zekere steun door de leraar, mede door een sterke leraar-leerlingrelatie en een veilig leerklimaat.

Uit dit onderzoek besluit men volgende. Leraren, observatoren en leerlingen komen tot een gemeenschappelijk antwoord qua orde en rust in de klas. De leraar in het methodeonderwijs wordt niet als autonomie-ondersteunend gezien door de leerlingen zelf, ook al zet men meer alternatieve technieken, zoals hoekenwerk en eigen materiaal in. Men richt zich in de kleuterklas van het methodeonderwijs meer op de sociale vaardigheden dan in het lager onderwijs. De verbondenheid tussen leraar en leerling bleek echter ook sterker te zijn in traditionele scholen. In het traditionele onderwijs vinden leerlingen het belangrijk om zich voor school in te zetten en voelen ze zich verplicht. Leerlingen uit het methodeonderwijs zijn zich hier minder van bewust. Over het algemeen laten leerlingen in het methode- en traditionele onderwijs eenzelfde betrokkenheid zien en beleven ze evenveel plezier op school.

Het onderzoek dient echter genuanceerd te worden omwille van verschillende redenen. Allereerst bracht men het onderzoek in 2013 uit, waardoor de opgedane resultaten een

veroudering kennen. Daarnaast verschillen methodescholen onderling enorm. Slechts de gemiddelde leerlingen ondergingen een bevraging en observatie. Per slot van rekening hoeft de pedagogische methode niet altijd aan de basis te liggen voor de opgedane effecten.

In onderstaande paragraaf gaat men dieper in op de aandacht voor de sociale en emotionele ontwikkeling van de leerling binnen methodescholen. De opgedane kennis via bevragingen en observaties uit bezoeken maken een kanttekening bij bovenstaand onderzoek.

1.4.5 Hoe zetten methodescholen zich in om de sociale en emotionele ontwikkeling van leerlingen te stimuleren?

In wat volgt ontdekt de lezer hoe de bevraagde en bezochte methodescholen zich inzetten op sociaal – emotioneel vlak. Drie lagere scholen ondergingen een bevraging en bezoek, namelijk de Libellenschool te Pelt, de Freinetschool De Zeppelin te Geel en methodeschool O.B.A.M.A. in Beringen. Niet alleen lagere scholen, maar ook secundaire methodescholen zoals Het Kompas te Sint – Truiden, Het Leerlabo te Westerlo en A – maze te Beringen werden bevraagd en bezocht.

1. De Libellenschool

Bij het bezoek aan de Libellenschool, vielen er direct een aantal zaken op. Allereerst bruisten de leerlingen van energie en enthousiasme. Elke leerling was druk bezig met zijn contractwerk. Tientallen vragen slingerden door de klas. Kortom, de intrinsieke motivatie om te leren sprong meteen in het oog.

Een ander opmerkelijk verschijnsel was het bewogen lessenrooster dat ze wekelijks hanteren. De schooldag gaat elke dag van start met een **kringgesprek**. Tijdens dit kringgesprek krijgen de leerlingen de kans om over de eigen gevoelens te praten. Iedere leerling vertelt over hoe hij zich die dag voelt. Voelt de leerling zich goed, slecht of oké? Aan de hand van emotiekaarten verduidelijken ze de gevoelens. Daarna vraagt de leraar naar de reden of het waarom en noteert zijn bevindingen in een boekje. Opvallend was het heersende respect naar elkaar toe. Leerlingen luisterden naar elkaar en durfden elkaar in vertrouwen te nemen. Er was sprake van een veilige (leer-) omgeving en verbondenheid.

Naast de kringgesprekken volgen de leerlingen wekelijks een **yogales**. Deze les vindt plaats in de zaal waar leerlingen in de ochtend verzamelen. De kinderen nemen een eigen matje en stellen zich in een cirkel op. Slechts één leraar neemt de yoga-sessie voor zijn rekening. Verschillende oefeningen worden op de matjes uitgevoerd. Voor vele leerlingen zorgt deze yogales voor een moment van rust.

Ook maken de leraren tijd voor een halfuurtje **filosofie**. Leerlingen worden dikwijls aan de hand van prentenboeken aangezet om na te denken over zichzelf. Tijdens het bezoek hanteerde de leraar het prentenboek *Kijk naar boven!* van Jung Jin-ho. Vragen zoals 'Wie ben ik in deze chaotische wereld rondom mij?', 'Hoe kan iemand zich voelen?', 'Hoe zou ik me voelen in zijn plaats?' ... kregen een persoonlijk antwoord.

Doorheen de dag integreren de leraren subtiele vormen van **mindfulness** tijdens de lessen. Zo vraagt de leraar bij opkomende paniek om de ogen te sluiten. Vervolgens ademen de leerlingen in en uit. Voor velen biedt deze ademhalingsoefening een oplossing voor de opkomende paniek. Subtiele mindfulnessoefeningen kosten aldus weinig moeite en tijd, maar geven gehoor aan het kind. Deze activiteiten zorgen aldus voor een goed welbevinden en betrokkenheid in de klas.

Samenvattend schenkt de Libellenschool aandacht aan de sociale en emotionele ontwikkeling op een gescheiden en geïntegreerde manier. De leraren geven gehoor aan de gevoelens, gedachten en emoties van de leerlingen via dagelijkse **kringgespreken**, **yogalessen** en **filosofielessen**. Subtiële vormen van **mindfulness** komen eerder geïntegreerd aan bod doorheen de verschillende lessen. De besproken werkvormen en methodes wakkeren de intrinsieke motivatie aan, zorgen voor verbondenheid in de klasgroep en geven de leerlingen spreekdurf om de eigen gedachten en gevoelens te verwoorden. Ze zullen zichzelf hierdoor beter begrijpen alsook de gedachten en gevoelens van anderen. Dat stelt kinderen in staat om verder te ontwikkelen en open te bloeien.

2. Freinetschool De Zeppelin

De Freinetschool De Zeppelin te Geel maakt hoofdzakelijk gebruik van een **zorgteam** alsook van **Freinettechnieken** voor de bevordering van de sociale en emotionele ontwikkeling onder de leerlingen. Uit de bevraging kwamen drie Freinettechnieken naar voren.

De **klassenraad** behoort tot een eerste techniek. Hierin bespreekt de klasgroep zijn ideeën, vragen, problemen en geven ze persoonlijke meningen alsook complimenten. Over voorstellen maken leerlingen samen een beslissing. Dat maakt iedereen verantwoordelijk voor het goed draaien van de hele klasgroep. De lagere school wil voornamelijk schoolmoeheid vermijden door een actieve leerhouding onder de leerlingen te stimuleren. De klassenraad wakkert de actieve werkhouding aan door de leerlingen samen te laten vertrekken vanuit de eigen leefwereld en veel kansen te bieden om te experimenteren.

Met de tweede techniek leren kinderen te **communiceren** met elkaar. Leraren bieden vaardigheden aan zodat kinderen zich op een correcte manier uitdrukken wanneer er zich een probleem voordoet.

Als laatste staan het **samenwerken** en **samen leren** centraal in de Freinetschool. Leraren besteden veel aandacht aan de taakverdeling en het leren samenwerken in een groep. Leerlingen met verschillende leeftijden zitten in **graadsklassen** bij elkaar. Ze helpen elkaar niet alleen op cognitief vlak door elkaar te ondersteunen bij de verwerving van de leerstof, maar ook op emotioneel vlak via **praatrondes**, **vrije teksten**, het **forum** en tijdens overlegmomenten.

Via de **praatronde** werkt men aan de klassfeer in de groep. De dag begint dikwijls met een praatronde in de kring en zal hiermee ook eindigen. Kinderen praten tijdens dit moment over allerlei onderwerpen, laten persoonlijke spullen zien, wisselen opgedane informatie uit, maken samen afspraken ... Deze techniek laat kinderen experimenteren met de verschillende rollen. Nemen ze graag de leiding of blijven ze liever op de achtergrond? Geleidelijk aan ontdekken ze welke rol het beste bij hem of haar past.

Al vanaf de kleuterklas maken kinderen **vrije tekeningen**. In de lagere school worden deze vrije tekeningen vervangen door **vrije teksten**. Vrije teksten geven leerlingen de kans om zelf te bepalen over wat te schrijven. Leerlingen schrijven daarom dikwijls over eigen ervaringen, gedachten of gevoelens aangezien er geen verplichting qua onderwerp aan vasthangt. Deze Freinettechniek biedt leerlingen de kans om anderen iets te vertellen. Voor leraren en ouders schetst het verhaal echter ook een duidelijker beeld over wat het kind bezighoudt.

Tijdens een **forum** laten alle klassen aan elkaar zien wat ze de afgelopen tijd hebben geleerd. Elke klasgroep kiest samen enkele interessante onderwerpen uit om deze aan de andere kinderen van de school voor te stellen. Zulke momenten last de school een aantal keer per schooljaar in. Ook ouders worden één keer per jaar betrokken bij een forum.

Naast het zorgteam en bovenstaande Freinettechnieken ontvangen de ouders tijdens het oudercontact een **woordrapport** van hun kind. Dat woordrapport schetst een gedetailleerd en duidelijk beeld van het niveau van hun kind. In combinatie met een **doelenrapport** brengt de school de doelen per leerjaar in kaart. De doelen omvatten een kleurencode. De kleur groen staat voor 'dit doel is prima beheerst'. Geel betekent 'oefen dit nog verder in, je bent goed op weg'. Rood houdt 'hierbij heb je nog hulp nodig' in. Hierdoor ervaren leerlingen minder druk aangezien de schoolprestaties niet in cijfers worden uitgedrukt, maar met kleuren en woorden. Dat zorgt op zijn beurt voor heel wat groei mogelijkheden voor het kind.

Kortom, de lagere Freinetschool, De Zeppelin, werkt aan de sociale en emotionele ontwikkeling via het hulpverlenend **zorgteam**, de **Freinettechnieken**, zoals de **klassenraad**, het aanleren van vaardigheden voor goede **communicatie**, de **praatrondes**, de **vrije teksten**, het **forum** ... en het geven van een **woordrapport**. Onderuitgezakte, hangende en ongeïnteresseerde leerlingen willen de leraren vermijden door veel leerkansen aan te bieden, leerlingen samen te laten experimenteren met verschillende rollen, inspraak te geven in een project vertrekkende vanuit de eigen belevingswereld ...

3. Methodeschool O.B.A.M.A.

O.B.A.M.A., een kleuter en lagere methodeschool in Beringen, staat voor ontwikkelingsvoorsprong en cognitieve begaafdheid (O), breinvriendelijk onderwijs (B), authenticiteit (A), motivatie (M) en autonomie, verbondenheid en competentie (A). De school werkt zowel impliciet als expliciet aan de sociale en emotionele ontwikkeling van kinderen met als vertrekpunt de **zelfdeterminatietheorie**. Autonomie, relationele verbondenheid en competentie vormen de drie pijlers van deze methodeschool. De interactie tussen leraar en leerling voedt de drie pijlers en bevordert de motivatie, waardoor leerlingen goed in hun vel zitten.

Leraren zorgen impliciet voor een autonomie-ondersteunende context waarin leerlingen aan de slag kunnen gaan. Tijdens het bezoek verwezen Elke (zorgleerkracht) en Quinten (directeur) ook naar de houding van de leraar. Die zou impliciet aangeven hoe kinderen met anderen dienen om te gaan.

Expliciet geeft de school **gezondheidslessen** met **Acceptance & Commitment Therapy (ACT)** waarin kinderen verschillende vaardigheden leren om hun hart te volgen ondanks de moeilijkheden die op hun pad komen, zoals verlies, afwijzing en het ondergaan van mislukkingen. Leraren werken preventief aan de mentale en fysieke gezondheid via **spel en beweging**, **ademhalingstechnieken**, **positieve sociale interactie**, **spierontspanningsoefeningen**, **teambuilding**, **levensbeschouwing**, **aandacht- en werkgeheugentraining** ... Verder leren de leerlingen omgaan met angsten en piekergedachten over het verleden of de toekomst en kunnen ze deze loslaten. Kinderen ontwikkelen aldus hun innerlijke kompas, ontdekken de eigen waarden en leren de leerkuil te overwinnen. Hierbij hanteren ze het model van ACT4-kids waarin zes kernprocessen aan bod komen die elkaar versterken. Het waren Steven Hayes, Kelly Wilson en Kirk Strosahl die zich over ACT ontfermden.

Allereerst behoort **acceptatie** tot een kernproces. Deze kern houdt in dat kinderen leren openstaan voor zowel positieve als negatieve ervaringen en deze zullen erkennen. **Defusie** vormt een tweede kernproces en leert het kind zichzelf los te zien van zijn gedachten en gevoelens. Zoals iedereen hebben ook kinderen gedachten, maar de gedachten die een kind heeft staan los van wie het kind daadwerkelijk is. **Mindfulness** maakt deel uit van een derde kernproces. De methodeschool wijdt zich dagelijks twee uur aan gezondheidslessen waarin

meditatie aan bod komt. Tijdens het mediteren leren de leerlingen om contact te maken met het hier en nu. Op die manier leren kinderen hun zintuiglijke aandacht te richten op een bepaald moment en worden ze bewust van de zaken die zowel binnen, zoals de ademhaling, als buiten zichzelf gebeuren. Een vierde kernproces is het '**zelf-als-context**' waarin het kind beseft dat wat het brein produceert niet werkelijk hier is, maar jijzelf wel in het hier en nu bent. **Waarden** vormen een vijfde kernproces. Met ACT4-kids leren leerlingen welke waarden voor hen belangrijk zijn. Wanneer kinderen de eigen waarden ontdekken, zullen ze volgens deze waarden leven ondanks de hindernissen die op hun pad komen. Dat gegeven verklaart het laatste kernproces, namelijk '**waardegerichte actie**' en scheidt de slogan van de lagere school: Waarde(n) vol leren.

ACT4-kids ontwierp **zeven metaforen** waarin bovenstaande kernprocessen tot uiting komen. Het model biedt de basis voor ACT en geeft structuur aan kinderen, jongeren en ouders. Onder elk metafoor leren of versterken leerlingen hun eigen vaardigheden.

Het eerste metafoor omvat de term '**het eiland**'. Dat eiland symboliseert het leven en geeft het startpunt van het ACT4kids-model weer. Op het eiland liggen alle talenten, werkpunten, ervaringen, contactpersonen, ... van het desbetreffende kind verborgen.

De boom behoort tot een tweede metafoor en verbeeldt de binnenkomende informatie die het kind ontvangt uit zowel zijn omgeving alsook zijn eigen lichaam in het hier en nu. Kinderen ontwikkelen op die manier hun eigen zintuigen, kijken met meer aandacht naar de buitenwereld, kunnen de eigen aandacht verschuiven en vergoten hun concentratievermogen.

De uil vergelijkt men met een hoofd. Hierin zit alle opgedane kennis die het kind op school of thuis eerder opving. Op basis van deze informatie zal het kind oordelen en (emotioneel) reageren. Naast wijze raad, biedt de uil ook kletspraat. Leerlingen leren vaardigheden zoals het herkennen en benoemen van de eigen emoties alsook met meer aandacht naar de binnenwereld kunnen kijken en deze verschuiven.

Het hart vormt een vierde metafoor en staat symbool voor de dingen die het kind belangrijk acht, graag in de buurt heeft, graag zou willen doen of bereiken. Alles wat het kind eerder als prettig, fijn, belangrijk of goed beschouwde, behoort tot het hart. Wanneer leerlingen naar het hart kijken, ontdekken ze wie of wat belangrijk voor hen is.

Alle informatie en adviezen uit het hart, de boom en de uil komen samen in het **ik**. Het kind zal op basis van deze informatie een weg kiezen om zijn hart te volgen. Met dit metafoor krijgen leerlingen enkele vaardigheden onder de knie zoals het innemen van een helicopterview voor een beter overzicht, reflecteren, het innemen van een ander perspectief, het ontwikkelen van een lange termijn visie, het nemen van beslissingen ...

De kat staat voor nieuwsgierigheid, eigenwijsheid, vastberadenheid en overwint het pad met zowel de hindernissen als de successen. Hierdoor ervaren leerlingen om ondanks enkele hindernissen toch te doen wat ze belangrijk en leuk vinden, gaan ze uitdagingen aan, zorgen ze goed voor zichzelf en anderen en nemen ze een open en vergevingsgezinde houding aan.

Ten slotte behoort **de olifant** tot een laatste metafoor. De dikke en sterke huid symboliseert het doorzettingsvermogen om niet op te geven bij elke hindernis. Daarnaast blaast de slurf de uil weg wanneer hij met kletspraat om de hoek komt vliegen. Leerlingen leren aldus om vervelende gevoelens en gedachten te dragen, minder serieus te nemen en vanaf een afstand te bekijken.

Binnen de methode ACT4-kids gebruiken de leraren ook enkele materialen, zoals de **handpoppen van de jakhals en de giraf, gevoels- en behoeftekaartjes** en de **klankschaal** tijdens het mediteren. De jakhals en de giraf zet men vooral in tijdens het geweldloos communiceren. De Amerikaanse psycholoog, Marshall Rosenberg, ontwierp het model van geweldloze communicatie. De jakhals bevoordeelt de ander alvorens aandachtig te luisteren. De giraf daarentegen oordeelt niet, maar stelt vragen om de ander beter te begrijpen. De handpoppen maken het mogelijk om een conflict onder woorden te brengen en vervolgens op te lossen. De leraar stelt vragen, zoals 'Voel jij je zoals de jakhals?', 'Waarom voel jij je zo?', 'Wat zou de giraf zeggen?' ... Naast het gebruik van handpoppen, doen leraren ook aan een **kringgesprek** bij een mogelijk conflict.

Daarnaast doet de school aan **breineducatie** waarbij ze het Model van Heller volgen. Leraren gaan ervan uit dat intelligentie niet onveranderlijk is, maar juist in volle beweging. Volgens Heller bestaat er een dynamiek tussen de aanleg (begaafdheidsfactoren), de niet-cognitieve persoonlijkheidskenmerken en de omgeving die zorgen voor goede prestaties. O.B.A.M.A. omschrijft ieder brein als uniek, dus ook voor leren. Zij zien intelligentie niet als een vaststaand gegeven, maar als iets dat voortdurend in beweging is.

Bovendien biedt de school doorheen de dag een **bewegingstussendoortje** aan om het lange stilzitten te onderbreken. Op die manier komen de leerlingen even op adem. Ze voeren ontspannende, energieopwekkende, houdingvormende en concentratie-verhogende oefeningen uit.

O.B.A.M.A. doet ook aan **individuele coaching**. Via GROW (Goal, Reality, Obstacles / Options en Way Forward) kiezen leerlingen samen met de desbetreffende leraar voor een thema. De leraar moedigt de zelf-evaluatie aan en geeft feedback op bepaald gedrag. De leerlingen krijgen veel inspraak en bespreken opties met de leraar om vervolgens tot actie over te gaan.

Uit dit alles blijkt dat de methodeschool O.B.A.M.A. zich zowel impliciet als expliciet inzet voor de sociale en emotionele ontwikkeling van kinderen. Met de missie en visie van de school in het achterhoofd lijkt dat bijna vanzelfsprekend. Ze willen leerlingen klaarstomen voor de verwachtende maatschappij met zijn onrealistische ideaalbeelden. Het kind dient aldus met zijn eigen waarden als innerlijk kompas op een authentieke manier te leven. Allereerst biedt de leraar een autonomie – ondersteunende context aan en zet hij zijn houding impliciet in. Via **gezondheidslessen gekoppeld aan het ACT4-kids – model** werkt men expliciet aan het welbevinden van de leerlingen. **Meditatie, mindfulness, geweldloze communicatie, spel en beweging, levensbeschouwing** ... houden de mentale en fysieke gezondheid in balans. De **handpoppen van de jakhals en de giraf, gevoels- en behoeftekaartjes** en de **klankschaal** behoren tot de materialen die de werkvormen en methodes ondersteunen. Verder houdt de school het Model van Heller in het achterhoofd, bieden ze dagelijks een **bewegingstussendoortje** aan en doen ze aan **individuele coaching**.

4. Het Kompas

De secundaire methodeschool, Het Kompas te Sint – Truiden, biedt innovatief of ervaringsgericht onderwijs aan bestaande uit een combinatie van diverse methodes, zoals het Freinet- en Daltononderwijs alsook inspiraties uit de Leefschool. Uit de bevraging blijkt dat ook deze methodeschool de sociale en emotionele ontwikkeling van leerlingen als belangrijk acht. Het Kompas streeft naar intrinsiek gemotiveerde leerlingen door te investeren in de drie basisbehoeften, namelijk autonomie, verbondenheid en competentie. Net zoals de lagere methodeschool O.B.A.M.A. werkt ook het Kompas aan **het ABC-model van de Zelfdeterminatietheorie**, ontwikkeld door Edward L. Deci en Richard Ryan.

De secundaire school baseert zich op **vier kernwaarden** voorgesteld in hashtags: **#talent**, **#ervaring**, **#modern** en **#sfeer**. Het belang van de sociale en emotionele ontwikkeling valt voornamelijk onder de hashtag 'sfeer'. **Verbondenheid, een aangename en veilige (klas-) sfeer** zorgen ervoor dat leerlingen graag naar school komen. Liza Ketelslegers, leraar Nederlands en Engels in de eerste en tweede graad, kan maar niet genoeg benadrukken hoe belangrijk de school het vindt dat leerlingen zich thuis voelen en graag naar school gaan. Jongeren dienen zich door elkaar alsook door het volledige schoolteam aanvaard en begrepen te voelen, aangezien ze voor een groot stuk zelfstandig aan opdrachten werken en daarbij veel verantwoordelijkheid opnemen. De **klasgroepen** waarin leerlingen zich bevinden houden ze echter ook **klein** zodat elke leerling een optimale begeleiding krijgt. **Kernleerkrachten** ontfermen zich over de kleine groepen, wat op zijn beurt zorgt voor een nauw contact tussen leerlingen en leraren. Deze leraren vertrekken vanuit een growth mindset en zetten leerlingen aan tot hard werk en doorzetten. Het Kompas gaat ervan uit dat wie graag naar school komt, meer enthousiasme, focus en inzet zal vertonen en zich open durft te stellen om geholpen te worden. De sfeer maakt van iedereen op school één team, waarbij iedereen elkaar helpt.

De aandacht voor de emoties en gevoelens van de leerlingen vindt men terug in de **weekplanner**. Een volledige weekplanner is opgenomen in bijlage 7. Het Kompas werkt met een alternatieve agenda, waardoor elke klas een eigen weekplanner gebruikt. De weekplanner verandert van week tot week, maar kent enkele vaststaande items, zoals de instructiemomenten voor verschillende vakken, het zelfstandig begeleid werk (ZBW), de updates of oefensessies, het kabinet, de kring en oriëntatie. Vooral de laatste drie items duiden op het belang van de sociale en emotionele ontwikkeling en dragen bij tot het gevoel van verbondenheid.

Het **kabinet** staat elke week op een vast moment gepland. Aan het begin van het schooljaar verdeelt het Komparlement de leerlingen van het eerste tot het zesde jaar in verschillende kabinetten, zoals sociale zaken, sport, festiviteiten, cultuur, organisatie, media, toneel ... Een verkozen minister en één of meer leraren leiden deze kabinetten. Binnen de kabinetten werken leerlingen ideeën uit om de school nog beter, leuker of gezelliger te maken. Dat gaat van een uitstap regelen naar een pretpark aan het einde van het schooljaar tot een galabal organiseren. Eerder maakten de leerlingen al een moestuintje en onderhielden ze deze, organiseerden ze activiteiten om geld in te zamelen voor een lokaal goed doel, organiseerden ze een musical of schooltoneel, werd de school bij feestdagen (zoals Halloween, Kerst, Pasen) versierd, hielden ze een middagcompetitie van verschillende sporten... Leerlingen kunnen tijdens deze uren al hun ideeën kwijt, ontdekken hun talenten, stellen doelen op en leren samenwerken met zowel klasgenoten als leerlingen uit een ander jaar. Op die manier werkt men ook aan de andere basisbehoeften, namelijk autonomie en competentie. Een leerling komt op de proppen met een idee en mag deze zelf of in groep uitwerken. Na elke activiteit vindt er een reflectiemoment plaats en beantwoorden ze vragen zoals 'Wat liep goed?', 'Wat liep mis?', 'Hoe pakken we dit aan in de toekomst?' ...

Elke maandag- en vrijdagochtend is het tijd voor **kring**. Tijdens het kringgesprek delen leerlingen alles wat ze maar willen. Dikwijls gaat het gesprek over het weekend, hoe het op school gaat, waarnaar ze voor de komende periode uitkijken ... etc. Deze 'gezellige uitlaatklep' versterkt de band tussen de leerlingen onderling, maar ook met de leerkrachten. Wanneer nodig worden er ook klasgesprekken gevoerd tijdens dit kringmoment.

Oriëntatie vindt elke ochtend van de week, van 8u30 tot 8u45, plaats. Tijdens deze oriëntatie zitten alle leerlingen van één trajectfamilie samen. De trajectfamilie omvat alle leerlingen van het eerste tot het zesde jaar met dezelfde **trajectcoach**. Bij de inschrijving aan Het Kompas koppelt men elke leerling aan een trajectcoach. Die leraar zal hem coachen tot aan het afstuderen. Elke dag overloopt de coach de weekplanningen met de verschillende leerlingen. Hij bekijkt of alles netjes is ingepland, hoeveel toetsen er in de agenda staan, of de planning werd nageleefd door de leerling, wat er morgen nog op de planning staat ... Normaliter ontstaat er ook een heel belangrijke, vaak hechte, band tussen de coach en zijn leerlingen. Elke leraar in Het Kompas staat ook voor een leerlingbegeleider. Op school heeft men geen aparte cel leerlingbegeleiding, aangezien niemand anders de leerlingen zo goed kent als de coach zelf. Zowel leerlingen als ouders zien de trajectcoach als eerste aanspreekpunt. Wanneer een leerling niet helemaal lekker in zijn vel zit, kan die dat steeds apart even bespreken met de coach.

Elk schooljaar vullen de leerlingen een **enquête** in over hoe ze zich op school voelen. Op die manier peilt men letterlijk naar de drie basisbehoeften. Het schoolteam neemt de feedback onder de loep en bedenkt een manier hoe ze hiermee aan de slag kunnen gaan.

Verder geven de leraren binnen de vakken zoveel mogelijk **inspraak** aan de leerlingen. Wanneer het kan, mogen leerlingen bijvoorbeeld zelf kiezen welk eindproduct ze presenteren aan het einde van een project.

Qua competentie voorzien leraren doorheen het schooljaar zoveel mogelijk **concrete, persoonlijke feedback**. Ze geven aan waar een leerling op dat moment staat, wat al supergoed lukt, waarin hij kan groeien ... Het geven van feedback en het benoemen van de sterktes van een leerling zorgen ervoor dat hij verder kan open bloeien.

Concluderend baseert Het Kompas zich op **het ABC-model** om gehoor te geven aan de sociale en emotionele ontwikkeling van de adolescenten. Onder de **hashtag 'sfeer'** werken ze aan verbondenheid. **Het kabinet, de kring** en **oriëntatie** dragen vooral bij tot het gevoel van verbondenheid. Tijdens het kabinet zetten leerlingen losse ideeën om in actie, leren ze om samen te werken met anderen en gaan ze op zoektocht naar de eigen talenten. De kring maakt het mogelijk om te ventileren en mogelijke problemen bespreekbaar te maken. Daarnaast zorgt de **trajectcoach** voor een goede band met de leerling. Gedurende de oriëntatie stuurt de coach de leerling bij, zodat hij verder kan groeien in zijn leerproces. Via een **jaarlijkse enquête** peilt de secundaire school nadrukkelijk naar de drie basisbehoeften van de adolescenten. Verder krijgen leerlingen veel **inspraak** tijdens de lessen en ontvangen ze aldoo **concrete en persoonlijke feedback**. Een aangename en veilige sfeer is aldus een must voor deze secundaire methodeschool.

5. Het Leerlabo

Het secundair Daltononderwijs, Het Leerlabo te Westerlo, zet zich vooral in voor de ontwikkeling van talenten, respect, zelfredzaamheid en zelfsturing. De school vertrekt hierbij vanuit drie pijlers: zelfstandigheid, verantwoordelijkheid en samenwerken. De leerlingen werken tijdens de Daltonuren zelfstandig aan opdrachten aan de hand van een taakbrief. Wekelijks plannen ze deze opdrachten zelfstandig in. Leerkrachten blijven in de buurt en coachen de leerlingen waar nodig. De verantwoordelijkheid ligt volledig bij de leerling zelf. Hij zal op het einde in orde moeten zijn met de opdrachten, moeite dienen te doen om iets te leren, zijn gevolgen te dragen ... Het Leerlabo spoort de jongeren voornamelijk aan om samen te werken. Op die manier leren adolescenten van elkaar en leren ze om samen een doel te bereiken. Wanneer leerlingen over verschillende graden samenwerken, leren ze omgaan met o.a. verschillende leeftijden en achtergronden, waardoor er een vorm van wederzijds respect ontstaat. De sociale vaardigheden krijgen hierdoor een boost en zullen zich sterk ontplooiën.

Opvallend gaat Het Leerlabo niet aan de hand van didactische werkvormen of materialen met de sociale en emotionele ontwikkeling van de leerlingen aan de slag, maar eerder tussen de regels door. Romy Van der Veken, (zorg-) leraar PAV in de eerste graad, vertelde tijdens het bezoek over de **maandelijkse coachgesprekken**. Aan de hand van een reflectiekaart denken de leerlingen na over hun eigen werk en gedrag. Ze vullen deze alvorens het gesprek in ter voorbereiding. De drie pijlers waarvoor de school staat komen hierin terug. Gedurende de Daltonuren bespreekt de coach samen met de leerling de reflectiekaart. Dit coachgesprek biedt leerlingen de kans om uit fouten te leren en verder te groeien. Daarnaast vormt het een ideaal moment om te peilen naar het welbevinden van de leerlingen door gedachten en gevoelens bespreekbaar te maken.

Bekijk in bijlage 8 de reflectiekaart die men tijdens de coachgesprekken gebruikt.

Binnen PAV-gerelateerde projecten schenken de leraren de nodige aandacht aan **specifieke thema's** zoals bijvoorbeeld 'pesten' en creëren ze een veilige ruimte om de gedachten en gevoelens van leerlingen te bespreken. Daarbovenop leren de adolescenten waar ze terecht kunnen bij mogelijke problemen.

De **confixers** zetten de pijler 'samenwerken' met hun peter – meterschap extra in de verf. Dit project behoort tot de Vlaamse Scholierenkoepel (VSK). In samenwerking met andere leraren begeleiden en coachen zij de confixers. Leerlingen helpen en ondersteunen andere leerlingen over verschillende graden. Dikwijls ontfermen twee confixers zich over één of meerdere klasgroepen. Vooral leerlingen uit de hogere jaren nemen leerlingen uit het eerste jaar onder hun vleugels. Nieuwe leerlingen voelen zich hierdoor sneller thuis op school. Het Leerlabo zou in de toekomst graag willen werken met een combinatie van confixers en **vertrouwensleerlingen**, die als aanspreekpunt zullen dienen voor andere leerlingen. Een vertrouwensleerling waarbij iemand zijn of haar hart kan luchten of helpt met bepaalde problemen op school alsook thuis.

Terugblikkend op het bezoek blijkt dat Het Leerlabo op een impliciete wijze aan de sociale en emotionele ontwikkeling van de jongeren werkt. Via **maandelijkse coachgesprekken, aanhalende thema's binnen PAV-projecten** en **confixers** geven leraren gehoor aan de gedachten en gevoelens van de leerlingen. Expliciete manieren om leerlingen op sociaal – emotioneel vlak te ondersteunen, behouden ze echter voor het lager onderwijs.

6. A – maze

De nieuwe secundaire school, A-maze te Beringen, behoort tot het ervaringsgericht onderwijs. Via themaprojecten maakt de school komaf met het hokjesdenken en ontdekken de leerlingen hun eigen sterktes en talenten. Daarnaast vervagen ze de overgang van de lagere school naar de secundaire school door een logische samenhang tussen de inhoud van de lessen, de pedagogie en de didactiek te creëren. Verder streven ze naar gelijkheid binnen het onderwijs. Leerlingen zouden namelijk de leerstof op hun eigen niveau en tempo moeten doorlopen.

De sociale en emotionele ontwikkeling van de leerlingen maken deel uit van de pedagogische visie die de school hanteert. Deze visie bestaat uit drie onderdelen. In de eerste plaats **leren de adolescenten zichzelf te kennen**. Vaak zitten jongeren vast in vaste structuren die hen het gevoel geven dat het niet genoeg is om jezelf te zijn met de eigen authentieke persoonlijkheid en dromen. Jongvolwassenen kunnen echter hun dromen verwezenlijken door de eigen kracht en talenten te ontdekken op school. A-maze zet daarom sterk in op coaching, zodat leerlingen groeien in hun leerproces van vallen en opstaan, van tegenslagen en successen.

Een tweede onderdeel bestaat uit het leren kennen van de ander. Hierin staat de vaardigheid **'samenwerken'** centraal. Deze school erkent dat je samen leert en van iedereen uit de nabije omgeving. Ze houden het motto 'levenslang leren' sterk voor ogen.

A – maze werkt in het bijzonder doelmatig om de veelvoorkomende vraag 'Waarom moet ik dit kennen' te voorkomen. In het laatste onderdeel van de visie **'Ik ken het doel'** leren leerlingen om duidelijke, uitdagende en haalbare doelen te stellen en deze met doorzettingsvermogen en wilskracht te bereiken. Dat maakt jongeren verantwoordelijk voor hun eigen leerproces en leven. Aan de hand van persoonlijke coaching ontwikkelen de leerlingen de juiste vaardigheden en groeien ze in de executieve functies om voor deze doelen te slagen. Leerlingen kiezen echter hun eigen route in het leerproces. Wanneer jongeren kiezen voor de e-route, ontvangen ze een instructie en extra begeleiding. De z-route vraagt geen instructie, maar wel begeleiding van de leraar. Wanneer leerlingen hun eigen proces in handen willen nemen zonder instructie en begeleiding, kiezen ze voor de X-route. Dat alles maakt leren zinvol en zorgt voor een veilig gevoel onder de leerlingen. Ze ervaren een balans en eigenaarschap over het leren.

Volgens de **principes of dimensies van Positieve Gezondheid**, wetenschappelijk onderbouwd door Machteld Huber, werkt A-maze in samenwerking met het Nederlands instituut en de christelijke mutualiteit (CM) aan de sociale en emotionele ontwikkeling. Dit model biedt een kapstok om naar terug te refereren en geeft een duidelijk beeldkader, waarin leerlingen zichzelf zullen schalen. Elke dimensie omvat een doel. Deze zes principes zouden leraren als eindtermen kunnen beschouwen. Het biedt een volledige holistische kijk op de kinderen van vandaag. Op die manier kijkt men niet alleen op cognitief vlak naar de leerling.

Het principe **'mijn lichaam'** brengt de lichamelijke gezondheid van de leerlingen in kaart. Het model polst onder meer naar het bewegings- en voedingspatroon, energieniveau en slaappatroon van de jongeren. Het uiterlijk - hoe leerlingen naar zichzelf kijken - wordt ook belicht onder deze dimensie. Kortom, men krijgt een brede kijk op de lichamelijke gezondheid en (on)gemakken van leerlingen.

De dimensie **'mijn gevoelens en gedachten'** belicht dan weer de emotionele gezondheid van de leerlingen. Deze dimensie biedt perspectief op hoe leerlingen omgaan met hun emotieve zelve: is er sprake van zelfacceptatie of worstelen ze eerder met hun gevoelens? Men krijgt een volledig beeld van de manier waarop de jongeren in het leven staan, of ze zich bewust zijn van

hun grenzen en of ze al dan niet in staat zijn om te gaan met tegenslagen die ze tegenkomen op hun pad.

'**Nu en later**' is het principe dat de creatie van toekomstperspectief onder de loep neemt. Men gaat na of leerlingen het reflectievermogen bezitten inzake hun huidige levenssituatie en of ze beschikken over de mogelijkheid om een realistisch toekomstbeeld van zichzelf te scheppen. Is de leerling in staat doelen voor zichzelf te stellen en durft hij of zij te dromen? Is er sprake van zelfkennis, kan de leerling naar zichzelf kijken en kan hij of zij realistische keuzes maken?

De dimensie '**lekker in je vel zitten**' brengt de positieve emotionele gezondheid van leerlingen in kaart. De leerling kijkt spreekwoordelijk door een zonnebril naar zichzelf. Voelt de leerling zich optimistisch of eerder pessimistisch? Is er sprake van levenslust en kan de leerling reflecteren over fijne omgevingservaringen? Men biedt perspectieven op het gelukkig- en vrolijk-zijn en of leerlingen steun en begrip kunnen aanvaarden en bieden.

Het principe '**meedoen**' biedt een klare kijk op de sociaal-emotionele stabiliteit van leerlingen. Men reflecteert onder meer over het belang van vrienden, vriendinnen en de sociale status binnen kenniskringen. Zijn de leerlingen in staat voor zichzelf op te komen en welke rol neemt men op in het bijzijn van vrienden? Pesten is ook een thema dat binnen deze dimensie uitgebreid aan bod komt. Deze dimensie staat sterk in de kijker van de secundaire school. Ze zetten namelijk sterk in op groepen door 365 dagen open te staan voor zowel leerlingen alsook ondernemers en organisaties. Op die manier deelt men kennis met elkaar en leert iedereen van elkaar.

'**Dagelijks leven**' is de dimensie die een reflectie over de houding die leerlingen aannemen biedt in hun dagelijks handelen. Houden leerlingen gezonde levensstandaarden erop na? Zien leerlingen het belang van onderwijs in? Men polst naar de zelfredzaamheid van de jongeren en of er sprake is van een juiste balans tussen on- en inspanning. Dit principe belicht eveneens de alertheid van de deugden en gevaren waar leerlingen mogelijk mee te maken krijgen in hun dagelijks leven. Met het principe 'dagelijks leven' probeert de school leerlingen te bereiken via de ouders. Ze vragen ouders te engageren voor hun kind binnen het onderwijs. Daarom biedt de school verschillende opleidingen aan, waarin ouders leren om hun kind te leren plannen, hoe ze naar het kind kunnen kijken ...

Het overzicht van deze principes staan in bijlage 9.

De pedagogische visie past zich aan op het bioritme van pubers. Zoals eerder vermeld, blijkt dat jongeren zich tijdens de puberteit in een slaapfasevertraging bevinden. Hierdoor komen de leerlingen niet aan voldoende uren slaap. A – maze laat leerlingen daarom om 09u30 starten. Tussen 09u30 en 15u30 vinden alle intensieve lessen plaats. Voor het startschot van de schooldag (tussen 08u30 en 09u30) maakt de school ruimte voor persoonlijke en **groepscoaching, mindfulness, sport en creativiteit**. Ze plakken hier de term 'IN' op. Na 15u30 kunnen de leerlingen kiezen voor een 'OUT'. Op maandagochtend plannen de leerlingen een IN of OUT in voor de hele week. Enkel op woensdag en vrijdag vindt er geen OUT plaats. Tijdens deze **IN's en OUT's** krijgen leerlingen de keuze voor negen uur per week beweging of levenskunst. In dit laatste vak gaan leerlingen aan de slag rond socio-emotionele vraagstukken zoals **growth mindset** en **breingeheimen** aan de hand van het **werkboek LEF**. Breingeheimen bestaan uit korte lessen waarin vragen zoals 'Wat heeft een brein nodig?', 'Hoe breek ik uit mijn fixed mindset?' ... een antwoord krijgen. **Yoga** en **mindfulness** behoren ook tot het vak levenskunst.

Naast de aandacht voor het bioritme van de puber, krijgt iedere leerling **een persoonlijke leercoach** toegewezen. Elke coach draagt maximaal vijftien jongeren met zich mee. Deze medewerker van A – maze haalt niet alleen op cognitief vlak het beste uit de leerling naar

boven, maar ook op sociaal – emotioneel vlak. Wekelijks komen de leerling en zijn coach samen in een één-op-één-gesprek en doen ze aan verbindende communicatie. Dit **coachgesprek** bereidt de leerling voor aan de hand van vooropgestelde vragen. Samen met de leerling bekijkt de leraar de planning en stuurt deze bij waar nodig, peilt naar de gemoedstoestand, geeft tips en biedt hulp bij het opstellen en bereiken van zijn doelen. Net zoals in Het Kompas zien leerlingen en ouders de leercoach als eerstaangewezen contactpersoon.

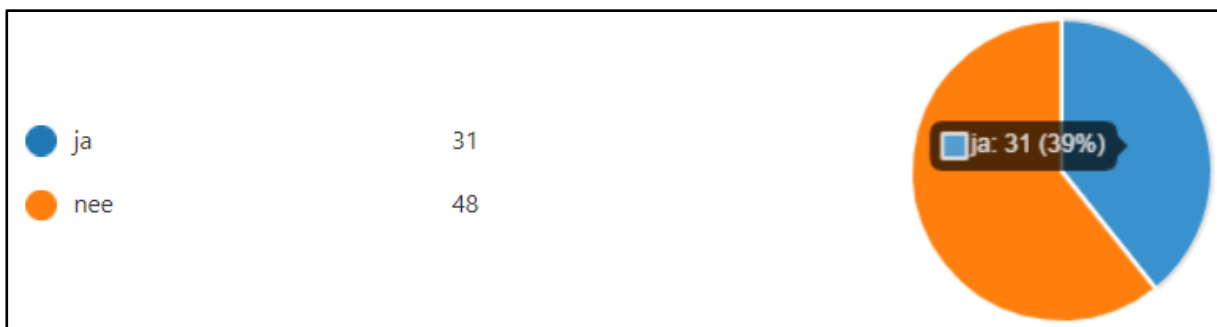
Bovendien hecht de school veel belang aan een **leuke sfeer**. Na zes weken, presenteren leerlingen in de zevende week wat ze hebben geleerd en vindt er een coachgesprek over het welbevinden plaats. Jongeren dienen graag naar school te komen, waarin ze het beste uit zichzelf naar boven kunnen halen. Daarom gaan de leerlingen uit deze school op zoektocht naar wie ze zijn, welke talenten en interesses hij of zij beheerst. Kortom, leerlingen zullen de focus leggen op meerdere uitdagingen.

Het komt erop neer dat de **pedagogische visie** van waaruit A-maze vertrekt, de basis vormt voor de sociale en emotionele ontwikkeling van de leerlingen. Adolescenten leren zowel **zichzelf** alsook zijn **talenten, sterktes** en **zwaktes** kennen aan de hand van vooropgestelde uitdagingen. Ze leren van anderen door **samen te werken** en streven **persoonlijke doelen** na die ze met hun **leercoach** opstellen. Deze visie wordt op basis van de **principes van Positieve Gezondheid** uitgevoerd. Zo past A – maze zich bijvoorbeeld aan op het bioritme van de puber door **IN's en OUT's** te organiseren. Tijdens deze momenten doen leerlingen aan **coaching, mindfulness, sport** en **creativiteit**. Alles tezamen zorgt voor een aangename en **leuke sfeer** op school.

1.5 Welke leeractiviteiten en didactisch materiaal bestaan er om rond gevoelens/emoties op klas- en schoolniveau te werken?

Ter voorbereiding van de enquête werd er ook in de literatuur gezocht naar verschillende didactische materialen, werkvormen, methodes en programma's om aandacht aan de gevoelens en emoties van kinderen te schenken. In de enquête werd er namelijk gepeild naar de kennis van leraren over deze materialen. In het lager onderwijs vond men de troosthoek en boze plek, de complimentenboom, gevoelsmannetjes, flipkaarten en HALLO-kaarten terug. Niet alleen didactische materialen, maar ook werkvormen zoals de herstelmuur in het kleuteronderwijs en het geven van mindfulness binnen het secundair onderwijs kwamen aan bod. Methodes en programma's, zoals Kwink, IK en jij, Positive education, warm zorgbeleid en leeftijdsdoorbrekende groepen omvatten evenzeer een positieve connotatie binnen het onderwijs. Bij de bespreking van de resultaten komen vele van bovenstaande materialen, werkvormen en methodes ter sprake, die niet allemaal verder besproken zullen worden. In de tool zal er gewerkt worden met een selectie van deze materialen. Voor wie geïnteresseerd is, staan er wel referenties in bijlage 5.

Aan de hand van een bevraging werd de kennis omtrent bovenstaande zaken onder de leraren afgetoetst. Uit de resultaten blijkt dat slechts 39% van de bevroegden de voorbeelden van **didactisch materiaal** herkent. Vooral de complimentenboom en gevoelsmannetjes zijn vertrouwd onder de bevroegde leraren. Onderstaand cirkeldiagram geeft dit percentage weer.



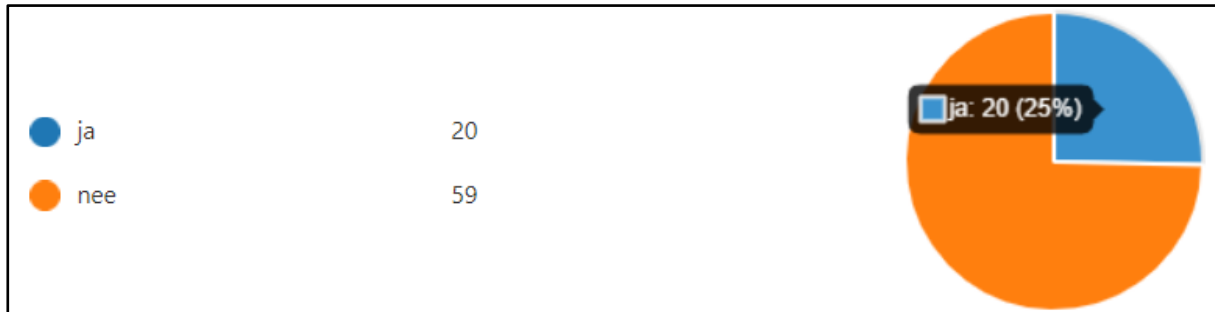
Bekijk de voorbeelden van didactisch materiaal omtrent de sociale en emotionele ontwikkeling. Geef aan of u deze materialen of één van deze materialen kent.

Maar liefst 38 van de 79 bevroegden zijn op de hoogte van de gegeven **werkvormen** (zie onderstaand cirkeldiagram). Mindfulness komt voornamelijk sterk tot uiting.



Bekijk de voorbeelden van werkvormen omtrent de sociale en emotionele ontwikkeling. Geef aan of u deze werkvormen al dan niet kent.

De **methodes en programma's** zijn het minst bekend onder de huidige leraren. Slechts 25% herkent de gegeven voorbeelden met in het bijzonder het warm zorgbeleid. Dat illustreert onderstaand cirkeldiagram.



Bekijk de voorbeelden van verschillende methodes/ programma's omtrent de sociale en emotionele ontwikkeling. Geef aan of u deze methodes/ programma's al dan niet kent.

Uit deze gegevens blijkt dat de werkvormen het meest gekend zijn onder de leraren met daaropvolgend de didactische materialen. De methodes en programma's beschouwt men eerder als onbekend.

Uit de afgenomen enquête blijkt echter dat secundaire scholen zich zowel op klas- als schoolniveau inzetten voor de sociale en emotionele ontwikkeling van de adolescent. Op basis van verschillende methodes, leeractiviteiten en didactisch materialen geven leraren gehoor aan de gevoelens en emoties van leerlingen. Onderstaand cirkeldiagram schetst de inzet voor de sociale en emotionele ontwikkeling op **klasniveau**.



Werkt u in de klas aan de sociale en emotionele ontwikkeling van de leerlingen (vb. klasmanagement, klasgesprekken,...)?

Op klasniveau werken leraren hoofdzakelijk aan de sociale en emotionele ontwikkeling via klasgesprekken en de methodiek van de proactieve cirkel. Deze proactieve cirkel is een vorm van klasgesprek waarbij iedereen aan bod komt en waarbij iedereen leert om aandachtig en respectvol te luisteren naar elkaar. Ofschoon een klasgesprek kan fungeren als een herstelgerichte werkvorm, wordt de proactieve cirkel vooral in vreedstijd ingezet. Deze twee methodes kwamen meermaals naar boven bij de bevraging. Ze zorgen echter voor een zekere verbondenheid en een positieve sfeer in de klas. Daarnaast voeren leraren in het hedendaags onderwijs functioneringsgesprekken en één-op-één-gesprekken met jongeren. Zulke gesprekken vinden dikwijls in afzondering plaats, zoals op de gang en tijdens de pauze. Verder kwamen andere manieren en materialen aan bod, zoals de herstelcirkel, de klastermometer, items uit Fit & Gezond, Nok Nok, Take off, groepsvormende activiteiten en coach- of kringgesprekken. Binnen bepaalde thema's werken hedendaagse leraren evenzeer aan het welbevinden van leerlingen.

Onderstaand cirkeldiagram geeft de inzet voor de sociale en emotionele ontwikkeling op **schoolniveau** weer.

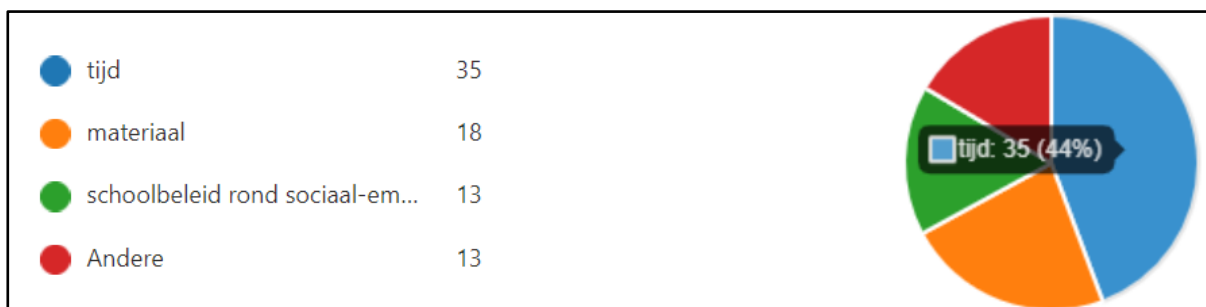


Werken jullie op school aan de sociale en emotionele ontwikkeling van de leerlingen (vb. schoolbrede projecten, didactische materialen...)?

Op schoolniveau verwijzen de bevroagden voornamelijk naar het zorgteam of de leerlingenbegeleiding met zijn zorgbeleid. Vooral binnen het onderwijsvak PAV zetten leraren projecten rond maatschappelijke thema's in de kijker. Verder peilen ze naar het welbevinden van jongeren via enquêtes, succesverhalen, didactische materialen omtrent zelfvertrouwen, herstelgericht werk, klascoaching, conflixers, LSCI (Life Space Crisis Intervention) ... Bovendien organiseren scholen vakoverschrijdende projecten (rond 'Te Gek!?) tijdens project- of RSV-dagen, inleefdagen, bezinningsdagen, een vriendschapsnamiddag, een geïntegreerde werkperiode (GWP) ...

Ook kopen verschillende scholen didactische materialen aan, zoals spellen, boeken, educatieve pakketten en kaarten. Het kernkwadrantenspel van Ofman, het kwaliteitspel, de gelukzak, het kikker-op-spel en de schatgravers behoren tot de spellen van de bevroagde scholen. De leraren gaven niet alleen spellen aan, maar ook boeken, zoals het leerwerkboek 'Welkom op school!'. Trenziria, Pola en Gelukzoekers horen bij de educatieve pakketten. Trenziria is een gespreksmethodiek over migratie, cultuur en identiteit en zal klasgesprekken aanwakkeren. Pola daarentegen gaat over een vakoverschrijdend project omtrent armoede. De christelijke mutualiteit (CM) bracht ook een educatief pakket over geluk uit, namelijk 'Gelukzoekers'. Als laatste kwamen er verschillende kaarten, zoals de talentenkaarten van Luk Dewulf, kennismakingskaarten, de groeikaarten van het platform Mindset en de Spik & Spankaarten in de bevroaging aan bod.

Kortom, er bestaan heel wat methodes en didactische materialen, maar volgens 23% van de bevroagde leraren beschikken ze nog over onvoldoende materiaal op school. Daarnaast erkent zo'n 44% van de bevroagde leraren tijd als nood. Tijd om daar wat aan te veranderen!



Waar heeft uw school nood aan omtrent de bevordering van de sociale en emotionele ontwikkeling van de leerlingen?

1.6 Conclusie in verband met werkvormen en materialen binnen en buiten het methodeonderwijs

Niet alleen de literatuur, maar ook de bevragingen en bezoeken zorgden voor een omkadering van het begrip 'methodeonderwijs' en boden kennis over hoe zowel methode- alsook traditionele secundaire scholen zich inzetten voor de sociale en emotionele ontwikkeling van leerlingen.

Uit de literatuur blijkt dat het methodeonderwijs werd opgericht uit onvrede over het bestaande onderwijs. Anders dan het traditionele onderwijs richtte dit onderwijs alle pijlers op de totale ontwikkeling van de leerling. Geleidelijk aan ontstonden er verschillende methodescholen, zoals het Dalton-, Freinet-, Steiner-, Montessori-, Jenaplan- en Decrolyonderwijs, maar ook leefschole, projectscholen en het spelend leren.

Deze methodescholen zetten zich allemaal expliciet in voor de sociale en emotionele ontwikkeling van leerlingen. De Freinet-, Dalton-, Jenaplan-, leef- en projectscholen zetten zich ieder volgens een geheel eigen methode in. Allereerst geeft het Freinetonderwijs gehoor aan de emoties van kinderen via zijn Freinettechnieken. Daarentegen zorgen de drie krachtlijnen binnen het Daltononderwijs voor een krachtig welbevinden. Binnen het Jenaplanonderwijs staat het samen leren en leven centraal. De sociale vaardigheden die hierbij komen kijken, zorgen voor een zekere verbondenheid tussen leerlingen en leraren. Daarnaast leren kinderen binnen leefschole volgens vijf levensfasen, wat op zijn beurt zorgt voor een aangenaam en veilig thuisgevoel. Als laatste zetten projectscholen zich sterk in voor het leren in de werkelijkheid alsook de persoonlijke werkelijkheid van leerlingen krijgen de nodige aandacht.

Uit een onderzoek van KU Leuven, bestudeerd door Jerissa de Bilde, Bieke De Fraine en Jan Van Damme, bleek echter het tegenovergestelde van bovenstaande literatuurstudie. De bevraagde leerlingen uit het methodeonderwijs zagen hun leraren niet als autonomie-ondersteunend en de sociale vaardigheden zouden enkel binnen het kleuteronderwijs de nodige aandacht krijgen. In het lager methodeonderwijs zou deze aandacht weer in een snel tempo verdwijnen. De verbondenheid tussen de leraar en zijn leerlingen zou ook in het traditionele onderwijs sterker aanwezig zijn. Toch vindt men de betrokkenheid en het plezier van leren in beide onderwijssystemen terug.

De bevraagde en bezochte methodescholen, zoals de Libellenschool, De Zeppelin, O.B.A.M.A., Het Kompas, Het Leerlabo en A-maze schetsen nochtans een kanttekening van bovenstaand onderzoek. Aan de hand van dagelijkse kringgesprekken, yoga- en filosofielessen alsook via Freinettechnieken, gezondheidslessen gekoppeld aan het ACT4-kids-model, een kabinet, een jaarlijkse enquête, coachgesprekken, conflictlers, IN's en OUT's gelinkt aan de principes van Positieve Gezondheid ... zetten lagere en secundaire methodescholen zich sterk in op het welbevinden van leerlingen.

Uit zowel bovenstaande literatuur alsook de bevraging blijkt aldus dat er heel wat didactische materialen, werkvormen, leeractiviteiten en methodes of programma's bestaan om rond de sociale en emotionele ontwikkeling van de leerlingen te werken. De bevraagde leraren geven op een eigen manier niet alleen op klasniveau, maar ook op schoolniveau gehoor aan de gevoelens en emoties van leerlingen. Ondanks de hoeveelheid aan bovenstaande zaken, zijn ze voor veel leraren onbekend en geeft zo'n 23% van de bevraagde leraren aan dat er onvoldoende materiaal ter beschikking is op school.

Ook organiseren scholen vaak vakoverschrijdende projecten tijdens projectdagen, inleefdagen, een geïntegreerde werkperiode (GWP) ... Projecten zijn echter eenmalige

initiatieven waarvan het effect terug verloren gaat indien er niet op regelmatige basis aandacht voor is in de klas. Daarom zouden leraren didactische werkvormen en materialen bij de hand moeten hebben om dagelijks te kunnen inspelen op de sociale en emotionele ontwikkeling van leerlingen.

2 Ontwerpen

2.1 Inleiding

Naar aanleiding van voorgaand onderzoek kwam een bundel tot stand dat een antwoord biedt op de centrale vraag van het verkennend onderzoek, namelijk 'Op welke manieren kan je meer aandacht geven aan de (onderdrukte) gevoelens en emoties van adolescenten in de eerste graad op klasniveau?'

Op basis van het verkennend onderzoek creëerde ik een bundel vol didactische fiches gebaseerd op enkele ontwerpseisen waaraan de tool moet voldoen. Uit de literatuurstudie en bevraging blijkt dat leraren te weinig gehoor geven aan de gevoelens en emoties van jongeren. Tijdgebrek is over het algemeen waar het schoentje wringt. Dat wordt door 44% van de bevroegde leraren erkend. Scholen hebben voornamelijk tijdnoed wat betreft de bevordering van de sociale en emotionele ontwikkeling.

Verder worden leraren onvoldoende op de hoogte gebracht van de hoeveelheid aan bestaande werkvormen, materialen en methodes of programma's. Ondanks de verkrijgbaarheid van bovenstaande zaken, geeft een groot deel van de bevroegde leraren (23%) aan nog over te weinig materialen te beschikken.

Met inspiratie uit het methodeonderwijs ontwikkelde ik een gratis bundel bestaande uit twaalf bestaande en zelfontwikkelde didactische werkvormen en materialen. Op die manier wordt deze verzameling aan materialen toegankelijk gemaakt voor alle leraren. Het dient als hulpmiddel om gehoor te geven aan de sociale en emotionele ontwikkeling van adolescenten. Deze didactische fiches zijn gelinkt aan de dimensies van Positieve Gezondheid en ordenen zich volgens een niveau van verbondenheid. Hierdoor is er voor ieder wat wils!

De ontwikkelde tool sluit aan bij de (transversale) eindtermen voor de eerste graad A- en B-stroom van het secundair onderwijs. Het legt de focus op de sleutelcompetenties van lichamelijke en geestelijke gezondheid, Nederlands, sociaal-relatieve competenties, burgerschap, leercompetenties en zelfbewustzijn (zie bijlagen tool).

2.2 Ontwerpseisen

Uitgaande van de afgenomen enquête en bezoeken aan methodescholen zal de ontwikkelde tool aan onderstaande ontwerpseisen moeten voldoen.

Kenmerken van de doelgroep:

- De tool is bestemd voor leerlingen uit de eerste graad A- en B-stroom (+/- 12 – 14 jaar).
- De tool stimuleert jongeren om over eigen gedachten en gevoelens te praten en biedt extra steun via hulp- en voorbeeldfiches.
- De tool biedt diverse werkvormen aan waardoor de leraar kan differentiëren en inspelen op de noden van de doelgroep.
- De tool stimuleert een aangename klassfeer waarin leerlingen zich gehoord voelen.

Kenmerken van de leraar:

- De tool is voor elke leraar te implementeren, ongeacht het niveau van verbondenheid waarin de leraar zich bevindt.
- De tool is gebruiksvriendelijk en allesomvattend (vb. instructiefiches, instructievideo's, voorbeeldfiches, stappenplannen, hulpfiches ...).
- De tool is bruikbaar voor alle leraren uit de eerste graad.

Organisatorische kenmerken:

- De tool kan op klasniveau worden ingezet. Slechts voor de werkvorm 'Yo-ga je mee?' is een grotere ruimte, zoals de sporthal, een mogelijk alternatief.
- De tool bevat diverse werkvormen die variëren in tijd.

Pedagogische, (vak)didactische en inhoudelijke kenmerken:

- De tool bestaat uit 12 didactische werkvormen en materialen.
- De tool richt zich op de dimensies van Positieve Gezondheid.
- De tool zorgt voor verbondenheid tussen de leraar en leerlingen, alsook leerlingen onderling.
- De tool sluit aan bij de (transversale) eindtermen voor de eerste graad A- en B-stroom.
- De tool omvat eindtermen uit de sleutelcompetenties van lichamelijke en geestelijke gezondheid, Nederlands, sociaal-relatieve competenties, burgerschap, leercompetenties en zelfbewustzijn.

2.3 De pijlers van de tool

De tool bestaat uit twee pijlers. Hieronder worden ze kort toegelicht.

2.3.1 Pijler 1: verbondenheid

Om de autonome motivatie van de leerlingen te bevorderen, kwam Maarten Vansteenkiste met het ABC-model op de proppen. Dit model is gebaseerd op de Zelfdeterminatietheorie van Deci & Ryan en bestaat uit drie psychologische basisbehoeften die voor een mentale ontwikkeling en groei zullen zorgen, namelijk **autonomie**, **relationele verbondenheid** en **competentie**. Hoe meer leraren rekening kunnen houden met deze behoeften, hoe beter jongeren persoonlijk en sociaal zullen functioneren.

Autonomie ervaren leerlingen wanneer ze een gevoel van psychologische vrijheid en keuze beleven en zelf initiatief mogen nemen. Het krijgen van inspraak zorgt ervoor dat ze zichzelf mogen zijn.

De tweede behoefte, **verbondenheid**, staat voor het ervaren van positieve en warme relaties en zich geliefd of opgenomen voelen door anderen. Ook het gevoel om zelf zorg te dragen voor anderen komt in deze behoefte sterk naar boven. Goede en hechte relaties zijn voor ieder mens van essentieel belang.

De klas zal zich **competent** voelen wanneer leerlingen zich bekwaam achten om iets tot een goed einde te brengen. Een taak dient aldus niet te moeilijk, maar ook niet te makkelijk te zijn. Leerlingen hebben nood aan een uitdaging waarin ze hun vooropgestelde doelen behalen en alsmaar beter worden in wat ze doen.

Kortom, autonomie, verbondenheid en competentie vormen de basis van de motivatietheorie en functioneren als de motor voor de autonome motivatie en het leren. Bij een tegemoetkoming aan deze basisbehoeften, zal er autonome motivatie ontstaan met een hoge motivatiekwaliteit en betrokkenheid als gevolg. Vanaf dat moment is diepgaand leren pas mogelijk. Indien deze basisbehoeften niet worden vervuld, zal er een gecontroleerde motivatie ontstaan met een laag welbevinden en minder positieve leereffecten tot gevolg.

Om als leraar te voldoen aan de drie basisbehoeften zal men een autonomie-ondersteunende, structurerende en warme context dienen te creëren. In deze tool focust men op de basisbehoefte '**verbondenheid**'. Dit zal een eerste pijler zijn doorheen de tool die als een soort leidraad zal fungeren. De lotusbloem met zijn kleuren symboliseert het niveau van verbondenheid en zal als een groeilijn doorheen de tool verschijnen. De didactische fiches

bouwen in drie niveaus geleidelijk op van een lage verbondenheid naar een hoge verbondenheid. Het eerste niveau wordt aangegeven door de kleur groen van de lotusbloem. Deze kleur staat voor vernieuwing, veiligheid en ontspanning. De rode kleur van de lotusbloem kenmerkt het tweede niveau. Rood staat voor liefde, groei, trouw en vriendschap. Het laatste niveau krijgt een witte kleur, aangezien een witte lotusbloem vrede, puurheid en perfectie weergeeft.

Niveau 1: onbekende klas – lage verbondenheid

In de eerste fase hebben leraren een bijzonder lage verbondenheid met leerlingen. De werkvormen of didactische materialen die op dit niveau zijn ontwikkeld, dienen voor beginnende leraren, stagiaires en vervangers.

Niveau 2: bekende klas – weinig verbondenheid

Op het tweede niveau ervaren leraren weinig verbondenheid met leerlingen ondanks of wegens het aantal lessen in de klas. De ontwikkelde werkvormen en didactische materialen zorgen voor een toename qua verbondenheid in de klas met als doel om op termijn niveau drie te bereiken.

Niveau 3: bekende klas – grote verbondenheid

In het laatste niveau ervaren leraren een grote verbondenheid met leerlingen. Deze werkvormen of didactische materialen dienen voor leraren die de verschillende niveaus reeds doorliepen of voor leraren die vanaf de start een sterke verbondenheid met de klas ervaren.

In de tool staat een overzicht van de verschillende werkvormen en didactische materialen per niveau.

2.3.2 Pijler 2: Positieve Gezondheid

Een tweede pijler binnen de tool zijn **de dimensies of principes van het gedachtegoed Positieve Gezondheid**. De dimensies vormen een inhoudelijke kapstok waaraan de verschillende werkvormen en didactische materialen hangen.

Machteld Huber, een voormalig huisarts en onderzoeker, ontwikkelt sinds 2009 een nieuw concept omtrent gezondheid gebaseerd op veerkracht en eigen regie. Haar ervaring met ziekte inspireerde Machteld om een nieuw concept uit te werken. Op basis van wetenschappelijk onderzoek en ervaringen van experts, zorgprofessionals en burgers kreeg het concept alsmat meer vorm. In een tweedaagse internationale conferentie in 2009 bogen namelijk vele experts zich over de definitie van gezondheid. Al snel kwam er een nieuw concept tot stand.

Gezondheid als het vermogen je aan te passen en je eigen regie te voeren, in het licht van de sociale, fysieke en emotionele uitdagingen van het leven. ("Positieve Gezondheid België", 2020)

Zo'n 140 patiënten, behandelaars, beleidsmakers, burgers, gezondheidsbevorderaars, onderzoekers en verzekeraars kregen het nieuwe concept voorgeschoteld. Huber wilde graag weten waar zij naar keken wanneer werd vastgesteld of iemand al dan niet gezond is. Deze bevraging zorgde voor heel wat indicatoren (566). Deze werden door Machteld samengevoegd tot zes dimensies van gezondheid.

Positieve Gezondheid biedt aldus een bredere kijk op de gezondheid. De vraag 'Hoe gaat het met je?' hoort men misschien wel meermaals op een dag. Ook een arts of hulpverlener zal vragen naar de ziekte of klacht, maar vertelt het antwoord op die vraag meer over de eigen gezondheid en het welbevinden? Wat heeft de mens echt nodig om zich goed te voelen? Het

spinnenweb van Positieve Gezondheid biedt een hulpmiddel bij het oplossen van deze vraag. Dit model bestaat uit zes dimensies of principes op vlak van gezondheid. Hierdoor kunnen mensen omgaan met fysieke, emotionele en sociale uitdagingen die hij al dan niet zal tegenkomen in het leven. Mensen kunnen met andere woorden de regie in eigen handen nemen.

Het model van Positieve Gezondheid is opgenomen in bijlage 9 en fungeert als een inhoudelijke kapstok in deze tool. De didactische werkvormen en materialen worden 'opgehangen' aan zes dimensies of principes. '**Mijn lichaam**' is een eerste kapstok waaraan de werkvormen '**Yo-ga je mee?**' en '**Beweeg jezelf gelukkig!**' hangen. Deze dimensie staat voor fysieke en mentale gezondheid. De gekoppelde werkvormen omvatten diverse yoga- en meditatieoefeningen en bewegingstussendoortjes.

Een tweede dimensie is '**Mijn gevoelens en gedachten**'. Hoe ga je om met je gevoelens? Hoe accepteer je jezelf? Wanneer ken je je grenzen? Binnen deze dimensie worden de werkvormen '**Filosoferen & praten – met boeken**', '**vrije teksten & tekeningen**' en '**Let's talk!**' geplaatst. Leerlingen leren tijdens deze momenten voornamelijk hun gedachten, gevoelens en ervaringen te verwoorden aan de hand van richtvragen.

De dimensie '**Nu en later**' omvat de werkvormen '**groeigericht evalueren – groeitaal**' en '**talentmuur – talenttaal**'. Ontwikkel een groeimindset met behulp van groeitaal en laat leerlingen hun talenten ontdekken door deze met talenttaal te benoemen! Aan de hand van deze methodes leren leerlingen vooral zichzelf kennen en werpen ze geleidelijk aan een blik op de toekomst.

'**Lekker in je vel zitten**' behoort tot een vierde principe van Positieve Gezondheid. Genieten, gelukkig zijn, vrolijk zijn... expliciteren deze principe. De binnenkomstritten van '**Doe de shake!**' behoren tot deze dimensie en versterken het mentaal welbevinden van leerlingen. Ze zullen door dit warme onthaal een fijne (thuis-)omgeving ervaren.

Een voorlaatste dimensie is '**Meedoen**'. De **herstelmuur** en **complimentenboom** horen hierbij en zetten jongeren aan om op een eigen manier bij te dragen aan iets. Het oplossen van een conflict of het schrijven van een compliment voor elkaar zorgt voor skills om samen te kunnen leven.

Ten slotte behoort '**Dagelijks leven**' tot een laatste principe van het model. De werkvormen '**spreuken in de klas**' en '**Snappiness**' vallen onder deze laatste dimensie. Het dagelijks leven bestaat niet alleen uit naar school gaan, maar ook naar hobby's kunnen gaan en vooral jezelf kunnen zijn! Met een positieve spreukenslinger ontwikkel je een positieve mindset en aangename klassfeer in je klas. Niet alleen op school, maar ook thuis werk je aan het geluk. Met een Snappiness blijf je in verbinding met je leerlingen.

2.4 Verbinden om je weg te vinden

Het volledige ontwerp is opgenomen in een apart PDF-bestand genaamd 'Verbinden om je weg te vinden'. Onderstaande werkvormen zijn terug te vinden in de bundel.

1. Yo-ga je mee?
2. Beweeg jezelf gelukkig!
3. filosoferen & praten – met boeken
4. vrije teksten & tekeningen
5. Let's talk! (corona-editie)
6. groeigericht evalueren – groeitaal

7. talentenmuur – talententaal
8. Doe de shake!
9. herstelmuur
10. complimentenboom
11. spreuken in de klas
12. Snappiness

2.5 Reflectie

In dit onderdeel van het ontwerponderzoek komen diverse blikken op de try-out van de tool samen in de vorm van een reflectie. Ter afsluiting van het onderzoek zal de laatste deelvraag 'Welke gevolgen hebben deze activiteiten voor de adolescent en klasfeer?' niet langer onbeantwoord blijven. Het ontwerp onderging voorafgaand aan de try-out een controle aan de hand van vooropgestelde ontwerpeisen. Na deze kritische blik lag het ontwerp klaar voor gebruik.

Zowel de externe partners van GO! Middenschool Geel alsook medestudente, Maïté Janssens, hanteerde de bundel 'Verbinden om je weg te vinden'. Alle didactische werkvormen en materialen van de tool zijn uitgetest in de klaspraktijk. Verschillende werkvormen werden meermaals binnen 2 Flextra (tweede jaar, B-stroom) uitgetest. Het ontwerp kreeg al snel positieve feedback. Leraren omschrijven de tool als aantrekkelijk, allesomvattend en bruikbaar.

Allereerst prikkelt de opvallende lay-out leraren om met de bundel aan de slag te gaan. Het spectrum aan kleuren wekt een enthousiasme bij de lezer op. Daarnaast maakt de inhoudsopgave en paginanummering de bundel gebruiksvriendelijk. Het opzoeken van een didactische werkvorm is hierdoor kinderspel. De inleiding zorgt voor een verduidelijking van de bundel. De korte toelichting van de aanleiding en drijfveren voor het ontwerp alsmede de uitleg omtrent de twee pijlers schetsen de inhoudelijke aspecten van de tool. Ook het overzicht van de twaalf didactische werkvormen en materialen werkt overzichtelijk. Verder houdt elk fiche eenzelfde structuur aan, waardoor de opbouw zeer herkenbaar en duidelijk is.

Bovendien bestaat de lijvige bundel uit vier delen. De didactische fiches staan telkens achter een niveau van verbondenheid gerangschikt. Deze onderverdeling wordt nog eens extra trapsgewijs voorgesteld in een figuur (zie p. 7 in de bundel). Hierdoor kan elke leraar zich vinden in een werkvorm naargelang de verbondenheid met zijn klasgroep. De didactische fiches zullen de leraar helpen om van een laag niveau qua verbondenheid naar een hoger niveau te klimmen. Alle leraren van de eerste graad A- en B-stroom kunnen de tool hanteren. Het uitgewerkte materiaal, zoals de instructiefiches, instructievideo's, voorbeeldfiches en stappenplannen helpen de leraar op weg en maken de tool klaar voor gebruik.

De werkvorm '**Let's talk!**' vond na de verlengde herfstvakantie plaats in 2 Flextra. De grote klasgroep (42 leerlingen) splitsen we op in drie groepen. De praatkaartjes projecteerde men op willekeurige volgorde op het schoolbord in de vorm van Flash Cards. De leerlingen bereidden de vragen eerst voor op papier. Daarna werden deze antwoorden klassikaal overlopen. De vooropgestelde vragen bieden de mogelijkheid om eventuele bijvragen te stellen tijdens het klasgesprek. De leerlingen ervoeren dit verbindingsmoment als zeer prettig en deden een voorstel om dit vaker te doen. Naar mijn mening was dit moment zeer verbindend waardoor je als leraar een stapje dichterbij leerlingen komt te staan. Een overweldigend geluksgevoel komt als het ware over je heen. Elien Pelckmans, ervaren leraar PAV en wiskunde in de eerste graad, merkte volgende op.

“Ook al waren de leerlingen niet vertrouwd met het werken rond een verbindend moment, ze voelden zich gehoord en gezien, waardoor er een bepaalde rust in hun gezichtsuitdrukking en houding te lezen was.” (Elien Pelckmans)

Na de herfstvakantie hingen de ‘**Doe de shake!**’-posters al snel verspreid over de hele middenschool van de externe partner. Leerlingen merkten deze binnenkomsttruelen al snel op en motiveerden met volle enthousiasme andere klassen of leraren om mee te doen. Deze begroetingen zorgen voor een warm klasklimaat en een versterking van het mentaal welbevinden van leerlingen. Bij het binnenkomen kan de leraar de gemoedstoestand van leerlingen vrijwel meteen peilen en hier al dan niet op inspelen. Jongeren voelen zich gezien, waardoor de verbondenheid tussen leraar-leerling enorm versterkt.

Niet alleen de ‘Doe de shake!’-posters, maar ook de **herstelmuur** komt van pas in de klas. Deze werd opgehangen in het PAV-lokaal van Flextra (B-stroom). Bij een conflict verwijzen de PAV-leraren naar de herstelmuur waar leerlingen een leerlingenfiche afscheuren en invullen. Leerlingen blijken hun gedachten en gevoelens veel beter te verwoorden bij het stilstaan bij een conflict. Tijdens de time-out komen ze als het ware tot rust en denken ze na over het conflict en een mogelijke oplossing. Met een minimale begeleiding van de leraar, nemen leerlingen hun eigen verantwoordelijkheid om het conflict nadien op te lossen.

Naast mezelf en relevante externen, gaf ook medestudente, Maïté Janssens, haar feedback op de werkvorm ‘**groeigericht evalueren – groeitaal**’. Alvorens de try-out van de werkvorm gaf ze aan dat het als beginnend leraar Nederlands niet makkelijk is om de juiste evaluatiewoorden te vinden waardoor een leerling alsmaar meer kan groeien zoals bij een schrijf- en spreekopdracht. Daarom hanteerde ze groeitaal bij leerlingen van het eerste jaar A-stroom met als keuzeopties modules en Latijn. Maïté illustreert haar ervaring met de groeitaalfiches aan de hand van voorbeelden in bijlage 10. Samenvattend zouden de groeitaalfiches volgens haar een echte houvast bieden bij het geven van opbouwende feedback bij taalvaardigheden. Niet alleen startende leraren, maar ook ervaren leraren zouden deze fiches kunnen gebruiken. Verder ervaart ze een beter begrip van het leerproces van leerlingen, waardoor verbondenheid toeneemt. Als laatste miste ze een ruimer aanbod van groeitaal wanneer een leerling veel inzet toont, maar het niet altijd wil lukken. Een verruiming zou volgens haar opinie een meerwaarde vormen.

Verder realiseerde beginnend leraar, Eline Van der borght, de werkvorm ‘**spreuken in de klas**’. Ze erkent dat leerlingen zeer enthousiast reageerden na de instructie. Daarbovenop boden de voorbeelden extra verduidelijking wat betreft de ligging van het A4-blad (verticale ligging) tevens het doel van de opdracht. Enkele jongeren stelden voor om een spreuk in zijn of haar moedertaal te schrijven. Dat staat niet in de instructie vermeld, maar vormt zeker een meerwaarde wat betreft de intrinsieke motivatie van de leerling. Ook dient de geschatte tijd van deze activiteit worden aangepast. De leerlingen besteden namelijk zo’n vijftig minuten in plaats van dertig minuten de tijd aan deze werkvorm. Deze aanpassingen werden opgenomen in een vernieuwde versie van de tool. De creaties van de adolescenten uit 2 Flextra zijn opgenomen in bijlagen.

Zowel bovenstaande werkvorm alsmede ‘**vrije tekst & tekening**’ verwezenlijkte Eline tijdens de lesuren PAV. In co-teaching met Bo Mertens, ervaren leraar PAV en P.O., liet mevrouw Van der borght de leerlingen van 2 Flextra zelf kiezen waarover te schrijven of tekenen. De leraren vonden het opmerkelijk dat de meeste leerlingen kozen voor een tekening die een gebeurtenis illustreerde. Daarnaast zorgde de didactische fiche voor duidelijkheid wat betreft de opbouw van de les. Hieronder geven ze hun bevindingen kort weer.

“De klasgroep vond het fijn om de eigen gevoelens op een andere manier te uiten. Ook leerlingen die normaal heel stil zijn, bloeiden open tijdens deze activiteit. De werkvorm bood hen een veilig en geborgen gevoel. Wijzelf leerden de jongeren echter beter kennen door te peilen naar de achterliggende boodschap van de gemaakte tekening. Leuke werkvorm!” (Bo Mertens & Eline Van der borgh)

Daarnaast behandelde Bo Mertens het uitgewerkte hoofdstuk **melancholie** uit het grote emotieboek van Stine Jensen wat betreft de werkvorm ‘**Filosoferen & praten met boeken**’. In totaliteit werd deze werkvorm door drie leraren, inclusief mezelf als student-leerkracht, gerealiseerd. Mevrouw Mertens voerde deze werkvorm in drie diverse klasgroepen uit en ervaart dit als een zeer vernieuwende, maar vooral aangename werkvorm. Hieronder geeft ze haar reflectie krachtig weer.

“De instructies voor de leraar zijn zeer duidelijk opgesteld. Ik wist precies hoe de les was opgebouwd en welke vragen ik kon stellen. Dat zorgde voor een goede leidraad. De manier van werken zorgde bij twee van de drie groepjes voor een verhoogde betrokkenheid. Door de opbouw van de werkvorm werden de leerlingen ook steeds meer geprikkeld om hun gevoelens te tonen en hierover te spreken. Doordat het verhaal in verschillende delen wordt verteld, vond er steeds een rustmoment plaats. Dit gaf de leerlingen de mogelijkheid om eventjes stil te zijn en na te denken over wat ze eventueel voelden of wilden vertellen.” (Bo Mertens)

Niet alleen zichzelf, maar ook de leerlingen van 2 Flextra gaven aan dat het eens deugd deed om te praten over hun gevoelens. Ze kregen er maar geen genoeg van. Dat verklaart ook Elias Hoes, leraar Engels, Nederlands en geschiedenis in de eerste graad op de externe partnerschool. In tegenstelling tot mevrouw Mertens bracht hij het hoofdstuk omtrent **afkeer** in drie verschillende klassen in het tweede jaar A-stroom. Zijn klassen varieerden van een zeventien leerlingen tot een klas met in totaal eenentwintig leerlingen. Hij ondervond geen nare ervaring dat terug te koppelen was naar de klasgroepen zelf. De variërende aantallen vormden geen probleem, net zo min als de verschillen qua aantal jongens en meisjes. In onderstaande alinea schetst Elias Hoes zijn bevindingen.

“Deze werkvorm is een erg leuke manier om binnen je klasgroep over emoties te praten – afkeer in dit geval. Leraren hoeven geen voorbereiding meer te treffen aangezien al het nodige materiaal reeds aangereikt is in stappenplannen en instructievideo’s. Leerlingen vinden het doorgaans erg fijn om klasgesprekken te houden, al dan niet in kringverband. Indien dergelijke kringgesprekken door de leerkracht goed begeleid worden, ben ik ervan overtuigd dat het de verbondenheid tussen leerlingen en leerling-leerkracht vergroot. Doordat er bij aanvang van het gesprek aangehaald wordt dat er geen juiste of foute antwoorden gegeven kunnen worden, wordt de drempel voor meer timide leerlingen verlaagd om ook hun zegje te doen. Wat mij opviel tijdens de gesprekken was dat de leerlingen erg respectvol met elkaar omgingen. Ze zagen bijvoorbeeld in dat meningen kunnen verschillen en dat dit oké is. Ik merkte een verhoogde verbondenheid binnen al de klasgroepen. Deze verbondenheid heeft ook een merkbaar positieve invloed op de klassfeer. Er werd heel gemoedelijk en respectvol gepraat over een emotie dat doorgaans als eerder negatief beschouwd wordt. Als je de stappen op het stappenplan volgt, wordt er een veilig klasklimaat geschapen waar elke leerling zijn of haar mening mag en kan zeggen.” (Elias Hoes)

Ikzelf hanteerde het hoofdstuk **schaamte** in de identieke groepen als die van Bo Mertens. Met veel plezier blik ik terug op deze les. Nadat ik als leraar een voorbeeld gaf over schaamte, namen de leerlingen me opmerkelijk snel in vertrouwen. Verschillende anekdotes omtrent schaamte voor ouders en vrienden slingerden door de klas. Niet alleen spraakzame leerlingen, maar ook eerder timide leerlingen wilden opvallend een eigen zegje doen. Er heerste een enorme motivatie. Dat bevestigden de tientallen vingers in de lucht. De anekdotes bleven me

bij, maar ook de klassfeer. De adolescenten luisterden naar elkaar en wachtten de eigen beurt netjes af. Toch zou ik in het vervolg de verwachtingen of doelen van de les duidelijker schetsen naar de leerlingen toe. Het waarom dient breder gekaderd te worden. Verder zou ik de les beginnen met (een herhaling van) enkele klasafspraken. Ten slotte dient de vraag “Wat betekent ‘normaal’ voor jou?” anders geformuleerd te worden. “Wat is niet normaal voor jou?” is naar ervaring makkelijker om te beantwoorden.

Na een samenkomst kwamen we tot een gezamenlijk besluit. De groepssamenstelling is echter van cruciaal belang inzake het verloop van het klasgesprek. Zo bestond één groep hoofdzakelijk uit manhaftige jongens en slechts twee meisjes. Hierdoor heerste er een onveilig klasklimaat waardoor sommige leerlingen niets durfden te zeggen. Op de vraag “Ben je wel eens onzeker?” antwoordde een onzeker meisje vrijwel meteen ontkennend. Haar antwoord bevestigde mijn vermoedens wat betreft de onjuiste samenstelling van de groep. Deze sessie nam slechts dertig minuten in beslag, terwijl andere groepen een volledig lesuur het woord namen. Om hierop in te spelen gaven de externe partners me de tip om de leerlingen voorbereidingstijd te geven. Leerlingen beantwoorden een gestelde vraag eerst op papier en vervolgens overloopt de leraar deze antwoorden klassikaal. Op die manier komt de klas een beetje los en zullen grenzen vervagen.

Er is nog een reden waarom de groepssamenstelling extra aandacht vraagt. De grootte van de klasgroep heeft namelijk een invloed op de tijdsinvulling van het gesprek. In een praatgrage klasgroep loopt de tijd op tot vijftig minuten, terwijl in een stillere groep, waar de antwoorden minder snel komen, je na een dertigtal minuten al rond bent. Bij grote groepen is het mogelijk dat leerlingen minder uitgebreid aan bod kunnen komen omwille van eventueel tijdsgebrek naar het einde toe. In dat geval kan de leraar ervoor kiezen om flexibel om te gaan met het stellen van bijvragen of om sommige vragen minder uitgebreid uit te diepen. Bij stillere groepen gaat de leraar best dieper in op antwoorden van leerlingen om overige tijd nuttig in te vullen.

Als laatste dient de leraar rekening te houden met de momentopname. Hij zal in overweging nemen of dergelijke gesprekken op een bepaald moment van de dag gehouden kunnen worden. Indien er bepaalde thema's eerder gevoelig liggen binnen een klasgroep, is het aangewezen voor de leraar om het gesprek al dan niet anders aan te pakken naargelang de noden van de leerlingen.

De werkvorm ‘**Filosoferen met boeken**’ werd als zeer aangenaam ervaren door de leerlingen van 2 Flextra. Aangezien filosoferen nieuw was voor hen besloot ik zelf een thema te kiezen. Hiervoor hanteerde ik het vierde hoofdstuk ‘Waarom is de wereld onrechtvaardig?’ uit het boek ‘Zijn er nog vragen’ van Ignaas Devisch. Allereerst legde ik het begrip ‘filosoferen’ uit. Daarna zorgde ik voor een korte inleiding en las ik voor uit het prentenboek. De leerlingen konden meevolgen op het digibord. Tijdens het lezen stelde ik verschillende vragen die ik alvorens had voorbereid (zie onderzoeksplan in de tool). Ik merkte op dat het niet altijd eenvoudig was om een niet-wetende rol aan te nemen als leraar. Af en toe diende ik de leerlingen bij het onderwerp van de les te houden. Bij het stellen van de juiste vragen, lukten dit uitstekend. Na afloop gaven de adolescenten aan dit graag vaker te doen. “Ik wil hier beter in worden!”, riep een leerling enthousiast door de klas. Filosoferen is zeker niet eenvoudig, maar met de juiste begeleiding vormt deze werkvorm een uitdaging voor de jongeren. De externe partnerschool besloot om vanaf nu deze werkvorm vaker in te zetten.

Ook de **complimentenboom** is een groot succes op de externe partnerschool en bemachtigd een plaatsje in het PAV-lokaal. Samen met de externe partners PAV schrijven leerlingen uit 2 Flextra (B-stroom) en leraren week om week een compliment voor elkaar. Niet alleen leraren PAV participeren aan deze werkvorm, maar ook leraren Engels of basisopties zoals maatschappij en welzijn. In eerste instantie onderdrukten leerlingen hun enthousiasme. Dat

kreeg een ommekeer vanaf het moment dat de complimentenboom ophing en alle zelfgemaakte blaadjes aan de boom moesten worden opgehangen. Vele leerlingen boden spontaan hulp aan en vertelden vol trots aan andere klassen over deze bijzondere boom. Ook de school zelf schittert met deze werkvorm op de eigen Facebookpagina. De verbinding tussen leerlingen, maar ook met leraren heerste hierdoor tamelijk snel. Op het einde van de week mogen de leerlingen beurtelings hun compliment lezen. Opvallend zijn de glinsterende ogen en de brede glimlach bij het krijgen van een compliment van een leraar. Het zelfvertrouwen krijgt hierdoor een zekere boost. Ondanks het succes werd in samenspraak met mijn externe partners de werkvorm in lichte mate gewijzigd na de constatering van het onderling uitwisselen of doorgeven van getrokken naamkaartjes. In het vervolg noteert de leraar achter de namen van de klassenlijst wie een compliment zal geven aan welke leerling zodat het zwart op wit staat. Deze lijst benadrukt de externe controle van de leraar en hangt zichtbaar op in de klas. Sindsdien houden de jongeren zich wel aan de gemaakte afspraken en durven ze elkaar wel eens te helpen bij de formulering van een compliment.

De werkvorm '**Snappiness**' introduceerde zich voor de kerstvakantie. Leerlingen uit 2 Flextra postten een foto of filmpje van een (on-)geluksmoment in de applicatie Seesaw Class gedurende de kerstvakantie. Op die manier blijven leerlingen en leraren eveneens verbonden met de klasgroep. Daarbovenop werken adolescenten aan hun eigen geluk volgens de bouwstenen van de geluksdriehoek. Elke bouwsteen omvat namelijk verschillende vragen. Wanneer de klas een foto of filmpje post, dienen ze dit onder een vraag uit de geluksdriehoek te plaatsen. Wat maakt jou écht gelukkig? Ervaar je wel eens een dipje? Hoe beteken jij iets voor anderen? Wat helpt je om je gedachten los te laten? Waar ben je trots op? Voorafgaande vragen behoren tot de terugkerende vragen in de opdracht. Na de instructie borrelde eenzelfde vraag meermaals op, namelijk "Wie kan de gedeelde Snappiness zien en erop reageren?". De bewustmaking van dat slechts enkel de klas deze foto's en filmpjes zal zien en de leraren deze eerst moeten goedkeuren, zorgt voor een geruststelling en veilig klasklimaat onder de leerlingen. Hetzelfde geldt voor het plaatsen van reacties op een Snappiness. Ook het geven van een eigen voorbeeld als leraar, doet het ijs breken. Leerlingen reageerden erg positief op deze werkvorm. Ze gaven vrijwel meteen aan dat ze het een leuk concept vonden. Dat blijkt ook uit de leerlingenparticipatie wat betreft het dagelijks delen van een (on-)geluksmoment in de Seesaw Class.

Na de kerstvakantie zette ikzelf de werkvorm '**talentenmuur – talententaal**' in. Met een groep van veertien leerlingen nam de activiteit zo'n 40 minuten in beslag. Er zat een vlot tempo verweven in de uitvoering van deze werkvorm. Leerlingen wisten vrijwel meteen wat te doen. De talentenkaarten uit de toolbox 'Ik kies voor mijn talent' van Luk Dewulf gaf de adolescenten van 2 Flextra inspiratie om de eigen sterktes en zwaktes te bepalen. De verduidelijking van elk talent op de achterzijde van de talentenkaarten, biedt de nodige duiding om jezelf te ontdekken. Het viel me vooral op dat jongeren het makkelijker vinden om een talent of goede eigenschap voor een ander te schrijven in plaats voor zichzelf. Dit zorgde voor een verbindend moment binnen de klasgroep. Daarnaast ontdekten ikzelf talenten van leerlingen waarvan medeleerlingen op de hoogte waren. Zo bevestigde de klas het zangtalent van een meisje uit 2 Flextra. Deze werkvorm biedt aldus ook een moment om de klasgroep beter te leren kennen. Het toekennen van een zwakte of slechte eigenschap durfden ze ook snel toe te geven. Ik stelde hen dan telkens de vraag hoe ze dit kunnen aanpakken of verbeteren. Op die manier stonden ze even stil bij zichzelf en heerste er ruimte voor persoonlijke groei.

In samenwerking met Elise Echelpoels, een leraar van de externe partnerschool, organiseerden we een 'BOOST-dag' voor leerlingen uit het tweede jaar B-stroom. Deze BOOST-dag vond na de kerstvakantie (04-01-2021) plaats en zorgde voor een versterking van de verbinding tussen leerlingen onderling alsook tussen de leraren en leerlingen. De klas voerde drie activiteiten uit, waaronder één keuzeactiviteit. De werkvorm '**Yo-ga je mee?**'

behoorde tot deze keuzeactiviteiten en nam één lesuur in beslag. De hele klasgroep (9 leerlingen) participeerde op een actieve manier en kwamen opmerkelijk tot rust, maar de meningen omtrent de yoga-sessie verschilden van persoon tot persoon. De doelgroep reageerde op een geheel eigen wijze. Zo sprak een leerling na afloop volgende uit: “Mevrouw, als ik eerlijk ben zou ik dit wel vaker willen doen”. Enkele leerlingen stemden toe. Anderen daarentegen vonden het voor slechts één keer voldoende. Persoonlijk voerde ik deze werkvorm met plezier uit en boden de instructiefiches me de nodige houvast.

De laatste werkvorm ‘**Beweeg jezelf gelukkig!**’ bestaat uit tien korte bewegingstussendoortjes. Deze worden wekelijks ingezet in de klas 2 Flextra binnen de externe partnerschool. Elke donderdag heeft deze klasgroep vijf lesuren PAV op de planning staan. Om de lestijd te doorbreken, zet men verschillende bewegingstussendoortjes in. Deze werkvorm ontstond naar vraag van leerlingen. Jongeren kijken elke donderdag enorm uit naar dit bewegingsmoment. Ze zien het voornamelijk als een beloning. Opvallend is het terugkerende concentratievermogen van adolescenten na het bewegingsmoment. Tot op heden verkiezen leerlingen ‘Just Dance’ als leukste bewegingstussendoortje.

Naar aanleiding van de feedback en eigen praktijkervaringen paste ik enkele zaken aan waardoor de tool gegarandeerd voldoet aan de vooraf bepaalde ontwerpeisen. Kortom kreeg de groeitaal een ruimer aanbod bij het onderdeel ‘Wanneer een leerling veel inzet toont, maar het niet altijd wil lukken’, de geschatte tijd van de werkvorm ‘spreuken in de klas’ onderging een wijziging van dertig naar vijftig minuten alsmede een tip om spreuken in eigen moedertaal te laten schrijven. Voor de werkvorm ‘Filosoferen & praten met boeken’ werden er enkele tips toegevoegd. Beeldmateriaal omtrent de try-out van enkele werkvormen zijn opgenomen in bijlage 11.

2.6 Conclusie

Uit bovenstaande reflectie trek ik volgende conclusie inzake de gevolgen van de activiteiten voor de adolescent en de klassfeer.

De **adolescent** ondervindt heel wat positieve gevolgen. Hij leert namelijk over zijn eigen gedachten en gevoelens te spreken en zal zich alsmaar beter kunnen uitdrukken. Niet alleen met woorden, maar ook aan de hand van een vrije tekening of tekst. Leerlingen zetten als het ware hun verbeelding in bij het creëren van artistiek werk. Hierdoor zullen adolescenten zichzelf steeds beter begrijpen. De klasgesprekken en ‘Doe de shake’-posters zorgen er onder andere voor dat ze zich écht gehoord en gezien voelen. Dat zorgt op zijn beurt voor een bepaalde innerlijke rust, betrokkenheid en een versterking van het mentaal welbevinden waardoor leren mogelijk gemaakt wordt.

Daarbovenop zorgen de verschillende didactische werkvormen, zoals de complimentenboom, talentenmuur en filosoferen & praten met boeken ..., voor een zekere verbondenheid tussen leraar en leerling alsmede tussen de leerlingen onderling. Verder bieden de werkvormen een moment om te ventileren met als gevolg dat leerlingen de leraar meer en meer als vertrouwenspersoon zien. Deze kostbare momenten zullen jongeren ervaren als een opluchting. Daarnaast leert de leraar zijn klasgroep alsmaar beter kennen en is hij in staat om van een laag niveau naar een hoog niveau omtrent verbondenheid te klimmen zowel op school alsook daarbuiten aan de hand van een Snappiness.

Zo wakkeren enkele werkvormen ook de executieve functies van adolescenten aan. De herstelmuur zorgt er bijvoorbeeld voor dat leerlingen eigen verantwoordelijkheid opnemen in een conflict. Door conflicten herstelgericht op te lossen werken adolescenten aan volgende executieve functies: gedragsflexibiliteit, kiezen en beslissen, zelfinzicht, empathie en

perspectiefname. Verder wakkert de herstelmuur het propositioneel denken van leerlingen aan door ze zelf oplossingen te laten bedenken voor een probleem of conflict.

Daarnaast ontvangt het zelfvertrouwen van de jongeren een enorme boost. Het eigen zelfbeeld krijgt alsmaar meer vorm bij het geven van complimenten en benadrukken van de talenten. Terugblikkend op het verkennend onderzoek weten we dat jongeren heel wat moeilijkheden ervaren op sociaal-emotioneel vlak. Door de lichamelijke veranderingen, de slaapttekorten, de puberteitshormonen en de positieve en negatieve emoties die elkaar in een razendsnel tempo afwisselen, ervaren jongeren stemmingswisselingen en zijn ze op zoektocht naar een eigen identiteit. Aan de hand van bovengenoemde werkvormen leren leerlingen zichzelf alsmaar beter kennen ter preventie van identiteitsverwarring.

De groeigerichte evaluatie met de bijhorende groeitaal zorgt er ook voor dat leerlingen een persoonlijke groei doormaken met het oog op de toekomst gericht. Zoals eerder vermeld in de literatuurstudie dient de leraar goede feedback te geven (feedup, feedback, feedforward). Niet alleen de leerling zal zijn eigen leerproces onder ogen zien, maar ook de leraar zelf. Hierdoor begrijpt de leerkracht zijn leerlingen alsmaar beter en kan hij zijn klas een betere begeleiding bieden. Leraren zouden de leerling als een zaadje moeten zien die met de nodige middelen kan opgroeien tot een prachtige bloem.

Als laatste zal het concentratievermogen van leerlingen toenemen na een bewegingstussendoortje die ze als een positieve beloning ervaren. Uit de literatuur blijkt namelijk dat leerlingen de binnenkomende impulsen niet onder controle kunnen houden waardoor ze enorm snel afgeleid zijn en getriggerd worden door beloningen. Het vooruitzicht naar zo'n pauzemoment zorgt ervoor dat jongeren zichzelf motiveren om nog even door te zetten. Bovendien bevordert dit bewegingsmoment een aangename klassfeer waarin leren lukt.

De zelfontwikkelde werkvormen hebben echter ook een positief effect op de **klassfeer**. Ze creëren een warm klasklimaat met een heersend wederzijds respect waarin leerlingen elkaar laten uitspreken, naar elkaar luisteren, rekening houden met elkaars opvattingen, fysieke en mentale grenzen en emoties. Kortom, leraren stimuleren de sociale vaardigheden van jongeren aan de hand van het ontworpen didactisch materiaal. Uit het SIGMA-onderzoek van KU Leuven blijkt dat deze aandacht voor de sociale vaardigheden zorgt voor het ervaren van positieve sociale ervaringen waardoor leerlingen zichzelf beschermen tegen psychische klachten. Wanneer de klassfeer goed zit, voelen adolescenten zich veilig en geborgen waardoor ze beter uit durven komen voor de eigen mening.

Tenslotte heerst er een positieve klassfeer wanneer leerlingen een gezamenlijk eindresultaat dienen neer te zetten. De werkvorm 'spreuken in de klas' werkte verbindend aangezien leerlingen samen een positieve spreukenslinger maakten voor het eigen klaslokaal. Alle leerlingen wilden namelijk het klaslokaal graag opfleuren en mooier maken. Dat wakkerde aldus een gezamenlijke verantwoordelijkheid aan.

Besluit

Terugblikkend naar mijn proces, zie ik een hobbelige weg met voornamelijk hoogte-, maar ook enkele dieptepunten. Het schrijven van deze bachelorproef verliep niet altijd van een leien dakje en creëerde een echte uitdaging. Toch wist ik vrij snel waarover mijn bachelorproef zou gaan: De sociale en emotionele ontwikkeling meer aandacht geven op school. Mijn stage-ervaringen en passie voor het methodeonderwijs spoorden me aan om dit verkennend onderzoek met beide handen aan te pakken.

Bij aanvang van het verkennend onderzoek ervoer ik enkele moeilijkheden, maar naarmate het proces vorderde, kwam ik uiteindelijk in mijn element waardoor de verdere literatuurstudie vlotter verliep. De kernactiviteit 'oriënteren en richten' verliep vrij moeizaam. De aanleiding van het onderzoek stond vrijwel meteen op papier. Daarentegen was de verkennende probleemanalyse en de beschrijving van het praktijkprobleem een kwestie van tijd. Allereerst formuleerde ik mijn vooronderstellingen en mening wat betreft de onderdrukte en gemengde gevoelens van leerlingen alsmede het lage welbevinden. Hierbij hanteerde ik de techniek van het systeemdenken. Daarna nam ik vanuit mijn buikgevoel een duik in de literatuur. Al snel werd ik overladen met zeer uiteenlopende informatie betreffende mijn probleemanalyse en deed ik verschillende ontdekkingen op. Zo kwamen de oorzaken zoals de diverse ontwikkelingen die zich op lichamelijk, cognitief, emotioneel en sociaal vlak voordoen, de generatiekloof, de leer- en leefomgeving, de verlokkingen en bedreigingen van het dagelijks leven, ... aan het licht alsook de bijhorende gevolgen. Uiteindelijk kwam ik tot mijn voornaamste probleem. Er wordt namelijk te weinig gepraat over de gevoelens en emoties van leerlingen en voelen zich hierdoor niet gehoord.

Voor de beschrijving van het praktijkprobleem maakte ik gebruik van de resultaten uit mijn bevraging, alsook de literatuur. Deze schreef ik meermaals opnieuw uit. De ene keer was ze te lang, de andere keer onvolledig. Bij het selecteren van bovenstaande informatie ervoer ik moeilijkheden. Mijn promotor, Ilse Hornikx, gaf me hierbij telkens de nodige begeleiding en tips voor een betere structuur en opbouw van de tekst.

Ook de literatuurstudie omtrent de ontwikkeling van het brein tijdens de adolescentie stelde me voor een heuse uitdaging. Ik verdiepte me in tal van bronnen en werd al snel overladen met heel wat informatie. De eerste deelvraag, 'Hoe ontwikkelt het brein zich tijdens de adolescentie?', vroeg heel wat expertise omtrent het tienerbrein. De onderdelen zoals het verbreinen, pruning, de grijze en witte stof, de plasticiteit, de hersenstructuur en de hersenrijping waren alvorens de literatuurstudie zo goed als onbekend terrein. Desondanks de moeilijke materie bevond ik me voortdurend in een leerrijke omgeving. Geleidelijk aan leerde ik de adolescent steeds beter kennen. Het was niet altijd even makkelijk om deze overvloed aan informatie in een samenhangend geheel te weergeven. Dat geldt ook voor het onderdeel van de gevolgen op sociaal-emotioneel vlak.

Vanaf het tweede deel van het verkennend onderzoek, het methodeonderwijs, verliep het schrijven alsmaar vlotter. Ik beleefde veel plezier aan het bevragen of bezoeken van de drie lagere en secundaire methodescholen: de Libellenschool te Pelt, de Freinetschool De Zeppelin te Geel, O.B.A.M.A. te Beringen, Het Kompas te Sint – Truiden, Het Leerlabo te Westerlo en A – maze te Beringen. Mijn kennis omtrent de verschillende soorten methodescholen en hun inzet voor de sociale en emotionele ontwikkeling van het kind werd steeds meer verruimd. Daarnaast bood de online enquête me informatie inzake de bestaande didactische materialen, werkvormen, methodes en programma's omtrent de bevordering van de sociale en emotionele ontwikkeling van leerlingen aan. Verder ontwikkelde ik een breder beeld over de manier waarop leraren de sociaal-emotionele ontwikkeling stimuleren op klas- en schoolniveau. Ook

de noden van de leraar (tijd en didactisch materiaal) waarop ik mijn tool en bijhorende ontwerpeisen zou afstemmen, kwamen ter sprake.

Het ontwerpen en uittesten van de lijvige bundel 'Verbinden om je weg te vinden' is hetgeen waaruit ik de allermeeste voldoening haalde en bood een oplossing voor het praktijkprobleem. Deze tool bestaat uit twaalf didactische werkvormen en materialen en zet jongeren aan om over hun gedachten en gevoelens te praten. Daarnaast biedt de tool een antwoord op de centrale vraag van het onderzoek: 'Op welke manieren kan je meer aandacht geven aan de (onderdrukte) gevoelens en emoties van adolescenten in de eerste graad op klasniveau?'

De tool bestaat uit twee inhoudelijke pijlers: verbondenheid uit de zelfdeterminatietheorie en de dimensies van Positieve Gezondheid. De werkvormen zijn bestemd voor leerlingen uit de eerste graad A- en B-stroom (+/- 12 – 14 jaar) en stimuleert een aangename klassfeer en verbondenheid tussen leraar en leerlingen alsmede tussen leerlingen onderling. Alle leraren uit de eerste graad kunnen gebruikmaken van de didactische werkvormen en materialen aangezien de bundel allesomvattend en gebruiksvriendelijk in elkaar zit. Per slot van rekening sluit de tool aan bij de (transversale) eindtermen voor de eerste graad A- en B-stroom. De verschillende leeractiviteiten omvatten eindtermen uit de sleutelcompetenties van lichamelijke en geestelijke gezondheid, Nederlands, sociaal-relatieve competenties, burgerschap, leercompetenties en zelfbewustzijn.

Doorheen dit proces heb ik geleerd om niet te veel te willen. In eerste instantie zou ik een boek schrijven voor leerlingen met allerlei activiteiten om de eigen gedachten en gevoelens te verwoorden en tot rust te komen bij onder andere stressmomenten. Bij nader inzien bleek dat echt niet realistisch te zijn. Wie schrijft er nu ook een boek op één academiejaar? Daarnaast liep ik meermaals tegen de lamp door mijn perfectionisme. Mijn partners van de externe partnerschool GO! Middenschool Geel gaven me op zulke momenten voortdurend de goede raad: "Manon, goed is ook goed genoeg. Leg de lat wat minder hoog."

Verder voel ik me op meerdere vlakken gesterkt in het leraar-zijn omwille van de opgedane kennis en expertise op vlak van het tienerbrein en de sociaal-emotionele ontwikkeling van adolescenten. Zo formuleerde ik als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen specifieke en concrete lesdoelstellingen op basis van de (transversale) eindtermen voor de eerste graad waardoor mijn kennis omtrent de transversale eindtermen is toegenomen. Ook kan ik toekomstige collega's gepaste werkvormen en materialen voorschotelen die inspelen op specifieke behoeften van een klasgroep. Door onderzoek te doen naar leeractiviteiten en didactische materialen ben ik echter op de hoogte van vernieuwend lesmateriaal omtrent talent, positieve mindset, groeigericht evalueren ... Daarnaast verbeter ik mezelf als leraar door aan zelfreflectie te doen na het uitvoeren van een bepaalde werkvorm om het een volgende keer beter te doen.

In mijn rol als opvoeder maakte ik ook een groei door. Tijdens de uitvoering van mijn tool gedurende werkplekleren licht, leerde ik mezelf als leraar beter kennen. Door adequaat om te gaan met leerlingen in sociaal-emotionele (probleem-)situaties aan de hand van verschillende werkvormen schepte ik een warme sfeer in de klas en stond verbondenheid op nummer één. Daarnaast zorgde ik door middel van enkele werkvormen voor de bevordering van de fysieke en geestelijke gezondheid van jongeren. Met de opgedane expertise in het achterhoofd, denk ik wel eens twee keer na over de gevoelens van leerlingen alsook de reactie hierop. Dat zorgt voor de creatie van een positief leefklimaat waarin leerlingen me snel als vertrouwenspersoon ervaren.

Ook als inhoudelijk expert ben ik gegroeid door me te verdiepen in diverse bronnen voor de literatuurstudie. Daarnaast deed ik via bevragingen en bezoeken aan methodescholen nieuwe

inzichten op. Voor de praktische organisatie van de tool maakte ik een groei door als organisator. Zo organiseerde ik voor de eerste keer een 'BOOST'-dag met verschillende partners van de externe partnerschool. Als gevolg van deze nauwe samenwerking maakte ik vooruitgang in mijn rol als lid van het schoolteam. Samen met mijn externe partners heb ik een mooi eindresultaat kunnen neerzetten waarbij alle werkvormen en materialen werden uitgetest in de klaspraktijk.

Door contacten te leggen met verschillende methodescholen boekte ik vooruitgang in mijn rol als partner van externen. Annelies Havermans (directrice van de secundaire school A-maze), in het bijzonder, leende me dikwijls allerlei didactisch materiaal uit die als inspiratiebron kon dienen voor mijn tool.

De uitwerking van vernieuwende werkvormen zorgt ervoor dat ik me heb ontplooid tot innovator en onderzoeker. Ik ben trots op wat ik heb neergezet en hoop dat vele leraren deze bundel vol didactische fiches zullen inzetten in hun eigen klaspraktijk.

Literatuurlijst

Boeken

- Castermans, J. (2013). *Praktijk en visie: Spelend leren*. Abimo. Geraadpleegd op 1 april 2020
- Clerget, S. (2018). *Tienergids - Omgaan met stress doe je zo!* (1ste editie). Oosterhout, Nederland: Centrale Uitgeverij Deltas.
- Damour, L. (2019). *Stress bij tienermeisjes*. Houten, Nederland: Spectrum.
- Devisch, I., & Dierickx, D. (2020). *Zijn er nog vragen?* Gent, België: Borgerhoff & Lamberigts.
- Dewulf, D. (2012). *Mindfulness voor jongeren*. Tielt, België: Lannoo.
- Dewulf, L., & Beschuyt, P. (2018). *Ik kies voor mijn talent* (1ste editie). Tielt, België: Lannoo.
- Halligan, K., Walsh, S., & Postema, M. (2018). *Wereldvrouwen: 50 vrouwen en meisjes die het verschil maken*. Haarlem, Nederland: Gottmer.
- Jensen, S. E., & Klompaker, M. (2017). *Alles wat ik voel - Het grote emotieboek*. Alkmaar, Nederland: Kluitman.
- Jolles, J. (2016). *Het tienerbrein* (1ste editie). Amsterdam, Nederland: Amsterdam University Press.
- Kyndt, E., Sierens, E., Struyven, K., & Baeten, M. (2009). *Groot worden: De ontwikkeling van baby tot adolescent*. Leuven, België: Lannoo Campus.
- Meeus, W. (2019). *Vallen en opstaan in de adolescentie*. Houten, Nederland: Bohn Stafleu van Loghum.
- Nelis, H., & van Sark, Y. (2018). *Het nieuwe puberbrein binnenstebuiten*. Utrecht, Nederland: Kosmos Uitgevers.
- Pollefliet, L. (2018). *Schrijven: van verslag tot eindwerk - Do's & don'ts* (9de editie). Gent, België: Academia Press.
- Pronk, E., & Busschots, E. (2018). *Blij met mij!* (1ste editie). Rhenen, Nederland: Blij Met Mij Academie.
- Pronk, E., & Busschots, E. (2020). *Talentgedreven onderwijs geven* (1ste editie). Assen, Nederland: Koninklijke Van Gorcum.
- Pudney, W., & Whitehouse, E. (2014). *Pubervulkanen* (1ste editie). Amsterdam, Nederland: Nieuwezijds.
- Swinnen, L. (2020). *Rust voor je brein*. Tielt, België: Lannoo.
- van der Donck, C., & van Lanen, B. (2016). *Praktijkonderzoek in de school*. Bossum, Nederland: Coutinho.
- Weel, R. (2013). *Yoga 4Teens. Boek & kaartenset* (1ste editie). Haarlem, Nederland: Altamira.

Tijdschriftartikel

Peuteman, A., & Raspoet, E. (2019, 4 september). Methodescholen zijn populair bij zorgkinderen. *Knack*, 24–29.

Rapport

J. Kirtley, O., Achterhof, R., P. Hiekkaranta, A., Hermans, K., Hagemann, N., & Myin-Germeys, I. (2019, september). *SIGMA 2019: FASE 1 - Hoe word ik wie ik ben?* KU Leuven.

Webpagina's of internetartikels

2002 - 2020 Voce Internet Services. (z.d.). *Freinet Vereniging - vrije tekst*. Geraadpleegd op 2 november 2020, van https://www.freinetvereniging.eu/nl/vrije_tekst.html

ACT4Kids, & Samsen, M. (2003). *ACT4Kids*. Leer kinderen en jongeren hun hart te volgen - ACT4Kids. Geraadpleegd op <https://www.act4kids.nl/>

A-Maze. (2020). *A-Maze: Ervaringsgericht secundair onderwijs*. A-Maze: Ervaringsgericht secundair onderwijs. Geraadpleegd op <https://www.a-maze.school/>

Anababa. (2009). *Wat is een jenaplanschool?* Anababa: eerlijk over ouderschap. Geraadpleegd op 27 maart 2020, via <http://www.anababa.nl/school/basisschool/kiezen/schooltypen/jenaplan>

Antroposofische Vereniging in Nederland. (z.d.). *Rudolf Steiner - antroposofie*. Antroposofie.nl. Geraadpleegd op 18 september 2019, via <https://www.antroposofie.nl/antroposofie/rudolf-steiner/>

Beukers, G. (2020, 3 juni). *Het nieuwe groeten*. Geraadpleegd op 4 november 2020, van <https://www.volkskrant.nl/kijkverder/v/2020/de-nieuwe-begroetingen%7Ev387266/>

Bewegingsdriehoek | Gezond Leven. (z.d.). Geraadpleegd op 12 november 2020, van <https://www.gezondleven.be/themas/beweging-sedentair-gedrag/bewegingsdriehoek>

Bewegingstussendoortjes secundair onderwijs. (z.d.). Geraadpleegd op 23 december 2020, van <https://idlovub.slides.com/idlovub/bap-bewegingstussendoortjes-second/fullscreen#/0/23>

Bijman, R. (2014). *Groene en rode gevoelens* [poster]. Geraadpleegd van <https://www.uitgeverijpica.nl/images/files/Teken%20je%20gesprek/Pica-Groene-en-Rode-Gevoelens.pdf>

Bonneure, K. (2020, 10 december). *Helpt kinderen met psychische problemen moet minstens half jaar op hulp wachten, "Wachtrijen zijn er al 20 jaar"*. Geraadpleegd op 16 januari 2021, van <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2020/12/09/helpt-kinderen-met-psychische-problemen-moet-minstens-half-jaar/>

Book Creator - bring creativity to your classroom. (2020, 4 maart). Geraadpleegd op 6 december 2020, van <https://bookcreator.com/>

BookWidgets - The perfect content creation tool for teachers in the classroom. (z.d.). Geraadpleegd op 7 november 2020, van <https://www.bookwidgets.com/>

Celestine Freinet. (z.d.). Vereniging voor freinetpedagogie. Geraadpleegd 1 februari 2020, via <http://www.freinet.nl/nl/uitgangspunten.html#>

Clemens, K. (2018, 30 november). *De jeugd durft niet praten over problemen thuis.* De Standaard. Geraadpleegd op 7 augustus 2020, via https://www.standaard.be/cnt/dmf20181130_04001107

Confidence, psychologisch adviesbureau. (z.d.). *Kenmerken adolescentie.* Confidence. Geraadpleegd op <https://zelfvertrouwen.nl/page.php?page=336>

ConFront - De kracht van je gedachten. (z.d.). Geraadpleegd op 16 december 2020, van <https://www.confront.nl/artikelen/689-de-kracht-van-je-gedachten/>

Daltononderwijs. (2014). Dalton. Geraadpleegd op 2 april 2020, via <https://www.dalton.nl/daltononderwijs>

Daltononderwijs: Alle informatie over Daltononderwijs in België en Nederland. (2016). Daltononderwijs. Geraadpleegd op 2 april 2020, via <https://www.dalton-onderwijs.net/>

De Jonghe, R. (2007, 17 november). *Wat is een steinerschool?* Antroposofia.nl. Geraadpleegd op 18 september 2019, via <http://www.antroposofia.be/steinerschool/wordpress/wat-is-een-steinerschool/>

De Leefschool Oosterzele. (2010). *Leefschool Oosterzele: Visie.* Geraadpleegd op 1 april 2020, via http://www.leefschool.be/de_leefschool/visie/

De Maeght, C. (2018, 14 november). *Met HALLO-kaarten bied jij leerlingen een luisterend oor aan.* Klasse. Geraadpleegd op <https://www.klasse.be/168174/met-hal-kaarten-bied-jij-leerlingen-een-luisterend-oor-aan/>

De vijf meest voorkomende problemen tijdens de adolescentie. (2018, 11 mei). Verken je geest. Geraadpleegd op 2 januari 2020, via <https://verkenjegeest.com/de-vijf-meest-voorkomende-problemen-tijdens-de-adolescentie/>

De Vries, R. (2017, 30 augustus). *Geef emotie een plaats in de klas met gevoelsmannetjes.* Klasse. Geraadpleegd op <https://www.klasse.be/91776/geef-emotie-een-plaats-in-de-klas-met-gevoelsmannetjes/>

De Vries, R. (2018, 19 november). *Kleuters lossen zelf conflict op aan herstelmuur.* Klasse. Geraadpleegd op <https://www.klasse.be/168756/kleuters-lossen-zelf-conflict-op-aan-herstelmuur/>

De Vries, R., & Frederix, S. (2016, 7 september). *Mindfulness op school: goed voor leerling en leraar.* Klasse. Geraadpleegd op <https://www.klasse.be/51435/mindfulness-op-school/>

Debeuckelaere, K. (2018, 7 juni). *Leerjaren verbinden helpt tegen pesten.* Klasse. Geraadpleegd op <https://www.klasse.be/134703/leerjaren-verbinden-preventie-pestent/>

Downloads & ideeën. (z.d.). Geraadpleegd op 8 december 2020, van <https://www.depositiveschool.nl/downloads-en-ideeen/>

E. (2020b, 25 september). *10 spreuken om in de klas te hangen*. Geraadpleegd op 8 december 2020, van <https://lerenmetanitaensuzanne.blogspot.com/2020/07/10-spreuken-om-in-de-klas-te-hangen.html?sref=pi>

“Een warm zorgbeleid is nooit af”. (2018, 11 oktober). Klasse. Geraadpleegd op <https://www.klasse.be/156770/een-warm-zorgbeleid/>

Fastenau, K. (2018, 17 oktober). *Trauma: 8 tips voor een veilig klasklimaat*. Klasse. Geraadpleegd op <https://www.klasse.be/136929/trauma-tips-veilige-klas/>

Federatie Steinerscholen. (z.d.). *Steinerscholen: onderwijs voor hoofd, hart en handen*. Geraadpleegd op 18 september 2019, via <https://steinerscholen.be/>

Federatie van Onafhankelijke Pluralistische Emancipatorische Methodescholen, & Vanquaethem, A. (z.d.). *Projectscholen*. FOPEM - onafhankelijke methodescholen. Geraadpleegd op 27 maart 2020, via <https://fopem1.jimdo.com/starten/methodescholen/projectscholen/>

Geluksdriehoek | Gezond Leven. (z.d.). Geraadpleegd op 15 december 2020, van <https://www.gezondleven.be/themas/mentaal-welbevinden/geluksdriehoek>

Gevolgen per hersengebied | Hersenletsel-uitleg.nl. (z.d.). Geraadpleegd op 5 januari 2021, van <https://www.hersenletsel-uitleg.nl/gevolgen/gevolgen-per-hersendeel>

GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. (z.d.-a). *Daltonatheneum Het Leerlabo*. Daltonatheneum Het Leerlabo. Geraadpleegd op <https://www.hetleerlabo.be/daltonatheneum/>

GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. (z.d.-b). *Freinetschool De Zeppelin*. Freinetschool De Zeppelin. Geraadpleegd op <http://www.freinetschoolgeel.be/>

GO! Scholengroep Fluxus. (z.d.). *Freinet, wat is dat?* Freinetschool - De Regenboog. Geraadpleegd op 2 april 2020, via <https://www.freinetschoolderegenboog.be/wp/methode-onderwijs/>

Govaerts, S. (2016, 1 juni). *Leraren, praat met ons over gevoelens*. Klasse. Geraadpleegd op <https://www.klasse.be/47036/leraren-praten-over-gevoelens/>

Govaerts, S. (2018, 12 januari). *Wat elke leraar moet weten over het tienerbrein*. Klasse. Geraadpleegd op <https://www.klasse.be/124931/tienerebrein-tieners-werk-in-uitvoering/>

Govaerts, S. (2019, 26 november). *Positive education in de klas. 10 oefeningen met je leerlingen*. Klasse. Geraadpleegd op <https://www.klasse.be/211758/positive-education-in-de-klas-10-oefeningen/>

Happertje Groeigericht evalueren na een les. (z.d.). Geraadpleegd op 11 november 2020, van <https://www.webshophettalentenlab.nl/a-56192602/gratis-downloads/happertje-groeigericht-evalueren-na-een-les/#description>

Healthy Crew. (z.d.). *5G-model uitleg werkboekje* [pdf-bestand]. Geraadpleegd van <https://www.talentstadpraktijkonderwijs.nl/media/23759/5g-model-uitleg-werkboekje.pdf>

Het is maar hoe je het bekijkt. (z.d.). Geraadpleegd op 8 december 2020, van <https://www.webshophettalentenlab.nl/a-59137436/gratis-downloads/het-is-maar-hoe-je-het-bekijkt/#description>

Home - Canva. (z.d.). Geraadpleegd op 2 november 2020, van <https://www.canva.com/>

How to Develop a Growth Mindset In Schools – Tofaş Akademi. (z.d.). Geraadpleegd op 11 november 2020, van <https://tofasakademi.com/how-to-develop-a-growth-mindset-in-schools/>

Huisman, J., Flapper, B., Kalverdijk, L., L'Hoir, M., & Van Weel, J. (2010). *Gedragsproblemen bij adolescenten*. Houten, Nederland: Bohn Stafleu van Loghum. Geraadpleegd op 5 januari 2020, <https://doi.org/10.1007/978-90-313-8657-4>

I. (2018, 3 januari). *Feedback geven*. Geraadpleegd op 11 november 2020, van <https://platformmindset.nl/feedback/>

Institute for Positive Health. (z.d.). Geraadpleegd op 13 november 2020, van <https://iph.nl/>
Jenaplanschool De Feniks. (z.d.). *Jenaplanschool De Feniks*. Geraadpleegd op 30 januari 2020, via <https://scholen.stad.gent/jenaplanschooldefeniks>

KU Leuven, de Bilde, J., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2013). *Methodescholen in het Vlaamse basisonderwijs*. Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen - KU Leuven. Geraadpleegd op 2 april 2020, via https://ppw.kuleuven.be/o_en_o/COE/doctmethodeond

Kwintessens. (z.d.). *Sociaal-emotioneel leren met Kwink*. Kwintessens: meer leven in de les. Geraadpleegd op https://www.kwintessens.nl/kwink-en-extra-materialen?_ga=2.132101767.905644259.1587543945-39194342.1587543945

Laere, M. (2020, 9 maart). *De positieve gedachteslinger*. Geraadpleegd op 8 december 2020, van https://www.klasse.be/195390/de-positieve-gedachteslinger/?fbclid=IwAR3L-x1bE8aQcWTDz_C3MTFqOA7VrDCbqDQ1gvqtFnwqfzb5LnlrsgxHS0A

Leefschool De Sterappel, & Driesmans, C. (z.d.). *Wat is een leefschool?* Leefschool De Sterappel. Geraadpleegd 1 april 2020, via https://www.sterappel.be/index.php?option=com_content&view=article&id=39&Itemid=152

Luijter, T. (z.d.). *Lesplan Mindset*. Geraadpleegd op 13 november 2020, van http://lesplanmindset.nl/?page_id=69

M. (2020, 18 november). *De betekenis van de Lotusbloem*. Geraadpleegd op 20 november 2020, van <https://www.happywithyoga.com/overig/de-betekenis-van-de-lotusbloem/>

Martens, C. (2012). Over de “zielemoorden” in de school ...: Het ontstaan van de Nieuwe-Schoolbeweging. *de katholieke schoolgids*, 63(4), 112–114. Geraadpleegd op 22 januari 2020, via https://www.interactum.be/web/wp-content/uploads/4_2-nieuwe-schoolbeweging.pdf

Methodeonderwijs De Libellenschool, & Put, H. (z.d.). *De libellenschool; krachtig methodeonderwijs in Pelt!* De Libellenschool: Kracht van binnenuit! Geraadpleegd op <https://www.delibellenschool.be/>

Methodeschool Obama. (2019). *Methodeschool Obama - waardevol leren*. Geraadpleegd op <https://www.obama.school/>

Middelbare Steinerschool De Es. (z.d.). *Steinerschool De Es*. Geraadpleegd 18 september 2019, via <https://www.de-es.be/>

Mindset Quotes by Carol S. Dweck. (z.d.). Geraadpleegd op 11 november 2020, van <https://www.goodreads.com/work/quotes/40330-mindset-the-new-psychology-of-success>

National Library of Medicine, Casey, B. J., Jones, R. M., & Somerville, L. H. (2011, maart). *Braking and Accelerating of the Adolescent Brain*. Geraadpleegd op 20 augustus 2020, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3070306/>

Neuroloog Steven Laureys: "Meditatie zou een vak op school moeten zijn". (2019, 21 maart). Geraadpleegd op 22 maart 2019, van https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2019/03/21/van-gils-meditatie/?fbclid=IwAR0IFCxB-sfD-BvOO2QcyBnZjIS1UL44U_7B0JmzPel57L7rwoO9gfs3d8

Onderwijs in Vlaanderen: Basisonderwijs met bijzondere methode. (z.d.). Vlaanderen.be. Geraadpleegd op 23 januari 2020, via <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/default.aspx/bao/methodes>

Onderwijsdoelen. (z.d.). Geraadpleegd op 22 november 2020, van <https://onderwijsdoelen.be/>

Pedagogiek van Decroly. (2017, 17 september). Ovide Decroly - psychopedagoog. Geraadpleegd op 27 maart 2020, via <https://www.interactum.be/pedagogiek-van-decroly/>

Petralia, N. (2020, 8 december). *Vlaams Instituut Gezond Leven lanceert geluksdriehoek om aan eigen geluk te werken*. Geraadpleegd op 9 december 2020, van <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2020/12/08/vlaamse-overheid-lanceert-geluksdriehoek-om-aan-eigen-geluk-te-w/>

Poppelmonde, W., & Wyffels, D. (2008). *Klassevol filosoferen*. Mechelen, België: Plantyn. <https://www.uitgeverijpica.nl/images/files/Teken%20je%20gesprek/Pica-Groene-en-Rode-Gevoelens.pdf>

Positieve Gezondheid België. (2020). Geraadpleegd op 22 november 2020, van <https://www.mijnpositievegezondheid.be/>

Prodia. (2015, januari). *Bijlage 9: Breinontwikkeling bij adolescenten – Use it or lose it*. Geraadpleegd op 11 mei 2019, via http://www.prodiagnostiek.be/materiaal/ADP_Bijlage9_Breinontwikkeling%20bij%20adolescenten.pdf

PrOs "Goed Gedacht". (z.d.). *Herstelgericht handelen: Groeikansen voor de hele school*. Geraadpleegd op <https://www.prosgoedgedacht.be/wie-ben-jij/secundair-onderwijs>

Secundaire school Het Kompas. (z.d.). *Het Kompas: innovatief secundair onderwijs*. Het Kompas. Geraadpleegd op <https://www.methodehetkompas.be/blank>

Seesaw | Where learning happens. (z.d.). Geraadpleegd op 16 december 2020, van <https://web.seesaw.me/>

Serroen, A., & Spanhove, S. (z.d.). *IK en Jij*. Geraadpleegd op <https://www.ikenjij.be/>

TOP 25 QUOTES BY CAROL S. DWECK. (z.d.). Geraadpleegd op 11 november 2020, van https://www.azquotes.com/author/19498-Carol_S_Dweck

van Gelder, L. (2017). *Stress bij scholieren en studenten komt van alle kanten*. Het Parool. Geraadpleegd op 7 augustus 2020, via <https://www.parool.nl/nieuws/stress-bij-scholieren-en-studenten-komt-van-alle-kanten~b4be820b/?referer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F>

Van Laere, M. (2019, 19 november). *Flipkaarten voor piekeraars*. Klasse. Geraadpleegd op <https://www.klasse.be/195381/flipkaarten-voor-piekeraars/>

van Vliet, L. (2014, 29 augustus). *Onderzoek: Veel jongeren stressen over school of studie*. EenVandaag. Geraadpleegd op 7 augustus 2020, via <https://eenvandaag.avrotros.nl/panels/jijvandaag/item/onderzoek-veel-jongeren-stressen-over-school-of-studie/>

Vandemaele, S. (2017, 21 november). *Voorkom lastig gedrag met gevoelensplekken op school*. Klasse. Geraadpleegd op <https://www.klasse.be/110793/lastig-gedrag-emoties-school-plaats-troosthoek-bozenplek/>

Vandemaele, S. (2020, 24 maart). *In de Japanse school: "Presteren en je goed voelen gaan samen"*. Geraadpleegd op 17 oktober 2020, van <https://www.klasse.be/154846/japanse-school-brussel-presteren-welbevinden-samen/>

Vlaams Instituut Gezond Leven. (2020, 8 december). Animatiefilmpje Geluksdriehoek [Videobestand]. Geraadpleegd van https://www.youtube.com/watch?v=-Zc-JwlnHk4&feature=emb_logo&ab_channel=VlaamsInstituutGezondLeven

Vlaanderen. (z.d.). *Methodescholen*. Vlaanderen.be. Geraadpleegd op 22 januari 2020, via <https://www.vlaanderen.be/onderwijs-en-vorming/methodescholen>

Vlaanderen & Sciensano. (2020, februari). *Psychische klachten*. Geraadpleegd op 6 januari 2020, via https://www.statistiekvlaanderen.be/nl/psychische-stoornissen#13%2F_vlamingen_ervaart_depressieve_gevoelens,_8%2F_angstgevoelens

Wilmink, J. (z.d.). *De cognitieve ontwikkeling van het puberbrein*. Wilmink. Geraadpleegd op <https://sites.google.com/site/jaapwilmink/1e-leerjaar/module-1-2/professionele-ontwikkelingslijn/het-puberbrein/de-cogni>

Applicatie

XRecorder (Versie 1.4.0.3) [scherm opnemen, video opnemen]. (2019). Google Commerce Ltd.

Lijst met figuren

- Figuur 1: Staafdiagram over de moeilijkste periode in de opvoeding volgens moeders en vaders. Gegevens uit Rispens, Hermanns en Meeus. (Meeus, 2019) 8
- Figuur 2: De ontwikkeling van de prefrontale gebieden gedurende de adolescentie (Van Somerville, Jones, & Casey, 2010) 10
- Figuur 3: Lijndiagram over de ontwikkeling van delinquentie en cognitieve empathie tussen 12 en 18 jaar. Gegevens uit onderzoek van Meeus en Van der Graaff en anderen. (Meeus, 2019) 11

Figuur 4: Lijndiagram over de stemmingswisselingen in blijheid van dag tot dag van 13 tot 18 jaar. Resultaten van een studie van Maciejewski en anderen. (Meeus, 2019)	12
Figuur 5: De deelorganen van de hersenen	23
Figuur 6: De vier hersenkwabben ("Gevolgen per hersengebied Hersenletsel-uitleg.nl", z.d.)	24
Figuur 7: Staafdiagrammen omtrent de psychische klachten bij bevolking van 15 jaar en ouder (achtergrondkenmerken) (Statistiek Vlaanderen, 2018)	32
Figuur 8: Staafdiagrammen omtrent depressieve, angst- en psychotische klachten van adolescenten in Vlaanderen (J. Kirtley et al., KU Leuven, 2019)	33
Figuur 9: Staafdiagram omtrent het gemiddeld klachtenniveau per geslacht (J. Kirtley et al., KU Leuven, 2019)	34
Figuur 10: Staafdiagrammen omtrent de relatie tussen negatieve sociale ervaringen (vb. pestverleden en trauma) en psychische klachten (J. Kirtley et al., KU Leuven, 2019)	35
Figuur 11: Staafdiagram omtrent de relatie tussen sociale steun en psychische klachten (J. Kirtley et al., KU Leuven, 2019)	35

Overige

(5 minuten bewegen, Bazalt, derde druk, 2018)

(50 vragen voor een positieve mindset, Het Talentenlab)

Hornikx, I. et al., (2021). *Pedagogische basis: Motivatiepsychologie* [cursus]. Hogeschool PXL Hasselt, departement Education.

Hornikx, I. et al., (2019-2020). *Pedagogische basis: Puberbrein en leren leren* [cursus]. Hogeschool PXL Hasselt, departement Education.

Raeijmaekers, F. & Lous, R., (2020). *Mindset in de Klas200 groeitips: inspiratie voor elke schooldag*. Breda, Nederland: Het Talentenlab.

Bijlagen

Bijlage 1: verkenning van de literatuur bij verkennende probleemanalyse (techniek 5)

Kernbegrip	Deelaspect	Bronnen
Oorzaken	de moeilijke adolescentie	Meeus, W. (2019). <i>Vallen en opstaan in de adolescentie</i> . Houten, Nederland: Bohn Stafleu van Loghum
	generatiekloof	
	No Future	
	lichamelijke, cognitieve, emotionele en sociale ontwikkelingen	Govaerts, S. (2020a, 11 maart). <i>Wat elke leraar moet weten over het tienerbrein</i> . Geraadpleegd op 7 augustus 2020, van https://www.klasse.be/124931/tienerebrein-tieners-werk-in-uitvoering/
	meer mogelijkheden	Jolles, J. (2016). <i>Het tienerbrein</i> (1ste editie). Amsterdam, Nederland: Amsterdam University Press.
	executieve functies	
	verlokkingen en bedreigingen	
	externaliserend/ internaliserend probleemgedrag	<i>Braking and Accelerating of the Adolescent Brain</i> . (2011, 1 maart). Geraadpleegd op 20 augustus 2020, van https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3070306/

	<p>psychische stoornissen zoektocht naar identiteit prestatiedruk</p> <p>slaapfasevertraging</p> <p>stress</p> <p>leer- en leefomgeving</p>	<p>Meeus, W. (2019). <i>Vallen en opstaan in de adolescentie</i>. Houten, Nederland: Bohn Stafleu van Loghum</p> <p>Jolles, J. (2016). <i>Het tienerbrein</i> (1ste editie). Amsterdam, Nederland: Amsterdam University Press.</p> <p>Damour, L. (2019). <i>Stress bij tienermeisjes</i>. Houten, Nederland: Spectrum.</p> <p>EenVandaag. (2017, 10 augustus). <i>Onderzoek: Veel jongeren stressen over school of studie</i>. Geraadpleegd op 7 augustus 2020, van https://eenvandaag.avrotros.nl/panels/ijvandaag/item/onderzoek-veel-jongeren-stressen-over-school-of-studie/</p> <p>Gelder, L. (2017, 30 december). <i>Stress bij scholieren en studenten komt van alle kanten</i>. Geraadpleegd op 7 augustus 2020, van https://www.parool.nl/nieuws/stress-bij-scholieren-en-studenten-komt-van-alle-kanten~b4be820b/?referer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F</p>
<p>Tienerbrein</p> <p>Cognitieve ontwikkeling</p>	<p>verbreinen, grijze en witte stof, plasticiteit, pruning, hersenstructuur, hersenrijping,</p>	<p>Jolles, J. (2016). <i>Het tienerbrein</i> (1ste editie). Amsterdam, Nederland: Amsterdam University Press.</p> <p>Hornikx, I. et al., (2019-2020). <i>Pedagogische basis: Puberbrein en leren leren</i> [cursus]. Hogeschool PXL Hasselt, departement Education.</p>

<p>Sociale en emotionele ontwikkeling -> schools functioneren -> sociaal - emotioneel</p>	<p>het formeel operationeel stadium (Piaget) (abstract, propositioneel, hypothetisch-deductief combinatorisch denken)</p> <p>impulscontrole, executieve functies, risico's, slaapfasevertraging</p> <p>verwarring, het cognitief egocentrisme, heftige emoties, puberteitshormonen , interpersoonlijke en intrapsychische conflicten, identiteitsverwarring , separatie, individuatie,</p>	<p>Prodia. (2015, januari). <i>Bijlage 9: Breinontwikkeling bij adolescenten – Use it or lose it</i>. Geraadpleegd op 11 mei 2019, via http://www.prodiagnostiek.be/materiaal/ADP_Bijlage9_Breinontwikkeling%20bij%20adolescenten.pdf</p> <p>Wilmink, J. (z.d.). <i>De cognitieve ontwikkeling van het puberbrein</i>. Wilmink. Geraadpleegd op https://sites.google.com/site/jaapwilmink/1e-leerjaar/module-1-2/professionele-ontwikkelingslijn/het-puberbrein/de-cogni</p> <p>Nelis, H., & van Sark, Y. (2018). <i>Het nieuwe puberbrein binnenstebuiten</i>. Utrecht, Nederland: Kosmos Uitgevers.</p> <p>Kyndt, E., Sierens, E., Struyven, K., & Baeten, M. (2009). <i>Groot worden: De ontwikkeling van baby tot adolescent</i>. Leuven, België: Lannoo Campus.</p> <p>Jolles, J. (2016). <i>Het tienerbrein</i> (1ste editie). Amsterdam, Nederland: Amsterdam University Press.</p> <p>Nelis, H., & van Sark, Y. (2018). <i>Het nieuwe puberbrein binnenstebuiten</i>. Utrecht, Nederland: Kosmos Uitgevers</p> <p>Confidence, psychologisch adviesbureau. (z.d.). <i>Kenmerken adolescentie</i>. Confidence. Geraadpleegd op https://zelfvertrouwen.nl/page.php?page=336</p>
--	--	--

		<p>GO! Scholengroep Fluxus. (z.d.). <i>Freinet, wat is dat?</i> Freinetschool - De Regenboog. Geraadpleegd op 2 april 2020, via https://www.freinetschoolderegenboog.be/wp/methode-onderwijs/</p>
	Dalton	<p><i>Daltononderwijs</i>. (2014). Dalton. Geraadpleegd op 2 april 2020, via https://www.dalton.nl/daltononderwijs</p>
	Steiner	<p><i>Daltononderwijs: Alle informatie over Daltononderwijs in België en Nederland</i>. (2016). Daltononderwijs. Geraadpleegd op 2 april 2020, via https://www.dalton-onderwijs.net/</p> <p>De Jonghe, R. (2007, 17 november). <i>Wat is een steinerschool?</i> Antroposofia.nl. Geraadpleegd op 18 september 2019, via http://www.antroposofia.be/steinerschool/wordpress/wat-is-een-steinerschool/</p> <p>Federatie Steinerscholen. (z.d.). <i>Steinerscholen: onderwijs voor hoofd, hart en handen</i>. Geraadpleegd op 18 september 2019, via https://steinerscholen.be/</p> <p>Middelbare Steinerschool De Es. (z.d.). <i>Steinerschool De Es</i>. Geraadpleegd 18 september 2019, via https://www.de-es.be/</p> <p>Antroposofische Vereniging in Nederland. (z.d.). <i>Rudolf Steiner - antroposofie</i>. Antroposofie.nl. Geraadpleegd op 18 september 2019, via https://www.antroposofie.nl/antroposofie/rudolf-steiner/</p>
	Montessori	<p>Halligan, K., Walsh, S., & Postema, M. (2018). <i>Wereldvrouwen: 50 vrouwen en meisjes die het verschil maken</i>. Haarlimen, Nederland: Gottmer.</p>
	Jenaplan	<p>Peuteman, A., & Raspoet, E. (2019, 4 september). Methodescholen zijn populair bij zorgkinderen. <i>Knack</i>, 24–29.</p> <p>Jenaplanschool De Feniks. (z.d.). <i>Jenaplanschool De Feniks</i>. Geraadpleegd op 30 januari 2020, via https://scholen.stad.gent/jenaplanschooldefeniks</p>

	Decroly	<p>Anababa. (2009). <i>Wat is een jenaplanschool?</i> Anababa: eerlijk over ouderschap. Geraadpleegd op 27 maart 2020, via http://www.anababa.nl/school/basisschool/kiezen/schooltypen/jenaplan</p> <p><i>Pedagogiek van Decroly</i>. (2017, 17 september). Ovide Decroly - psychopedagoog. Geraadpleegd op 27 maart 2020, via https://www.interactum.be/pedagogiek-van-decroly/</p>
	Leefschool	<p>Peuteman, A., & Raspoet, E. (2019, 4 september). Methodescholen zijn populair bij zorgkinderen. <i>Knack</i>, 24–29.</p> <p>De Leefschool Oosterzele. (2010). <i>Leefschool Oosterzele: Visie</i>. Geraadpleegd op 1 april 2020, via http://www.leefschool.be/de_leefschool/visie/</p>
	Projectschool	<p>Federatie van Onafhankelijke Pluralistische Emancipatorische Methodescholen, & Vanquaethem, A. (z.d.). <i>Projectscholen</i>. FOPEM - onafhankelijke methodescholen. Geraadpleegd op 27 maart 2020, via https://fopem1.jimdo.com/starten/methodescholen/projectscholen/</p>
	Spelend leren	<p>Castermans, J. (2013). <i>Praktijk en visie: Spelend leren</i>. Abimo. Geraadpleegd op 1 april 2020</p>

Bijlage 2: overzicht dataverzamelmethode en bijhorende onderzoeksactiviteiten per deelvraag

Onderzoeksvraag: <i>Op welke manieren kan je meer aandacht geven aan de (onderdrukte) gevoelens en emoties van adolescenten in de eerste graad op klasniveau?</i>					
Deelvragen	Tekstbronnen	Observeren	Bevragen	Bezoeken	Onderzoeksactiviteit
DEEL 1: Het tienerbrein					
1. Hoe ontwikkelt het brein zich tijdens de adolescentie?	x				
2. Op welke manier denken adolescenten?	x				
3. Gevolgen voor het schools functioneren?	x				
4. Gevolgen op sociaal – emotioneel vlak?	x				
5. Gevolgen voor de leraar?	x				
DEEL 2: Het methodeonderwijs					
6. Methodeonderwijs, wat is dat?	x				

7. Welke soorten methodescholen zijn er in België?	x				
8. Hoe zetten methodescholen zich in om de sociale en emotionele ontwikkeling van leerlingen te stimuleren?		x	x	x	Observatie lessen, gesprek, bevraging via mail/ telefoon, methodescholen bezoeken
9. Welke leeractiviteiten en didactisch materiaal bestaan er om rond gevoelens/emoties op klas- en schoolniveau te werken?			x	x	Literatuurstudie, enquête, bevraging via mail/ telefoon, bezoeken van methodescholen
DEEL 3: Tool					
10. Op welke manieren kan je meer aandacht geven aan de (onderdrukte) gevoelens en emoties van adolescenten in de eerste graad op klasniveau?			x		Enquête als inspiratiebron
DEEL 4: Reflecties					

11. Welke gevolgen hebben deze activiteiten voor de adolescent en de klassfeer?					Reflecties van mezelf, medestudente en collega's (jonge en ervaren leerkrachten) omtrent de tool
---	--	--	--	--	--

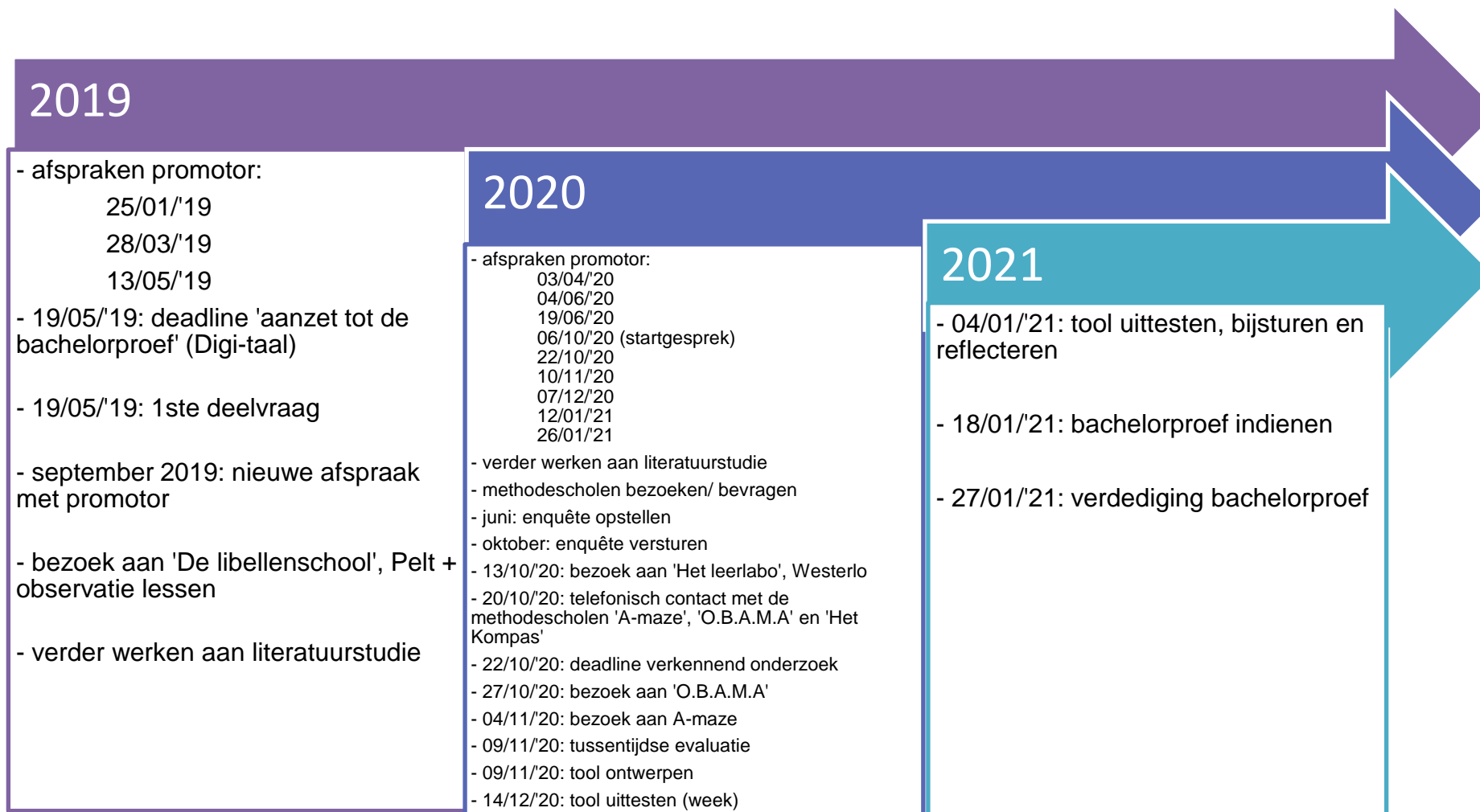
Bijlage 3: tijdsplanning

1. Agenda (Gantt-diagram)

Deelvragen	Onderzoeksactiviteit	2019	2020	2021
1. Hoe ontwikkelt het brein zich tijdens de adolescentie op cognitief en sociaal – emotioneel vlak?	Literatuurstudie			
2. Op welke manier denken adolescenten?	Literatuurstudie			
3. Gevolgen voor het schools functioneren?	Literatuurstudie			
4. Gevolgen op sociaal-emotioneel vlak?	Literatuurstudie			
5. Gevolgen voor de leraar?	Literatuurstudie			
6. Methodeonderwijs, wat is dat?	Literatuurstudie			

7. Welke soorten methodescholen zijn er in België?	Literatuurstudie			
8. Hoe zetten methodescholen zich in om de sociale en emotionele ontwikkeling van leerlingen te stimuleren?	Observatie lessen, gesprek, bevraging via mail/ telefoon, methodescholen bezoeken			
9. Welke leeractiviteiten en didactisch materiaal bestaan er om rond gevoelens/emoties in op klas- en schoolniveau te werken?	Literatuurstudie, enquête, bevraging via mail/ telefoon, bezoeken van methodescholen			
10. Op welke manieren kan je meer aandacht geven aan de (onderdrukte) gevoelens en emoties van adolescenten in de eerste graad op klasniveau?	Enquête als inspiratiebron			
11. Welke gevolgen hebben deze activiteiten voor de adolescent en de klassfeer?	Reflecties van mezelf, medestudente en collega's (jonge en ervaren leerkrachten) omtrent de tool		<i>Eind 2020 (voor de kerstvakantie)</i>	

2. Tijdlijn



Bijlage 4: onderzoeksplan

1: De inleiding
Aanleiding
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bachelorproef (lerarenopleiding) ▪ Uit interesse voor het methodeonderwijs (en de opmerkelijke verschillen met het traditioneel onderwijs). ▪ Eigen stage-ervaringen ▪ Praktijkprobleem leerkracht secundair onderwijs ▪ Partnerschool: GO! Middenschool Geel
Context
<p>Inspiratie onderzoek: methodeonderwijs</p> <p>Doelgroep onderzoek: leerlingen uit de eerste graad (A-stroom en B-stroom) in het (traditioneel) secundair onderwijs (+/- 12 – 14 jaar).</p> <p>Handvaten voor: alle leraren uit de eerste graad (ongeacht welke onderwijsvakken ze geven) op klasniveau.</p>
Onderzoeksorganisatie
<p>Opdrachtgever: Hogeschool PXL-Education (Hasselt)</p> <p>Organisatorische context: GO! Middenschool Geel</p> <p>Samenwerking:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Elien Pelckmans (leraar PAV, 1^{ste} graad), ▪ Bo Mertens (leraar PAV/ PO uit het Daltononderwijs), ▪ Nele Willems (leerlingbegeleidster). <p>Dit onderzoek bevindt zich in een schoolse context. Het geeft je een blik in het tienerbrein van de adolescent, waardoor je hem van top tot teen leert kennen. De sociale en emotionele ontwikkeling van de adolescent neemt men onder de loep. Op basis van de resultaten uit de bevraging en observaties uit het methodeonderwijs worden er diverse didactische fiches ontwikkeld voor alle leraren uit de eerste graad.</p>
Aansluiting van het onderzoek in de school
<p>De partnerschool hecht veel belang aan het welbevinden van de adolescenten. Tijd en beschikbaar materiaal vormen de noden van de school.</p> <p>De partnerschool behoort tot de scholengroep Fluxus. Deze scholengroep zet zich sterk in op het stimuleren van de talenten en het welbevinden van jongeren.</p>
2: Het praktijkprobleem
Resultaten literatuurverkenning
<p>Jongeren uit de eerste graad bevinden zich in de moeilijke adolescentie en kampen met veel stress en tegenstrijdige gevoelens, waardoor ze zich niet goed in hun vel voelen. De oorzaken hiervan zijn zeer uiteenlopend. De diverse ontwikkelingen die zich op lichamelijk, cognitief, emotioneel en sociaal vlak voordoen, de generatiekloof, de leer- en leefomgeving, de verlokkingen en bedreigingen van het dagelijks leven, ... zijn mogelijke oorzaken volgens de literatuur.</p>
Praktijkprobleem
<p>Praktijkprobleem = tijd en gespreksstof</p> <p><i>Er wordt te weinig gepraat over de gevoelens van de leerlingen. Daarnaast is er te weinig tijd om aandacht te schenken aan de sociale en emotionele ontwikkeling van de adolescent.</i></p>

Kernbegrippen: oorzaken, tienerbrein, cognitieve ontwikkeling, sociale en emotionele ontwikkeling, methodeonderwijs

Afbakening: leerlingen 1^{ste} graad (A- en B-stroom), GO! Middenschool Geel, Antwerpen, Vlaanderen, BE

Wie? leerlingen 1^{ste} graad A- en B-stroom (secundair onderwijs)
Wat? onderzoek naar oorzaken van laag welbevinden + oplossingen uit het methodeonderwijs
Waar? GO! Middenschool Geel
Wanneer? academiejaar 18-19 + 19-20 + 20-21
Waarom? De gevoelens/ emoties van de adolescenten worden te weinig bespreekbaar gemaakt. Deze handvaten bieden leraren diverse werkvormen aan om gehoor te geven aan het welbevinden van de leerlingen in de eerste graad.
Hoe? literatuurstudie + praktijkonderzoek (onderzoeksactiviteiten)

3: De literatuurstudie, het onderzoeksdoel en de onderzoeksvraag

Literatuurstudie

Zie hoofdstukken '1.1 Oriënteren en richten', '1.4 De ontwikkeling van het brein tijdens de adolescentie' en '1.5 Het methodeonderwijs'.

Onderzoeksdoel

Het onderzoek biedt concrete handvaten voor leraren om de sociale en emotionele ontwikkeling van de leerlingen uit de eerste graad aan te pakken in de klas.

Onderzoeksvraag

Op welke manieren kan je meer aandacht geven aan de (onderdrukte) gevoelens en emoties van adolescenten in de eerste graad op klasniveau?

Deel 1: De ontwikkeling van het brein tijdens de adolescentie

1. Hoe ontwikkelt het brein zich tijdens de adolescentie?
2. Op welke manier denken adolescenten?
3. Gevolgen voor het schools functioneren?
4. Gevolgen op sociaal – emotioneel vlak?
5. Gevolgen voor de leraar?

Deel 2: Het methodeonderwijs

6. Methodeonderwijs, wat is dat?
7. Welke soorten methodescholen zijn er in België?
8. Hoe zetten methodescholen zich in om de sociale en emotionele ontwikkeling van leerlingen te stimuleren?
9. Welke leeractiviteiten en didactisch materiaal bestaan er om rond gevoelens/emoties op klas- en schoolniveau te werken?

Deel 3: Tool

10. Op welke manieren kan je meer aandacht geven aan de (onderdrukte) gevoelens en emoties van adolescenten in de eerste graad op klasniveau?

Deel 4: Reflecties

11. Welke gevolgen hebben deze activiteiten?
 Voor de adolescent?
 Voor de klassfeer?

4: De onderzoeksaanpak

Onderzoeksactiviteiten

- Literatuurstudie (tekstbronnen)
- Observeren
 - Lessen in methodeschool 'De libellenschool', Pelt
- Bevragen
 - Gesprek met Romy Van der Veken (leraar PAV, 1^{ste} graad) in Het Leerlabo, Westerlo (Daltononderwijs)
 - Bevraging via mail: Freinetschool De Zeppelin, Geel + Het Kompas, Sint-Truiden
 - Bevraging via Teams - vergadering: A-Maze (Ervaringsgericht methodeonderwijs), Beringen
 - Enquête aan leraren in het traditioneel secundair onderwijs in de provincie Limburg en Antwerpen (zie lijst van scholen)
- Bezoeken
 - De Libellenschool, Pelt
 - Het Leerlabo, Westerlo
 - O.B.A.M.A., Beringen
 - A-maze, Beringen
- Reflecties
 - ikzelf
 - medestudente: Maïté Janssens
 - jonge/ ervaren leraren van externe partnerschool: Elien Pelckmans, Bo Mertens, Elias Hoes
 - beginnend leraar van externe partnerschool: Eline Van der borcht

Tijdsplanning

Zie planning in bijlage 4.

Randvoorwaarden

- Uittesten van alle didactische werkvormen en materialen over een gespreide periode tijdens werkplekleren light, voornamelijk in het tweede jaar A- en B-stroom
- Tijdsduur is afhankelijk van werkvorm
- De tool is allesomvattend en gratis exclusief
 - een (grote) dobbelsteen voor de werkvorm 'groeigericht evalueren'
 - knutselmateriaal
 - talentenkaarten uit het boek 'Ik kies voor mijn talent' van Luk Dewulf, Peter Beschuyt en Els Pronk
 - het boek 'Zijn er nog vragen?' van Ignaas Devisch
 - het boek 'Alles wat ik voel – Het grote emotieboek' van Stine Jensen
 - yogamatjes
- Toestemming van GO! Middenschool Geel → engagementsverklaring externe partner

- Beschikbare ruimtes: PAV-lokaal, overige klaslokalen, FitClass/ sporthal inclusief yogamatjes
- Communicatie via Smartschool
- Onderzoeksbegeleiding door Elien Pelckmans, Bo Mertens en Nele Willems (extra)

Bijlage 5: enquête “Sociale en emotionele ontwikkeling meer aandacht geven op school”

Mijn naam is Manon Froklage. Ik volg de lerarenopleiding (Nederlands en PAV) aan de Hogeschool PXL. Als leerkracht in spe onderzoek ik in het kader van mijn bachelorproef hoe secundaire (methode-)scholen werken aan de sociale en emotionele ontwikkeling van de leerlingen.

Uit eigen praktijkervaringen en de literatuur blijkt dat men te weinig tijd kan maken voor de sociale en emotionele ontwikkeling van de adolescenten. Ze kampen echter met veel stress, tegenstrijdige gevoelens en voelen zich hierdoor niet goed in hun vel. De oorzaken hiervan zijn zeer uiteenlopend. De diverse ontwikkelingen die zich op lichamenlijk, cognitief, emotioneel en sociaal vlak voordoen, de generatiekloof, de leer- en leefomgeving, de verlokkingen en bedreigingen van het dagelijks leven, ... zijn mogelijke oorzaken.

Ook uit een artikel van Klasse blijkt dat leraren te weinig praten over de gevoelens van de leerlingen.

In het artikel 'Leraren, praat met ons over gevoelens' doet adolescente Mieke (19) een oproep aan alle leraren.

Niet alleen Mieke, maar ook ik doe bij deze een oproep aan jullie.

Vindt u het ook belangrijk om aandacht te schenken aan de sociale en emotionele ontwikkeling van uw leerlingen?

Of zou u er graag meer over weten?

Vul deze enquête dan snel in en wie weet ontwerp ik een tool die uzelf kan inzetten in de eigen klaspraktijk.

Laten we samen het verschil maken!

U kan deze enquête tot en met 19-10-2020 invullen.

Het invullen zal zo'n 5 minuten van uw tijd in beslag nemen.

De vragen met een sterretje zijn verplichte velden.

Al uw antwoorden zijn persoonlijk en vertrouwelijk.

Alvast bedankt voor uw deelname aan mijn enquête.

U helpt me enorm op weg!

Vraag 1

Bekijk de voorbeelden van didactisch materiaal omtrent de sociale en emotionele ontwikkeling.

Geef aan of u deze materialen of één van deze materialen kent. Na het afronden van de enquête verschijnen deze materialen opnieuw, met hyperlinks, zodat u desgewenst enkele interessante bronnen kan opslaan.

Voorbeelden:

- troosthoek en boze plek
- gevoelsmannetjes
- complimentenboom
- flipkaarten

- HALLO-kaarten

- ja
- nee

Vraag 2

Indien ja, welke materialen komen u bekend voor?

< open antwoord >

Vraag 3

Bekijk de voorbeelden van werkvormen omtrent de sociale en emotionele ontwikkeling.

Geef aan of u deze werkvormen al dan niet kent. Na het afronden van de enquête verschijnen deze werkvormen opnieuw, met hyperlinks, zodat u desgewenst enkele interessante bronnen kan opslaan.

Voorbeelden:

- herstelmuur
- mindfulness
- kwaliteitenlijn

- ja
- nee

Vraag 4

Indien ja, welke werkvormen komen u bekend voor?

< open antwoord >

Vraag 5

Bekijk de voorbeelden van verschillende methodes/ programma's omtrent de sociale en emotionele ontwikkeling.

Geef aan of u deze methodes/ programma's al dan niet kent. Na het afronden van de enquête verschijnen deze methodes/ programma's opnieuw, met hyperlinks, zodat u desgewenst enkele interessante bronnen kan opslaan.

Voorbeelden:

- Kwink
- IK & jij
- Positive education
- warm zorgbeleid (coachingsklas)
- leeftijdsdoorbrekende groepen

- ja
 nee

Vraag 6

Indien ja, welke methodes/ programma's komen u bekend voor?

< open antwoord >

Vraag 7

Werkt u in de klas aan de sociale en emotionele ontwikkeling van de leerlingen (vb. klasmanagement, klasgesprekken,...)?

- ja
 nee

Vraag 8

Indien ja, hoe werkt u er dan aan?
Geef enkele voorbeelden.

< open antwoord >

Vraag 9

Werken jullie op school aan de sociale en emotionele ontwikkeling van de leerlingen (vb. schoolbrede projecten, didactische materialen...)?

- ja
 nee

Vraag 10

Indien ja, hoe werken jullie er dan aan?
Geef enkele voorbeelden.

< open antwoord >

Vraag 11

Werden er materialen en/ of methoden om de sociale en emotionele ontwikkeling van de leerlingen te bevorderen, aangekocht op uw school?

- aankoop
 geen aankoop

Vraag 12

Indien er sprake is van aankoop: welke materialen werden er aangekocht?

< open antwoord >

Vraag 13

Indien er sprake is van aankoop: waarom gebruikt u ze wel of niet?

< open antwoord >

Vraag 14

Vindt u het belangrijk om aandacht te schenken aan de sociale en emotionele ontwikkeling van de leerlingen?

- ja
- nee

Vraag 15

Waarom wel of niet?

< open antwoord >

Vraag 16

Waar heeft uw school nood aan omtrent de bevordering van de sociale en emotionele ontwikkeling van de leerlingen?

- tijd
- materiaal
- schoolbeleid rond sociaal-emotionele ontwikkeling
- andere:

Bedankt voor uw deelname.
Uw antwoord werd reeds verzonden.

Zoals beloofd vindt u hieronder verschillende hyperlinks naar didactische materialen, werkvormen en methodes/programma's om de sociale en emotionele ontwikkeling te bevorderen in uw klas.

Didactische materialen

Troosthoek en boze plek in het lager onderwijs: <https://www.klasse.be/110793/lastig-gedrag-emoties-school-plaats-troosthoek-bozenplek/>

Gevoelsmannetjes in het lager onderwijs: <https://www.klasse.be/91776/geef-emotie-eeen-plaats-in-de-klas-met-gevoelsmannetjes/>

De complimentenboom: <https://www.klasse.be/136929/trauma-tips-veilige-klas/>

Flipkaarten: <https://www.klasse.be/195381/flipkaarten-voor-piekeraars/>
 Luisterend oor aanbieden met HALLO-kaarten: <https://www.klasse.be/168174/met-hal-kaarten-bied-jij-leerlingen-een-luisterend-oor-aan/>

Werkvormen

Herstelmuur in het kleuteronderwijs: <https://www.klasse.be/168756/kleuters-lossen-zelf-conflict-op-aan-herstelmuur/>
 Mindfulness op school: <https://www.klasse.be/51435/mindfulness-op-school/>

Methodes en programma's

Sociaal-emotioneel leren met Kwink: <https://www.kwintessens.nl/kwink-en-extra-materialen?ga=2.132101767.905644259.1587543945-39194342.1587543945>
 IK en jij: <https://www.ikenjij.be/>
 Positive education : <https://www.klasse.be/211758/positive-education-in-de-klas-10-oefeningen/>
 Warm zorgbeleid in het secundair onderwijs: <https://www.klasse.be/156770/een-warm-zorgbeleid/>
 Leeftijdsoverbrekende groepen in het lager onderwijs: <https://www.klasse.be/134703/leerjaren-verbinden-preventie-pesten/>

Anderen

NAFT, SWITCH, Carroussel, ... <https://www.prosgoedgedacht.be/wie-ben-ijj/secundair-onderwijs>
 8 tips voor veilig klasklimaat: <https://www.klasse.be/136929/trauma-tips-veilige-klas/>

Informatie enquête:

Bevraagde scholen: zie lijst van scholen
 Aantal respondenten: 79
 Enquête geopend: 12/ 10/ 2020
 Enquête afgesloten: 19/ 10/ 2020

Lijst van scholen:

Scholen in Limburg

Scholen		
Scholengemeenschap V 48 - SGKSO Sint-Quintinus (Hasselt)		
Buso - KIDS	Middenschool/ Humaniora Kindsheid Jesu	Sint-Jan Berchmansinstituut Zonhoven
Hast KatholiekOnderwijsHasselt	Virga Jessecollege	Vrije Middenschool Zonhoven
Instituut Mariaburcht / I-MaS Stevoot		
Scholengemeenschap V 49 - SGKSO De Heide (Heusden-Zolder)		
Don Bosco-College Hechtel- Eksel	Sint-Franciscuscollege Heusden-Zolder	Don Bosco Technisch Instituut Helchteren

Inspirocollege Houthalen-Helchteren		
Scholengemeenschap V 50 - SGKSO Spectrumcollege (Beringen)		
Scholengemeenschap V 51 - SGKSO Sint-Martinus Herk-de-Stad (Herk-de-Stad)		
Scholengemeenschap V 52 - SGKSO Hasp – O (Sint-Truiden)		
Hasp-O Zuid Buso De Regenboog (SOLV)	Hasp-O Centrum (KCST) 1ste graad Hasp-O Centrum (KCST) 2de graad en 3 ^{de} graad	Hasp-O Centrum (Technicum)
Hasp-O Zepperen	Hasp-O Stadsrand (OLV-Campus Tuinbouw)	
Scholengemeenschap V 53 - SGKSO viio (Tongeren)		
viio Borgloon	viio Tongeren	
Scholengemeenschap V 54 - SGKSO Sint-Jozef Bilzen-Hoeselt (Bilzen)		
Scholengemeenschap V 55 - SGKSO Sint-Servaas Maasland (Maasmechelen)		
Instituut Maria Koningin Dilsen-Stokkem	Heilig Hartcollege Lanaken	Sint-Vincentiusmiddenschool Lanaken
Technisch Sparrendal Lanaken	campus de helix Maasmechelen	
Scholengemeenschap V 56 - SGKSO Harlindis en Relindis (Maaseik)		
Scholengemeenschap V 57 - SGKSO Sint-Maarten (Genk)		
Atlas College Kunst en Vormgeving	Atlas College Economie en Organisatie	Atlas College HBO 5 Verpleegkunde
Atlas College Wetenschap en Sport, Zorg en Welzijn, Klassieke Humaniora	Atlas College Junior	Atlas College Techniek en Innovatie
Onze-Lieve-Vrouwlyceum	Don Bosco Genk	Sint-Jozefinstituut Genk
Intercommunale BuSO De Wissel		
Scholengemeenschap V 58 - SGKSO Sint-Michiël (Bree)		
Sint-Augustinusinstituut Bree	Biotechnicum Bocholt	Middenschool Heilig Hartinstituut Bree
TISM Bree	Agnetencollege Peer	
Scholengemeenschap V 59 - SGKSO WICO (Pelt)		
WICO campus Salvator Hamont-Achel	WICO campus Mater Dei Pelt	WICO campus TIO Pelt
WICO campus Sint Maria Pelt	WICO campus Sint Hubertus Pelt	WICO campus Sint Jozef Lommel
Scholengemeenschap V 74 - SGKSO Diest-Tessenderlo (Tessenderlo)		
Scholengemeenschap V 75 - SGKSO Leopoldsburg (Leopoldsburg)		

Sint-Michiel Leopoldsbuurg	Middenschool	Secundaire scholen St-Ferdinand Lummen	
Scholengemeenschap V 69 - VSGAB Aarschot-Betekom			
Scholengemeenschap O 02 - SG Prov. en Stedelijk onderwijs Limburg (Hasselt)			
Provinciale Hasselt	Handelsschool	Provinciale School Hasselt (PIKOH)	Secundaire STEBO BuSO Dilsen-Stokkem
Provinciale ION	BuSO PROVIL -	BuSO De Wissel Genk	Provinciale Secundaire School Bilzen
Provinciale Diepenbeek	Middenschool	Stedelijke Dilsen-Stokkem	Humaniora Prov. Inst. Secundair Onderwijs PROVIL
Provinciale School Diepenbeek	Secundaire		
Prov. Maasmechelen	Technische School	Provinciaal Biotechnisch Onderwijs	Inst. Provinciale Secundaire School Voeren
Scholengemeenschap G 01 Adite Diest			
GO! Diest	middenschool/atheneum Prins Van Oranje	GO! technisch atheneum Diest	GO! atheneum KAMSA Aarschot
GO! Tessenderlo	Ath. Russelberg		
Scholengemeenschap G 19 Noord Limburg (Beringen)			
GO! Leopoldsbuurg	middenschool	GO! Leopoldsbuurg	atheneum GO! tienerschool Vox Pelt
GO! Atheneum Vox Pelt		GO! X Plus Lommel (ms)	GO! X Plus (Mercurius) Lommel
GO! (Zonneweelde) Lommel	SBSO Helix		
Scholengemeenschap G22 Lanaken-Tongeren-Sint-Truiden			
GO! Sint-Truiden Tichelrij	middenschool 1	GO! atheneum Sint-Truiden	GO! middenschool 2 Borgloon Speelhof
GO! Domein Speelhof	technisch atheneum	GO! SBSO Sibbo Tongeren	GO! SBSO Zonnegroen Zoutleeuw
GO! Atheneum Bilzen	Martinus	GO! technisch atheneum Lanaken Alicebourg	GO! atheneum Borgloon
GO! Atheneum (Atheneum + Plinius)	Tungrorum		
Scholengemeenschap G27 Hasselt (Hasselt)			
GO! Hasselt (atheneum plus)	Next het atheneum	GO! Next sportschool	GO! Next KTA 1 Hasselt
GO! Next KTA 2 Hasselt		GO! Next Hotelschool Hasselt	GO! Next tienerschool HerX Herk de Stad
GO! Next methodeschool van veldeke		GO! Next SSBO De Dageraad	
Scholengemeenschap G36 Genk-Maasland			

GO! campus Genk Middenschool	GO! campus Genk ALTEA	GO ! campus Genk Techn Ath. De Wijzer
GO! SSBO De Richter Genk	GO! Atheneum Bree	GO! ath. Maasland Dilsen-Stokkem nikola TESLA middenschool Maasmechelen
GO! ath. Maasmechelen	GO! Middenschool/ Atheneum Campus Van Eyck Maaseik	GO! Technisch Atheneum Campus Van Eyck

Andere scholen secundair – leerplichtonderwijs

School

Stedelijke Academie Schone Kunsten Hasselt

Scholen in de provincie Antwerpen

Scholen

GO! Middenschool Geel

Sint Jozef Geel - Kogeka

Bijlage 6: resultaten enquête

1. Bekijk de voorbeelden van didactisch materiaal omtrent de sociale en emotionele ontwikkeling. Geef aan of u deze materialen of één van deze materialen kent. Na het afronden van de enquête verschijnen deze materialen opnieuw, met hyperlinks, zodat u desgewenst enkele interessante bronnen kan opslaan. Voorbeelden: - troosthoek en boze plek - gevoelsmannetjes - complimentenboom - flipkaarten - HALLO-kaarten

[Meer details](#)



Ja	31/79	39%
Nee	48/79	61%

2. Indien ja, welke materialen komen u bekend voor?

[Meer details](#)

35
Antwoorden

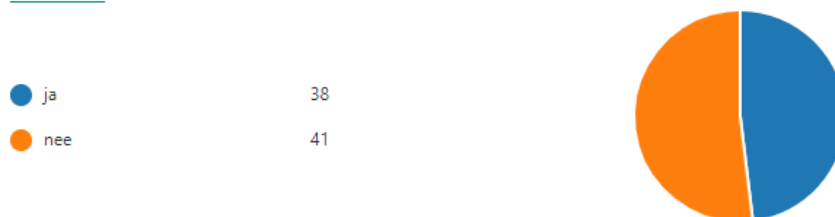
Meest recente antwoorden
"troosthoek en boze plek, gevoelsmannetjes"

Antwoorden	
1	Complimentenboom, flipkaarten
2	Complimentenboom
3	Complimentenboom
4	Gevoelsmannetjes, complimentenboom, flipkaarten
5	Gevoelsmannetjes, groothoek, boze plek
6	Gevoelsmannetjes
7	Allemaal behalve 'hallo-kaarten.
8	Geen
9	Complimentenboom
10	Troosthoek en boze plek, gevoelsmannetjes, complimentenboom
11	/
12	Gevoelsmannetjes, complimentenboom
13	Allemaal, behalve hallokaart
14	Troosthoek en boze plek
15	Gevoelsmannetjes
16	Gevoelsmannetjes (blob)
17	Papier kaarten en hout, natuurlijk ook filmpjes
18	Complimentenboom
19	Geen
20	Complimentenboom

21	Troosthoek en boze plek
22	Complimentenboom
23	Gevoelsmannetjes
24	Troosthoek en boze plek, complimentenboom
25	Troosthoek en boze plek, gevoelsmannetjes, complimentenboom
26	/
27	Complimentenboom, flipkaarten
28	Complimentenboom en flipkaarten
29	Gevoelsmannetjes - troosthoek en boze plek
30	Flipkaarten
31	Troosthoek (stille ruimte), complimentenboom
32	Complimentenboom
33	Troosthoek en boze plek
34	Gevoelsmannetjes
35	Troosthoek en boze plek, gevoelsmannetjes

3. Bekijk de voorbeelden van werkvormen omtrent de sociale en emotionele ontwikkeling. Geef aan of u deze werkvormen al dan niet kent. Na het afronden van de enquête verschijnen deze werkvormen opnieuw, met hyperlinks, zodat u desgewenst enkele interessante bronnen kan opslaan. Voorbeelden: - herstelmuur - mindfulness - kwaliteitenlijn

[Meer details](#)



4. Indien ja, welke werkvormen komen u bekend voor?

[Meer details](#)

41
Antwoorden

Meest recente antwoorden
"mindfulness"

Ja	38/79	48%
Nee	41/79	52%

Antwoorden

1	Mindfulness
2	Herstelmuur, mindfulness
3	Herstelmuur
4	Mindfulness
5	Mindfulness
6	Mindfulness
7	Allemaal
8	Ben zelf mindfulness coach
9	Mindfulness

10	Mindfulness
11	Mindfulness
12	Mindfulness
13	Mindfulness
14	Mindfulness en kernkwadranten (kwaliteiten)
15	Mindfulness
16	Herstelling van oude huizen!!
17	Mindfulness
18	Geen
19	Herstelmuur, mindfulness
20	Herstelmuur en mindfulness
21	Mindfulness
22	Mindfulness
23	Herstelmuur
24	Mindfulness
25	Mindfulness
26	Mindfulness – kernkwaliteiten
27	Mindfulness
28	Mindfulness, herstelmuur
29	/
30	Herstelmuur en mindfulness
31	Mindfulness
32	Herstelmuur, mindfulness
33	Mindfulness
34	Mindfulness
35	Mindfulness
36	Herstelmuur en mindfulness
37	Kwaliteitenlijn
38	Mindfulness
39	Mindfulness
40	Mindfulness
41	Mindfulness

5. Bekijk de voorbeelden van verschillende methodes/ programma's omtrent de sociale en emotionele ontwikkeling. Geef aan of u deze methodes/ programma's al dan niet kent. Na het afronden van de enquête verschijnen deze methodes/ programma's opnieuw, met hyperlinks, zodat u desgewenst enkele interessante bronnen kan opslaan. Voorbeelden: - Kwink - IK & jij - Positive education - warm zorgbeleid (coachingsklas) - leeftijdsdoorbrekende groepen

[Meer details](#)

● ja 20
● nee 59



6. Indien ja, welke methodes/ programma's komen u bekend voor?

[Meer details](#)

24
Antwoorden

Meest recente antwoorden
"warm zorgbeleid"

Ja	20/79	25%
Nee	59/79	75%

Antwoorden

1	Warm zorgbeleid
2	Positive education, warm zorgbeleid
3	Geen
4	Positive education, warm zorgbeleid
5	/
6	Leeftijdsdoorbrekende groepen
7	Ik en jij
8	Coachingsklas
9	Als gewezen leraar (36 jaar op tisdag) en lid or en cpbw heb al mijn leerlingen gesteund, ze nemen nog contact met mij op!!
10	Geen
11	Positive education
12	Warm zorgbeleid
13	Positive education en warm zorgbeleid
14	Leeftijdsdoorbrekende groepen
15	Ik en jij
16	Warm zorgbeleid
17	/
18	Warm zorgbeleid
19	Coachingklas, positive education
20	Ik en jij
21	Positieve education, warm zorgbeleid, leeftijdsdoorbrekende groepen
22	Leeftijdsdoorbrekende groepen
23	Leeftijdsdoorbrekend
24	Warm zorgbeleid

7. Werkt u in de klas aan de sociale en emotionele ontwikkeling van de leerlingen (vb. klasmanagement, klasgesprekken,...)?

[Meer details](#)



8. Indien ja, hoe werkt u er dan aan? Geef enkele voorbeelden.

[Meer details](#)

65
Antwoorden

Meest recente antwoorden

"Ik ben leerlingenbegeleidster. Ik werk met individuele leerlingen of in...
"kringgesprekken, één op één gesprekken"

Ja	66/79	84%
Nee	13/79	16%

Antwoorden

1	Klasgesprekken
2	Klasgesprekken
3	Als klastitularis schenk ik veel aandacht aan het welbevinden van de leerlingen. Klasafspraken, ik probeer voor of na de les telkens een andere leerling persoonlijk aan te spreken, ik doe functioneringsgesprekken met mijn leerlingen, ...
4	Pro-actievecirkel, dagelijks aandacht voor welzijn van jongeren
5	Proactieve cirkel
6	Klasgesprekken en individuele gesprekken
7	Proactieve cirkel, focus op herstel.
8	Kringgesprek, klasgesprek
9	Meermaals per week een proactieve cirkel 's morgens, evaluatie van de week (hoe was de week voor mij: punten op 10 geven: ze mogen toelichting geven, dit moet niet, af en toe individuele gesprekken met de leerlingen over hun functioneren (school en sociaal-emotioneel)
10	Klasgesprekken, 1 op 1
11	Proactieve cirkel, leerlingen moeten een blad invullen over hun welbevinden
12	Klasgesprekken
13	Door dagelijks aandacht te hebben voor al mijn leerlingen. Door bij het begin van het schooljaar een inleefdag te organiseren waarbij we pesten onder de aandacht brengen, waar we de positieve leiders detecteren en leiding (proberen te) geven, door kort op de bal te spelen bij plaaggedrag dat neigt naar pesten, door...
14	Klasgesprek. Proactieve cirkel, klasmanagement, laagdrempelige gesprekken.
15	In okan werken wij eigenlijk aldoor aan sociale en emotionele ontwikkeling, maar doen dit heel persoonlijk. Wij werken heel herstelgericht, hebben heel regelmatig

	informele gesprekjes, starten iedere ochtend met een cirkel waarin we onderwerpen bespreekbaar kunnen maken. We zijn hier dus eigenlijk altijd mee bezig, maar hebben hier niet echt tools of methodes voor.
16	Functioneringsgesprekken met de lln
17	Zo veel mogelijk positieve feedback, klasgesprekken (groeps gesprekken) indien nodig
18	Proactieve cirkel, praatjes met lln apart
19	Klasgesprekken
20	Gedurende de praktijk , team en zelf eval
21	Aandacht voor zelfvertrouwen/zelfbeeld/ ...
22	Proactieve en herstelcirkels
23	Klasgesprekken
24	Dagelijks met een proactieve cirkel, lessen omtrent integratie en gevoelens staan ook wekelijks op het programma
25	Blijven steunen!!
26	Ja, individuele gesprekken met leerlingen waarvan ik het gevoel heb dat ze het wel kunnen gebruiken om hun hart eens te luchten.
27	Klasgesprekken
28	Klasgesprek
29	Cirkelgesprekken, individuele gesprekken met leerlingen die het moeilijk hebben, herstelgesprekken
30	Pro- actieve cirkels
31	Pro actievecirkel
32	Ik heb constant aandacht voor het welbevinden van de leerlingen en ga ook actief op zoek naar de oorzaak als iets fout loopt.
33	Proactieve cirkels , functioneringsgesprekken
34	Klasgesprekken over bepaalde onderwerpen waar leerlingen problemen mee hebben.
35	Tijdens Sociale activiteit met pro-actieve cirkel of gewone klasgesprekken. Als leerlingbegeleider, individuele gesprekken
36	Klasgesprekken, individuele gesprekken
37	Klasgesprekken houden over bepaalde situaties of als leerlingen er achter vragen
38	Als klastitularis: klasgesprek, als vakleerkracht: klasgesprek of individueel gesprek, als leerlingenbegeleidster: individueel
39	Klasgesprekken, apart gesprekken houden met leerlingen
40	Zorgleerkrachten worden ingeschakeld om te polsen naar het welbevinden van de leerlingen. Ook klastitularissen maken in de klas tijd om een conflict uit te praten, no-blame gesprekken e.d.
41	Pro-actieve cirkel, herstelcirkel, de uitdaging, groepsvormende activiteiten, gesprekken, klasthermometer, items uit Fit en Gezond, Nok nok, Take Off,
42	Klasbindende activiteiten om klassfeer positief te beïnvloeden. Regelmatig klasgesprekken en een geredeneerde plaatsing van de leerlingen in de klas kunnen een al dan niet positieve invloed hebben op de socio-emotionele ontwikkeling van de knaapjes. Ook individueel polsen en bepaalde signalen oppikken zijn heel belangrijk. Timide leerlingen zullen niet snel hun ziel laten uitlezen tijdens klasgesprekken, tenzij zulke gesprekken goed 'ingeburgerd' zijn.
43	Klasgesprek, vooral wanneer je voelt als er iets mis loopt, maar ook preventief; werken aan groepsbinding door allerhande activiteiten (vanuit werkmap Bounce); werken aan thema's als identiteit, rode neuzendag, zelfzorg,...
44	Coachgesprekken, Kort klasgesprek na het weekend, Klasgesprek bij een conflict tussen leerlingen, competentiedag, thema's binnen PAV

45	NCZ - Klasgesprekken, Pro-actieve cirkels, Thema's rond zelfbeeld, Te gek!
46	Kringgesprek, coaching, ...
47	Klasgesprekken
48	Gesprekken - pro-actieve cirkel - hetstelgesprekken - LSCI
49	1/week kringgesprek met IIn
50	Klasgesprekken; individuele gesprekken....
51	Klasgesprekken. Onderwerpen tijdens de les worden soms persoonlijk voor leerlingen. Hier wordt over gebabbeld.
52	Klasgesprekken
53	Kringgesprek, klasbindingsactiviteiten
54	Individuele gesprekken, over emoties praten, keuzevrijheid in taken/opdrachten,...
55	Gesprek, voorbeelden uit actualiteit, eigen inbreng
56	Gesprekken met leerling alleen of in groep naargelang de behoefte
57	Gesprekken 1 op 1 in de pauzes, klasgesprekken, lesjes gebaseerd op emoties,...
58	Door de leerlingen kennis te laten maken met hun eigen kwaliteiten probeer ik hun weerbaarder te maken en sterker in de schoenen te laten staan.
59	Kringgespreken, herstelgesprekken
60	Via klasgesprekken of individuele gesprekken met de leerlingen.
61	Informeel: klasgesprekken, komt ook aan bod tijdens stage-evaluatiegesprekken.
62	Door persoonlijk aanwezig te zijn en te luisteren naar de problemen van de leerlingen. Soms vragen ze om even apart in de gang hun verhaal te mogen vertellen.
63	Klasgesprekken rond pesten, thema: zelfbeeld, ...
64	Kringgesprekken, één op één gesprekken
65	Ik ben leerlingenbegeleidster. Ik werk met individuele leerlingen of in kleine groepjes.

9. Werken jullie op school aan de sociale en emotionele ontwikkeling van de leerlingen (vb. schoolbrede projecten, didactische materialen...)?

[Meer details](#)



61
18



10. Indien ja, hoe werken jullie er dan aan? Geef enkele voorbeelden.

[Meer details](#)

59

Antwoorden

Meest recente antwoorden

" We gaan een werkgroep hierrond opstarten, sociale weerbaarheidsg...
"projecten rond pestgedrag, sociale omgang..."

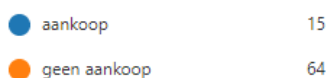
Ja	61/79	77%
Nee	18/79	23%

Antwoorden	
1	Didactische materialen rond zelfvertrouwen
2	Team zorg
3	Welbevinden van de leerlingen via enquête, succesverhalen, functioneringsgesprekken
4	PAV-dagen in thema
5	Ik vermoed van wel, maar ben nieuw op de school dus kan niet meteen een voorbeeld geven.
6	Herstelgericht werken
7	Projectdag, individuele begeleiding
8	Dit doen alle leerkrachten in alle klassen (OKAN), we hebben ook een vak integratie waarbij we aan deze zaken werken (hoe maak ik vrienden met Belgische jongeren? Wat doe ik als mensen racistisch reageren, ...)
9	Zorgteam staat klaar voor de leerlingen . Leerlingen kunnen er individueel altijd terecht. Zij komen ook tussen bij pestgedrag en doen herstelgesprekken.
10	Didactische materialen
11	Er zijn meerdere activiteiten (inleefdag, bezinningsdagen, bevraging welbevinden...) . Maar... De school is zeer groot (2000 lln) dus niet alles gebeurt overal...
12	Proactieve cirkel
13	Herstelgericht werken
14	Zorgteam en CLB
15	Vakoverschrijdend lesgeven, oefeningetjes
16	Proactieve cirkel
17	Wij hebben op school een mooi zorgbeleid
18	Brede basiszorg
19	PAV-dagen, themataken
20	PAV-dag rond mentaal welzijn
21	Team zorg, herstelgesprekken, proactieve cirkelgesprekken
22	RSV-dag, project 'maatschappelijke thema's (drugs, alcohol, agressie, ...), gesprekken vanuit de leerlingbegeleiding
23	Herstelgericht werken, leerlingen coaching, klasgesprek
24	Projecten
25	Lesmaterialen worden gedeeld door collega's op onze Sharepoint, er zijn klasoverschrijdende RSV-dagen,...
26	Dikwijls praten na het einde van de les: problemen thuis of op school, ik maakte er elke dag tijd voor. Ook een leerling die lang ziek was ging ik thuis bezoeken, niet aan de directie meegedeeld.
27	Didactisch materiaal
28	Enkele jaren geleden via een speciale werkgroep
29	Rode neuzendag, leeromgeving, schoolcultuur
30	Proactieve cirkels functioneringsgesprekken
31	Gesprekken
32	De uitdaging 4de jaar
33	Geen idee - weet niet of leerlingenbegeleiding hieronder valt?
34	Via het kernteam leerlingenbegeleiding
35	Via leerlingenbegeleiding
36	Wij hebben een uitgebreid zorgteam en een goed werkende Cel Leerlingbegeleiding

37	Beschikbaarheid en leerlingenbegeleiding, Preventieprojecten, leefregels, vriendschapsnamiddag, projecten rond Te Gek, ...
38	Geïntegreerde werkperiodes (GWP) zijn voor leerlingen, leerkrachten (en stagiaires) een uitgelezen kans om elkaar te leren kennen op een andere manier. Dit helpt de sociale ontwikkeling enorm.
39	Confluxers, inzet op leerbegeleiding, activiteiten i.s.m. Arktos,..
40	Competentiedagen, coachgesprekken, zorgteam
41	Klascoaching
42	SEO
43	Enkele didactische materialen
44	Leerlingbegeleiding
45	Tijdens onze lessen sociale activiteiten en we hebben ook een middagclub happy@school
46	Didactische materialen - project vriend/vijand - themadag respect
47	Elke lkr is 1x week lesvrijgeroosterd met 12 lln, hij/zij is coach van deze lln en werkt rond socio emotionele vaardigheden hierin maar ook leren leren, plannen, welzijn, talentontwikkeling...
48	Zorgleerkracht
49	Projecten
50	Een lesuur klascoaching
51	Vakoverschrijdend werken
52	Projectdagen
53	Motivatieproject ism Provincie Limburg
54	Klasoverschrijdend, opleidingsoverschrijdend
55	De leerlingenbegeleiding werkt materialen uit.
56	Leerlingenbegeleiding neemt het van de leerkracht over indien er meer nodig is dan eventjes ventileren.
57	Pestbeleid
58	Projecten rond pestgedrag, sociale omgang...
59	We gaan een werkgroep hierrond opstarten, sociale weerbaarheidsgroepjes, ...

11. Werden er materialen en/ of methoden om de sociale en emotionele ontwikkeling van de leerlingen te bevorderen, aangekocht op uw school?

[Meer details](#)



12. Indien er sprake is van aankoop: welke materialen werden er aangekocht?

[Meer details](#)

21

Antwoorden

Meest recente antwoorden

Ja	15/79	19%
Nee	64/79	81%

Antwoorden

1	geen idee, ben nieuwe leerkracht.
2	welkom op school, trenziria, talentenkaarten, ...
3	/
4	spelletjes
5	nvt
6	kwaliteiten spel, box ivm 'boos worden' (kom ff niet op de naam)
7	geen idee
8	vooral elektrisch materiaal (lesgever elektriciteit) op kosten van de school: installeren elektrische installatie
9	de gelukzak, pola,...
10	geen idee over wel of geen aankoop
11	gelukzoekers (cm), boeken, spelen (kwaliteitenspel, leer- en ontwikkelingsspel, kennismakingskaarten,...
12	/
13	Ik heb hier geen idee van.
14	seo
15	vooral spellen
16	Isci - seo-schalen - kwaliteitenspel - kikker-op
17	talentenkaarten luuk dewulf, groeikaartjes platform mindset, spik en span voor kringgesprekken, schatgravers
18	/
19	geen idee
20	abonnement wablieft krant
21	kernkwadrantenspel ofman

13. Indien er sprake is van aankoop: waarom gebruikt u ze wel of niet?

[Meer details](#)

18

Antwoorden

Meest recente antwoorden

Antwoorden

1	nee: ik vind ze niet heel goed
2	/
3	af en toe
4	nvt
5	in llb'ing wel, in lessen frans niet
6	niet nodig
7	geen kennis
8	vaak tekort aan tijd om er echt mee aan de slag te gaan. we halen er wel dingen uit die we gebruiken.
9	nee
10	worden gebruikt omdat we via werkvormen leerlingen proberen te "bereiken".
11	/
12	samen invullen met leerkracht geeft inzicht naar benadering

13	ja
14	zinnig dus gebruiken
15	talentontwikkelaars op school, talentontwikkeling komt voor in onze visie
16	/
17	als aanknooppunt voor een gesprek met de leerlingen
18	Misschien zijn deze er wel op school, maar ik heb er geen weet van.

14. Vindt u het belangrijk om aandacht te schenken aan de sociale en emotionele ontwikkeling van de leerlingen?

[Meer details](#)

● ja	76
● nee	2
● Andere	1



15. Waarom wel of niet?

[Meer details](#)

68

Antwoorden

Meest recente antwoorden

"Belangrijk naar welbevinden toe, zowel nu als later. Nu leren om er r...
"Je goed voelen stimuleert voor een groot stuk je leergedrag."

Ja	76/79	96%
Nee	2/79	3%
Andere	1/79	1%

Antwoorden

1	Leerlingen moeten zich goed voelen om verder te kunnen ontwikkelen.
2	Elke leerling heeft een ander levensverhaal, hier moet ook rekening mee gehouden worden.
3	Meer dan ooit nodig!
4	Leerlingen die zich niet goed in hun vel voelen kunnen niet de nodige aandacht aan leren besteden. Dus beter wat meer aandacht aan welbevinden dan stijgt ook het leerniveau
5	Als jongeren zich niet goed voelen kunnen ze ook niet goed leren en ontwikkelen
6	Ik ben zelf ook 'kindercoach' in bijberoep omdat ik het heel belangrijk vind dat jongeren zich goed voelen in hun vel!
7	M.I. belangrijker dan leerplandoelen halen
8	Groei van de leerling tot eigen identiteit en samen leven met anderen
9	Leerlingen die zich goed in hun vel voelen presteren beter.
10	Zonder dit kunnen ze geen Nederlands geleerd krijgen
11	Om de groei te bevorderen
12	Basis voor de ontwikkeling van sterke persoonlijkheden in de maatschappij
13	De leerlingen missen dit in hun sociale leven
14	Als je werkt met kinderen/jongeren lijkt me dat een evidentie!

15	Ze hebben het nodig en is een deel van onze taak als voorbereiden op de toekomst.
16	Ja, onze jongeren komen vaak uit een moeilijke situatie, hebben vaak heimwee, hebben soms trauma's, ... Ze zijn zeer kwetsbaar. In sommige culturen is het bovendien moeilijk om te praten over emoties.
17	Je goed voelen op school resulteert in meer motivatie.
18	Omdat dit heel veel bepaalt hoe de jongere zich gedraagt en voelt.
19	Veel leerlingen hebben nood aan een luisterend oor.
20	Als IIn zich goed voelen in de klas, werken ze ook veel beter
21	Als leerlingen zich goed voelen, leren ze het beste
22	Thuis wordt er niet altijd de nodige aandacht aan besteed
23	Belangrijk stukje van IIn
24	We zijn geen psychiatrische instelling, als de leerkracht respectvol omgaat met leerlingen en hen voordoet hoe je met elkaar kan omgaan is dit voldoende. Voor de alledaagse problemen zoals stress, leer-en leefomgeving, thuissituatie... Moeten de ouders hun verantwoordelijkheid opnemen. De echte probleemkinderen zijn niet betaalbaar en haalbaar voor een school. Vorige week was er een zorgleerkracht die 5 gesprekken had voorzien op 1 dag met leerlingen met problemen, er was slechts 1 leerling van de 5 aanwezig die dag. Zorgkinderen zijn vaak afwezig en de zorgleerkrachten zitten dus vaak met de vingers te draaien. Het kost met andere woorden handenvol geld en levert weinig rendement op.
25	Een goed welbevinden van een leerling is essentieel voor zijn leerproces
26	Emotionele ontwikkeling van leerlingen is zeer belangrijk
27	Een leerling komt pas aan leren toe, wanneer hij/zij zich goed voelt.
28	Ik heb altijd problemen besproken (privé of school) en heb mijn best gedaan om dit op te lossen
29	Een positief welbevinden heeft effect op de leerprestaties en goed in hun vel voelen.
30	Omdat dit de leerefficiëntie en ontwikkeling van de leerlingen beïnvloed.
31	Rekening houden met de leerlingen op alle vlakken
32	Niet enkel cognitief leren is belangrijk op school
33	Er zitten heel erg veel zorgleerlingen in onze studierichtingen!
34	Gevoelens leren aanvoelen en respectvol kunnen uitdrukken is soms edn onderschat belangrijk
35	De leerlingen zitten in een ontwikkelingsfase, het is belangrijk dat ze hierin voldoende begeleid worden om te leren omgaan met emoties.
36	Het is belangrijk dat we ok mentaal gezonde leerlingen ontwikkelen
37	Leerlingen zich goed laten voelen in de klas of school
38	Dat is gewoon heel belangrijk. Scholen leggen nog te vaak de klemtoon op kennisoverdracht.
39	Als een leerling zich niet goed voelt in de klas dan zie je dit ook aan de resultaten
40	Goed voelen is beter presteren
41	Bepaalt mee studieresultaat van leerling
42	Omdat we onze leerlingen een warm hart toedragen. Elke leerling telt.
43	Daar begint alles mee
44	Hoe langer hoe meer blijkt er bij de leerlingen behoefte te zijn aan een degelijke opvang hieromtrent
45	Groeiproces, ontwikkelingsproces van jongeren is belangrijk.
46	Welbevinden is één van de belangrijkste aspecten om rekening mee te houden. Het hele schoolse leeromgeving en ontplooiing van leerlingen valt of staat met

	welbevinden. Sociale en emotionele ontwikkeling en welbevinden gaan met elkaar verlieddelijk hand in hand. Een blije, vertrouwde, emotioneel stabiele leerling, is een leergierige leerling die zich makkelijker zal kunnen ontpoppen tot een geëmancipeerd, mentaal gezonde deelnemer van de maatschappij (op termijn kijkende, aangezien ik in de eerste graad tewerkgesteld ben).
47	Als leerlingen zich goed in hun vel voelen, zullen ze ook tot meer motivatie en dus beter tot leren toekomen.
48	Een leerling kan pas leren als hij/zij zich goed in zijn vel voelt. We moeten leerlingen ook emotioneel en sociaal klaarstomen voor onze maatschappij.
49	Leerlingen worden regelmatig op verkeerde niveau benaderd met vaak probleemgedrag tot gevolg
50	Er wordt te weinig aandacht gegeven aan dit aspect van het opgroeien. Meer en meer leerlingen laten horen dat het hun niet goed gaat.
51	Ik weet dat leerlingen pas goed kunnen leren als ze op sociaal emotioneel vlak goed in hun vel zetten.
52	Buitengewoon onderwijs
53	Basis, niet goed voelen is niet kunnen leren
54	Een leerling moet zich goed voelen op school: begrepen voelen.
55	Hoort volgens mij bij het opgroeien, daar moet een school tijd aan besteden. Sociale en emotionele vaardigheden zullen de leerlingen nog de rest van hun leven nodig hebben.
56	Hoe beter een lln zich voelt hoe beter hij of zei presteert
57	Het is belangrijk dat alle leerlingen graag naar school komen en zichzelf kunnen zijn.
58	Als het sociale en emotionele goed zit, zal het leerproces ook beter verlopen.
59	Een leerling die zich niet goed voelt, zal ook niet kunnen leren en studeren, open staan voor andere leerlingen, andere meningen, andere denkpiestes, enz.
60	Om evenwichtige jonge mensen te kunnen opleiden
61	Als de geest gezond is komt de rest vanzelf.
62	Leerkrachten spelen een belangrijke rol tijdens de opvoeding van een jongere, die rol overstijgt het vak.
63	Als puber/tiener is het sowieso al moeilijk om je plaats te vinden in de maatschappij. Voldoende je ogen en oren open houden is zeker nodig.
64	Het is belangrijk dat leerlingen zich goed in hun vel voelen.
65	Heeft veel invloed op motivatie
66	Leerlingen moeten zich goed kunnen voelen (liefst zowel thuis als op school).
67	Je goed voelen stimuleert voor een groot stuk je leergedrag.
68	Belangrijk naar welbevinden toe, zowel nu als later. Nu leren om er rond te werken om later ook steviger in de schoenen te staan.

16. Waar heeft uw school nood aan omtrent de bevordering van de sociale en emotionele ontwikkeling van de leerlingen?

[Meer details](#)

● tijd	35
● materiaal	18
● schoolbeleid rond sociaal-em...	13
● Andere	13



--

tijd	35/79	44%
materiaal	18/79	23%
schoolbeleid rond sociaal – emotionele ontwikkeling	13/79	16%
andere	13/79	16%

Antwoorden - andere

1	geen idee, ik heb geen overzicht over wat er al is.
2	educatie en ondersteuning
3	geen
4	combinatie van bovenstaande opsomming
5	alle 3 voorgaande elementen
6	alle drie
7	?
8	geen idee – persoonlijk niet betrokken
9	/
10	alle drie
11	materiaal en tijd
12	alle 3!
13	schoolbeleid dat de grenzen soms iets strakker durft te bewaken

Ordering van verzamelde data

Deelvraag	Data waarmee de deelvraag wordt beantwoord
<u>Deelvraag 7</u> : Welke leeractiviteiten en didactisch materiaal bestaan er om rond gevoelens/emoties in de klas te werken?	De antwoorden op vraag 1, 2, 3, 4, 5 en 6. →herkenning van materialen, werkvormen en methodes/ programma's De antwoorden op vraag 8, 10 en 12 van de enquête. →op klasniveau →op schoolniveau →aankoop van materialen
Beschrijving van het praktijkprobleem.	Data voor de aanvulling van het praktijkprobleem. De antwoorden op vraag 14, 15 en 16 van de enquête.





Bijlage 7: weekplanner van Het Kompas

	1Ma	WEEK 3: 16/09/2019 - 20/09/2019			NAAM:
Tijd	Maandag 16-09-2019	Dinsdag 17-09-2019	Woensdag 18-09-2019	Donderdag 19-09-2019	Vrijdag 20-09-2019
8:30	KRING / ORIËNTATIE SW3	ORIËNTATIE	ORIËNTATIE	ORIËNTATIE	KRING / ORIËNTATIE SW3
8:35		IGES 50' IL tech	INED 30' IL blo	L.B.V. RKG SW3 PRG RECR	
8:40					
8:45					
8:50					
8:55					
9:00					
9:05					
9:10					
9:15	IWIS 50' IL wis	IFRA 30' IL ak	IWIS 30' IL wis	IWIS 30' IL wis	IFRA 30' IL talen
9:20					
9:25					
9:30					
9:35					
9:40					
9:45					
9:50					
9:55					
10:00	PAUZE 10.30 - 10.50 u.				
10:05	LABO 21e E IL tech	IAAR 30' IL ak	IENG 30' IL blo	ATELIER 21e E IL tech	INED 30' IL talen
10:10					
10:15					
10:20					
10:25					
10:30					
10:35					
10:40					
10:45	ATELIER 21e E IL tech	L.B.V. NCZ CAF RKG IL tye PRG RECR	KABINET	IAAR 30' IL ak	ZELFREGULATIE / TALENT IL wis
10:50					
10:55					
11:00					
11:05					
11:10					
11:15					
11:20					
11:25	PAUZE 12.30 - 13.20 u.				
11:30	IFRA 30' IL nw	PROJECT IL tech IL nw	L.O. Sporthal	PROJECT IL tech IL nw	
11:35					
11:40					
11:45					
11:50					
11:55					
12:00					
12:05					
12:10	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
12:15					
12:20					
12:25					
12:30					
12:35					
12:40					
12:45					
12:50	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
12:55					
13:00					
13:05					
13:10					
13:15					
13:20					
13:25					
13:30	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
13:35					
13:40					
13:45					
13:50					
13:55					
14:00					
14:05					
14:10	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
14:15					
14:20					
14:25					
14:30					
14:35					
14:40					
14:45					
14:50	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
14:55					
15:00					
15:05					
15:10					
15:15					
15:20					
15:25					
15:30	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
15:35					
15:40					
15:45					
15:50					
15:55					
16:00					
16:05					
16:10	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
16:15					
16:20					
16:25					
16:30					
16:35					
16:40					
16:45					
16:50	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
16:55					
17:00					
17:05					
17:10					
17:15					
17:20					
17:25					
17:30	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
17:35					
17:40					
17:45					
17:50					
17:55					
18:00					
18:05					
18:10	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
18:15					
18:20					
18:25					
18:30					
18:35					
18:40					
18:45					
18:50	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
18:55					
19:00					
19:05					
19:10					
19:15					
19:20					
19:25					
19:30	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
19:35					
19:40					
19:45					
19:50					
19:55					
20:00					
20:05					
20:10	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
20:15					
20:20					
20:25					
20:30					
20:35					
20:40					
20:45					
20:50	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
20:55					
21:00					
21:05					
21:10					
21:15					
21:20					
21:25					
21:30	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
21:35					
21:40					
21:45					
21:50					
21:55					
22:00					
22:05					
22:10	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
22:15					
22:20					
22:25					
22:30					
22:35					
22:40					
22:45					
22:50	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
22:55					
23:00					
23:05					
23:10					
23:15					
23:20					
23:25					
23:30	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
23:35					
23:40					
23:45					
23:50					
23:55					
24:00					
24:05					
24:10	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
24:15					
24:20					
24:25					
24:30					
24:35					
24:40					
24:45					
24:50	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
24:55					
25:00					
25:05					
25:10					
25:15					
25:20					
25:25					
25:30	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
25:35					
25:40					
25:45					
25:50					
25:55					
26:00					
26:05					
26:10	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
26:15					
26:20					
26:25					
26:30					
26:35					
26:40					
26:45					
26:50	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
26:55					
27:00					
27:05					
27:10					
27:15					
27:20					
27:25					
27:30	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
27:35					
27:40					
27:45					
27:50					
27:55					
28:00					
28:05					
28:10	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
28:15					
28:20					
28:25					
28:30					
28:35					
28:40					
28:45					
28:50	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
28:55					
29:00					
29:05					
29:10					
29:15					
29:20					
29:25					
29:30	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
29:35					
29:40					
29:45					
29:50					
29:55					
30:00					
30:05					
30:10	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
30:15					
30:20					
30:25					
30:30					
30:35					
30:40					
30:45					
30:50	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
30:55					
31:00					
31:05					
31:10					
31:15					
31:20					
31:25					
31:30	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
31:35					
31:40					
31:45					
31:50					
31:55					
32:00					
32:05					
32:10	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
32:15					
32:20					
32:25					
32:30					
32:35					
32:40					
32:45					
32:50	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
32:55					
33:00					
33:05					
33:10					
33:15					
33:20					
33:25					
33:30	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
33:35					
33:40					
33:45					
33:50					
33:55					
34:00					
34:05					
34:10	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
34:15					
34:20					
34:25					
34:30					
34:35					
34:40					
34:45					
34:50	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
34:55					
35:00					
35:05					
35:10					
35:15					
35:20					
35:25					
35:30	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
35:35					
35:40					
35:45					
35:50					
35:55					
36:00					
36:05					
36:10	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
36:15					
36:20					
36:25					
36:30					
36:35					
36:40					
36:45					
36:50	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
36:55					
37:00					
37:05					
37:10					
37:15					
37:20					
37:25					
37:30	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
37:35					
37:40					
37:45					
37:50					
37:55					
38:00					
38:05					
38:10	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
38:15					
38:20					
38:25					
38:30					
38:35					
38:40					
38:45					
38:50	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
38:55					
39:00					
39:05					
39:10					
39:15					
39:20					
39:25					
39:30	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
39:35					
39:40					
39:45					
39:50					
39:55					
40:00					
40:05					
40:10	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
40:15					
40:20					
40:25					
40:30					
40:35					
40:40					
40:45					
40:50	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
40:55					
41:00					
41:05					
41:10					
41:15					
41:20					
41:25					
41:30	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
41:35					
41:40					
41:45					
41:50					
41:55					
42:00					
42:05					
42:10	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
42:15					
42:20					
42:25					
42:30					
42:35					
42:40					
42:45					
42:50	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
42:55					
43:00					
43:05					
43:10					
43:15					
43:20					
43:25					
43:30	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
43:35					
43:40					
43:45					
43:50					
43:55					
44:00					
44:05					
44:10	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
44:15					
44:20					
44:25					
44:30					
44:35					
44:40					
44:45					
44:50	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
44:55					
45:00					
45:05					
45:10					
45:15					
45:20					
45:25					
45:30	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
45:35					
45:40					
45:45					
45:50					
45:55					
46:00					
46:05					
46:10	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
46:15					
46:20					
46:25					
46:30					
46:35					
46:40					
46:45					
46:50	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
46:55					
47:00					
47:05					
47:10					
47:15					
47:20					
47:25					
47:30	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
47:35					
47:40					
47:45					
47:50					
47:55					
48:00					
48:05					
48:10	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
48:15					
48:20					
48:25					
48:30					
48:35					
48:40					
48:45					
48:50	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
48:55					
49:00					
49:05					
49:10					
49:15					
49:20					
49:25					
49:30	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT IL tech IL nw		
49:35					
49:40					
49:45					
49:50					
49:55					
50:00					
50:05					
50:10	PROJECT IL tech IL nw	PROJECT			

Bijlage 8: reflectiekaart voor coachgesprek van Het Leerlabo

Naam:

Datum:

				
ZELFSTANDIGHEID				
Mijn planning opstellen a.d.h.v. het planningsdocument in mijn taakbrief. (Tijdens de eerste rapportperiode altijd samen met de leerkracht.)	Ik heb hulp nodig van de leerkracht bij het plannen van mijn taken.	Ik kan mijn taken inplannen. Hulp bij het bijsturen van mijn planning is nodig.	Ik kan mijn taken inplannen en bijsturen waar nodig.	Ik plan mijn taken in en hou rekening met onverwachte omstandigheden.
Mijn planning afwerken: alle taken afwerken zoals omschreven in de taakbrief.	Ik kan mijn werkplanning niet afwerken.	Ik werk mijn weekplanning af, maar heb hulp nodig bij de planning en/of de uitvoering.	Ik werk mijn weekplanning af.	Ik werk mijn weekplanning af en ik kan er extra taken aan toevoegen.
Organiseren van de opdracht (eventueel m.b.v. het stappenplan). (13.1 + 13.3)	(Ik begin aan een opdracht zonder het stappenplan door te lezen). Ik neem de juiste middelen die nodig zijn om de taak te maken niet.	Ik vraag aan de leerkracht de juiste middelen die nodig zijn om de opdracht te maken.(Ik begrijp het stappenplan niet en heb de hulp van de leerkracht nodig .	Ik kan de juiste middelen die nodig zijn om de opdracht te maken nemen. (Ik volg het stappenplan goed, soms vraag ik nog uitleg aan een medeleerling).	Ik kan de juiste middelen die nodig zijn om de opdracht te maken onmiddellijk nemen.(Ik volg het stappenplan).
Hoe los ik een probleem op?	Ik kom niet tot een oplossing, zelfs niet samen met de leerkracht.	Ik kom tot een oplossing samen met de leerkracht.	Ik vraag hulp aan mijn maatje en kom tot een oplossing. Indien dit niet lukt kan ik nog terecht bij de leerkracht.	Ik kan mijn opdracht/problemen alleen oplossen.
Mijn werktempo	Ik ben snel afgeleid en werk niet aan mijn opdrachten.	Ik ben af en toe afgeleid.	Ik ben nauwelijks afgeleid. Als het toch gebeurt, dan herpak ik	Ik werk geconcentreerd aan mijn opdrachten en laat mij niet afleiden.

			me snel en werk verder.	
VERANTWOORDELIJKHEID				
Werk verbeteren	Ik verbeter mijn taken met de verbeter sleutel. De leerkracht merkt bij controle nog heel veel fouten en onnauwkeurigheden op in de verbetering.	Ik kan mijn werk verbeteren met een verbeter sleutel. De leerkracht merkt bij de controle nog enkele fouten en/of onnauwkeurigheden op in de verbetering.	Ik kan mijn werk correct verbeteren met een verbeter sleutel. De leerkracht controleert mijn werk.	Ik kan mijn werk correct verbeteren met een verbeter sleutel. De leerkracht controleert mijn werk niet meer.
Mijn vrijheid om elders te werken	Ik maak misbruik van mijn vrijheid om elders te werken: ik loop rond, stoort andere leerlingen, zit in het verkeerde lokaal,... . De leerkracht heeft mij hier meermaals over moeten aanspreken.	Ik maak misbruik van mijn vrijheid om elders te werken: ik loop rond, stoort andere leerlingen, zit in het verkeerde lokaal,... . Na één waarschuwing van de leerkracht doe ik dit niet meer.	Ik maak geen misbruik van mijn vrijheid om elders te werken. Ik vergeet mijn symbool te verhangen.	Ik werk steeds op de plaats die ik aangeef op het bord, ik stoort de andere leerlingen niet, loop niet rond in de gangen,
Mijn planning bewaken	Ik hou me niet aan mijn planning.	Ik heb hulp nodig om mijn planning te bewaken.	Ik kan mij meestal aan mijn planning houden.	Ik bewaak mijn planning goed.
Het gebruikte materiaal	Ik draag geen zorg voor het gebruikte materiaal. Ik ruim het materiaal dat ik gebruikt heb niet op. De leerkracht moet mij steeds aansporen.	Ik draag weinig zorg voor het materiaal OF ik ruim het niet correct op. De leerkracht moet mij regelmatig aansporen.	Ik draag zorg voor het materiaal. Ik ruim het materiaal op de correcte manier op, maar pas op het laatste moment.	Ik draag zeer goed zorg voor het materiaal. Ik ruim onmiddellijk het materiaal op de correcte manier op.

Mijn werkplek	Ik kan niet de juiste werkplek niet kiezen.	Ik vraag hulp om de juiste werkplek te kiezen.	Ik kies waar ik werk in functie van de opdracht die ik moet maken.	Ik kies zorgvuldig waar ik werk in functie van de opdracht die ik moet maken.
SAMENWERKEN 13.17				
Planning maatjestaken (5.5)	Het plannen van maatjestaken verloopt zeer moeizaam. We hebben de hulp van de leerkracht hiervoor nodig. Het houden aan de planning lukt niet.	Het plannen van de maatjestaken verloopt niet vlot, maar met de hulp van een andere groep lukt het wel.	Het plannen van de maatjes taken verloopt vlot. Het houden aan de gemaakte planning lukt minder goed.	Het plannen van de maatjes taken verloopt vlot. We houden ons aan de gemaakte planning.
Bijdrage aan de werksfeer	Ik vind samenwerken nooit prettig en kan moeilijk meedoen in de groep. Ik ben mij niet bewust van mijn invloed op de werksfeer.	Ik vind samenwerken prettig en draag niet actief bij aan een positieve werksfeer.	Ik vind samenwerken meestal prettig en draag bij aan een positieve werksfeer.	Ik vind samenwerken prettig. Ik draag bij aan een positieve werksfeer.
Geven van tips: rekening houdend met meningen, grenzen en emoties van anderen (5.2)	Ik geef geen tips aan mijn maatje.	Als ik gevraagd word om tips te geven, vind ik het moeilijk om dit respectvol te doen.	Ik geef tips aan mijn maatje, maar moet nog vaak zoeken naar de juiste woorden.	Ik geef op respectvolle manier tips aan mijn maatje.
Ontvangen en leren uit tips (5.1 + 5.2 +13.16)	Ik vind het lastig om van anderen te horen wat zij van mijn werk vinden. Ik kan moeilijk bepalen of de tips voor mij zinvol zijn.	Als ik tips krijg, probeer ik te luisteren. Soms pas ik mijn gedrag of werk hier op aan, maar ik voel me ook vaak nog aangevallen.	Als ik tips krijg, luister ik naar wat er gezegd wordt. Soms pas ik mijn werk of gedrag aan. Ik zie tips als een kans om mijn werk te verbeteren.	Als ik tips krijg, luister ik naar wat er gezegd wordt. Ik kies welke tips waardevol voor mij zijn en pas mijn werk of gedrag aan. Ik nodig mensen zelf uit om tips aan mij te geven.
Actief en doelgericht samenwerken (5.4 + 5.5)	Ik neem geen initiatief. Ik laat mijn maatje al het werk doen en schrijf over.	Ik neem weinig initiatief en laat vooral mijn maatje het werk doen.	Ik neem regelmatig initiatief om de opdracht te maken.	Ik neem veel initiatief. Ik zie wat nodig is om de taak goed te maken en ga over tot actie.

Zelfreflectie: 13.14 + 13.15

Welke taken lukten goed?

Waarom lukten ze goed?

Welke taken lukten minder goed?

Waarom lukten ze minder goed?

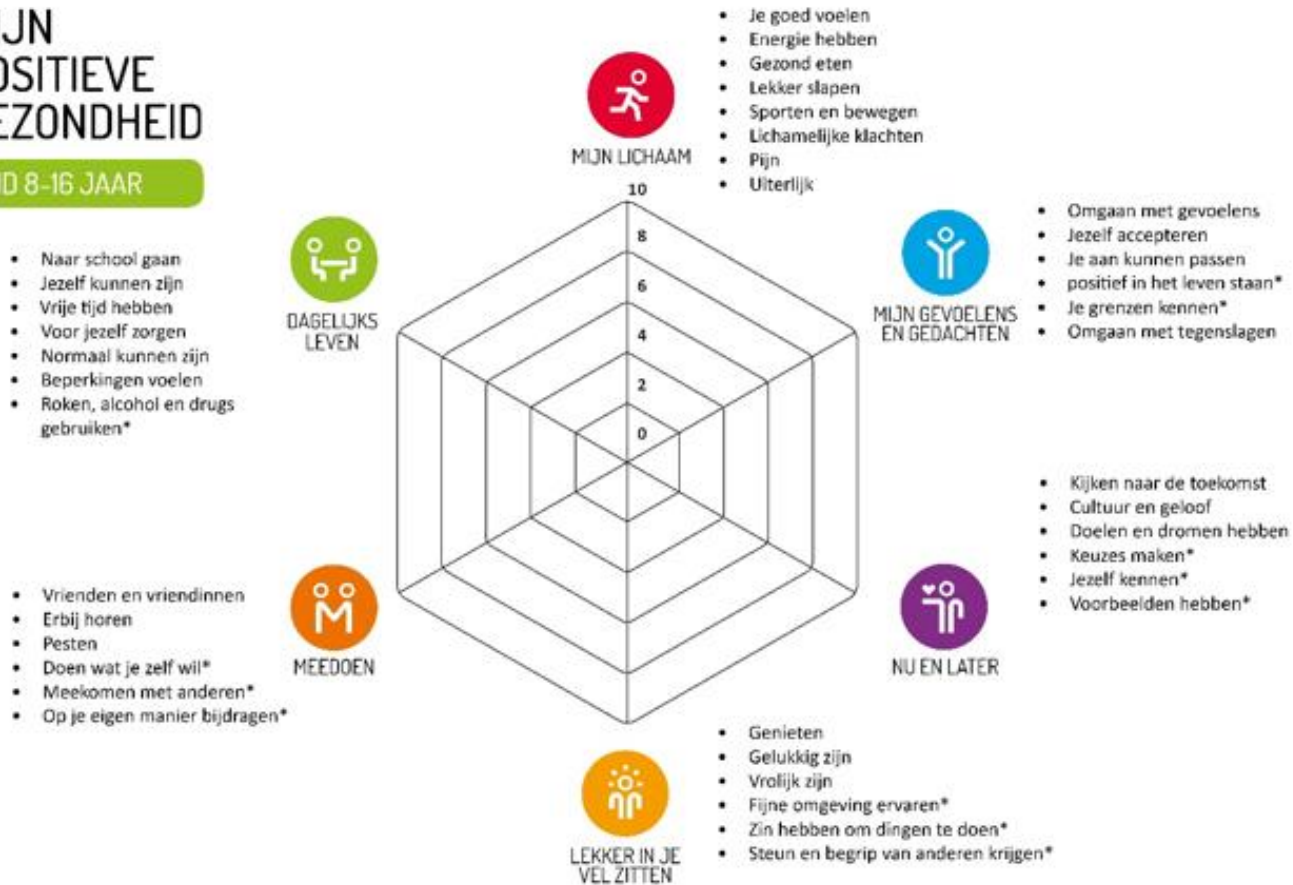
COACHTIPS:

Hoe kan ik het de volgende taakbrief beter aanpakken?

Bijlage 9: overzicht principes van ‘Mijn positieve gezondheid’

MIJN POSITIEVE GEZONDHEID

KIND 8-16 JAAR



Bijlage 10: reflectie Maïté Janssens, student-leerkracht

Maïté Janssens is student-leerkracht aan de Hogeschool PXL. Haar onderwijsvakken bestaan uit Nederlands en Project Algemene Vakken. Gedurende het academiejaar 2020 – 2021 volgde ze het traject werkplekieren licht. Tijdens deze stageperiode testte ze de werkvorm ‘groeigericht evalueren – groeitaal’ uit in het eerste jaar A-stroom in het Atheneum Sint-Truiden Campus Tichelrij. Ze hanteerde de didactische fiches voornamelijk bij het evalueren van taaltaken en talige examens, zoals schrijven.

Aan de hand van onderstaande voorbeelden illustreer ik kort mijn ervaringen met de groeitaal fiches.

x Een leerling behaalt een onvoldoende voor het vak Nederlands.

De groeitaal fiches hielpen me opbouwende feedback te geven bij alle taalvaardigheden waarbij de leerling onvoldoende scoort.

Bv.: Feedback bij examen schrijven

“..., ik merk dat je het moeilijk hebt met het vinden en schrijven van de juiste woorden. Je boodschap is duidelijk, maar je structuur en zinsbouw is nog onvoldoende. Denk ook aan je leestekens en hoofdletters. Schrijf en werk ook ordelijker. Ik snap dat dit je zal ontmoedigen, maar je bent op de goede weg.”

De desbetreffende leerling is op deze manier op de hoogte van de punten waarop hij/zij minder scoort, maar wordt tevens gestimuleerd hieraan te werken. Dit komt doordat ik aangeef dat dit hem/haar zal ontmoedigen, maar dat hij/zij op de goede weg is. Deze feedback zorgde voor verbondenheid aangezien deze leerling me nadien hierover aansprak. Diezelfde houding heeft voor een opklarend gesprek gezorgd tussen leerling en leerkracht omtrent zijn/haar scores voor het vak Nederlands. Hierdoor was ikzelf op de hoogte van de situatie van deze desbetreffende leerling en boden we vanuit de vakwerkgroep Nederlands hulp aan.

Vak	Punt	Leerproces - Leergedrag
Nederlands	40	<p><input type="checkbox"/> je behaalt helaas een onvoldoende. Je hebt het zeer moeilijk met de leerstof, maar ook met de vaardigheden schrijven, spreken, luisteren en lezen. Ik heb niet altijd het gevoel dat je begrijpt wat er van jou verwacht wordt, klopt dit? Laten we dit samen eens bekijken zodat je hiervan kan leren. Oefen hier (woordenschat, het onderwerp vinden in een zin, het communicatiemodel, de tegenwoordige tijd, ...) zowel schriftelijk als mondeling nog wat op. Dit kan je doen aan de hand van het oefenmateriaal op Smartschool en Pelckmans Portaal. Voor meer feedback van je vaardigheden en leerstofproef verwijs ik je naar Skore. Het gaat misschien nu nog niet zoals je zou willen, maar blijf je inzetten. Als je hier echt in wil groeien, zal dit veel tijd en moeite vragen. Wees zeker niet bang om Nederlands te spreken, fouten maken moet en hoort bij je groeiproces.. Blijf doorzetten, <input type="checkbox"/> Veel succes!</p> <p>Ik wens je een zorgzaam en liefdevol 2021. Geniet van je vakantie!</p>

Het viel me achteraf op dat ik vaak de feedback van de groeitaal fiches raadpleegde wanneer een leerling een (nipt) onvoldoende behaalde. Vaak vertoonden deze leerlingen ook weinig inzet waardoor men niet slaagde voor de desbetreffende vaardigheden of leerstofonderdelen. Op zulke momenten boden deze fiches een echte hulp!

Vak	Punt	Leerproces - Leergedrag
Nederlands	50,5	Nipt geslaagd, je behaalt een onvoldoende voor de leerstofonderdelen en leesvaardigheid. Het onderwerp vinden in een zin, het communicatieschema en teksten verkennen verloopt nog moeizaam. Oefen dit nogmaals tijdens de kerstvakantie aan de hand van de extra oefeningen op Smartschool en Pelckmans Portaal. Als je hier echt in wil groeien, gaat het je tijd en moeite kosten. Span je dus nog wat extra in. De feedback van je vaardigheden en leerstofproef vind je terug in Skore. Ik wens je een zorgzaam en liefdevol 2021. Geniet van je vakantie!

Bijlage 11: beeldmateriaal try-out



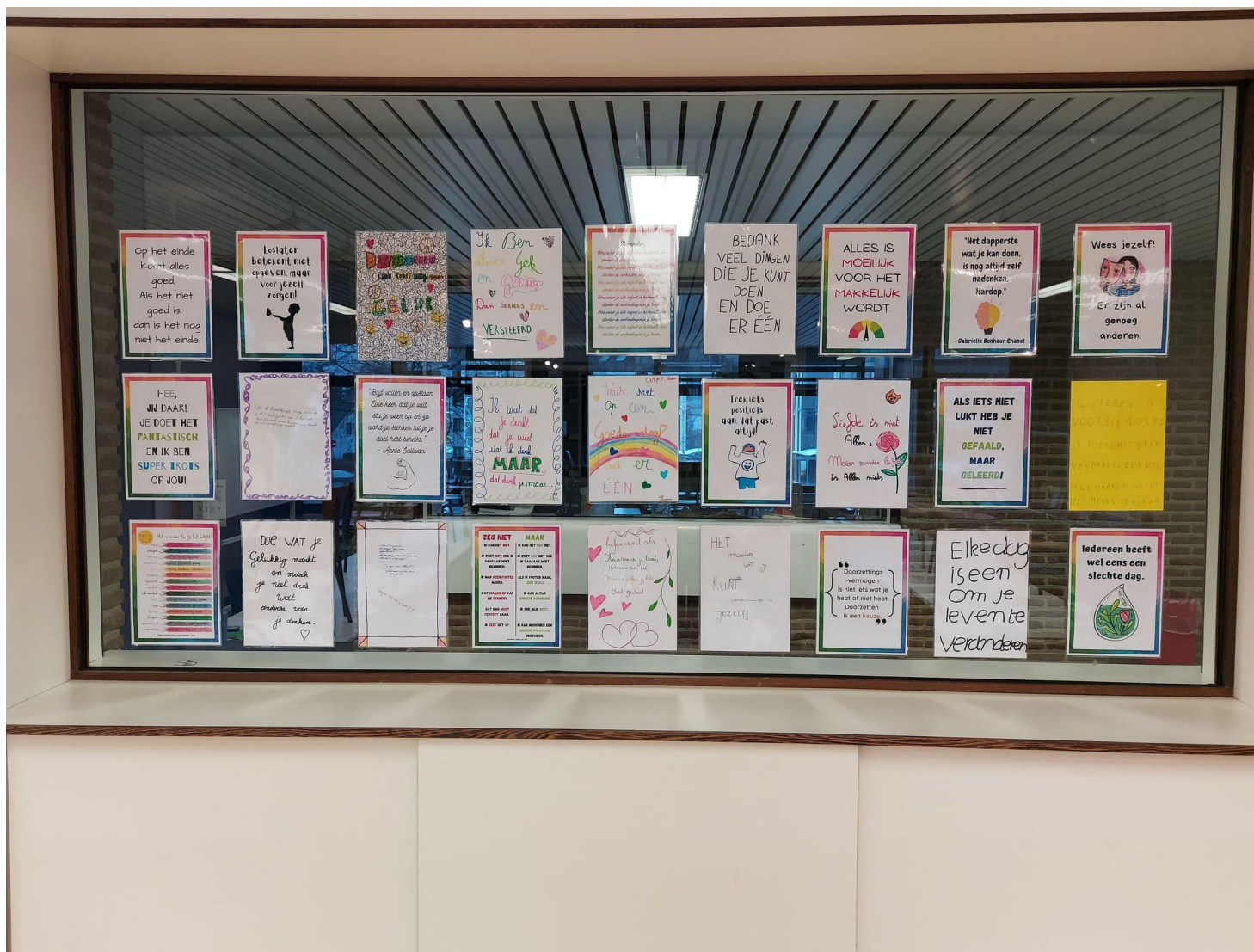
'Doe de shake!'-posters op het PAV-lokaal van GO! Middenschool Geel



'Doe de shake!'-posters op het PAV-lokaal van GO! Middenschool Geel



Spreuken van leerlingen uit 2 Flextra



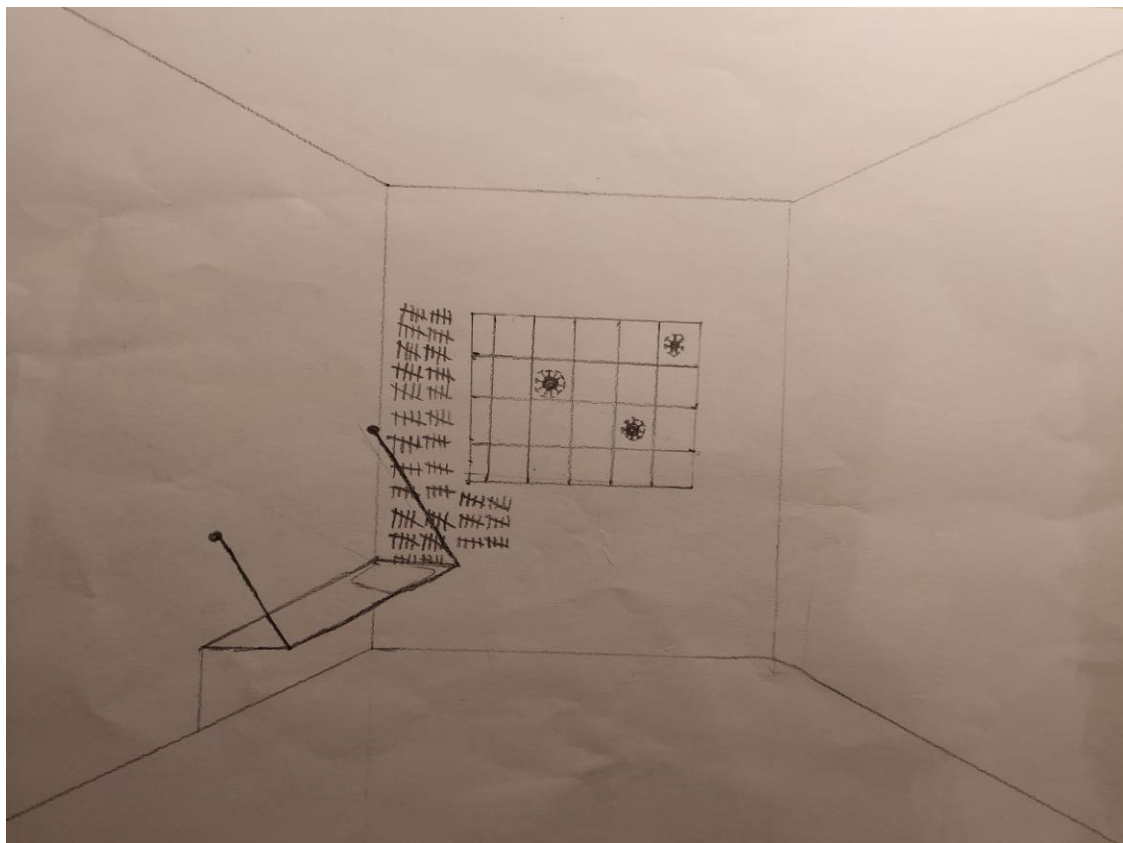
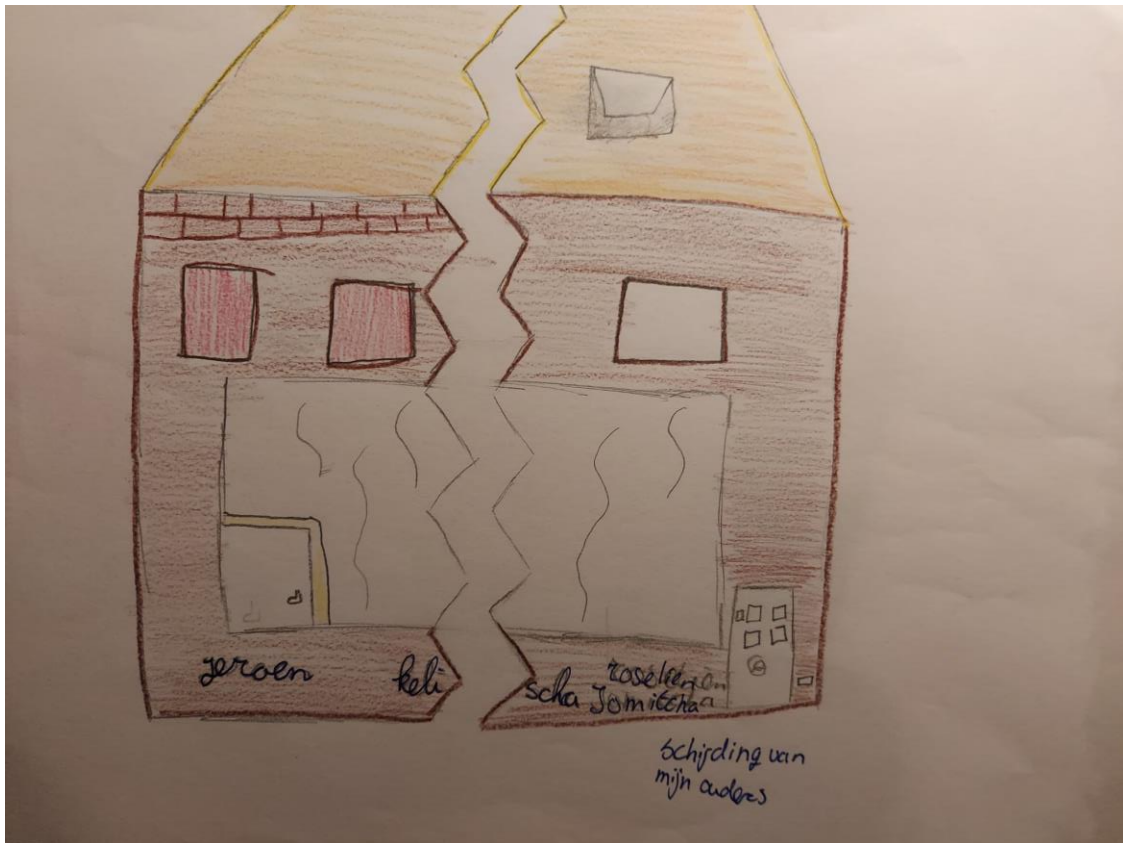
Spreuken van leerlingen uit 2 Flextra



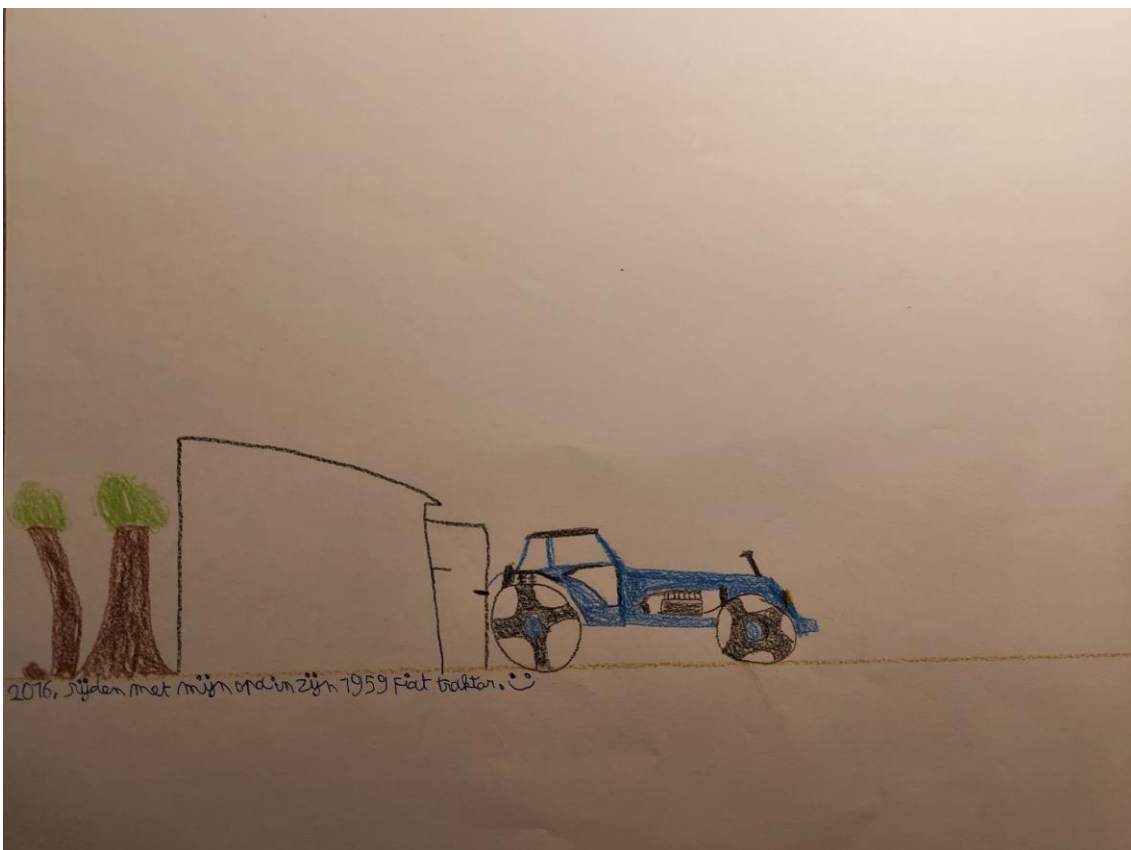
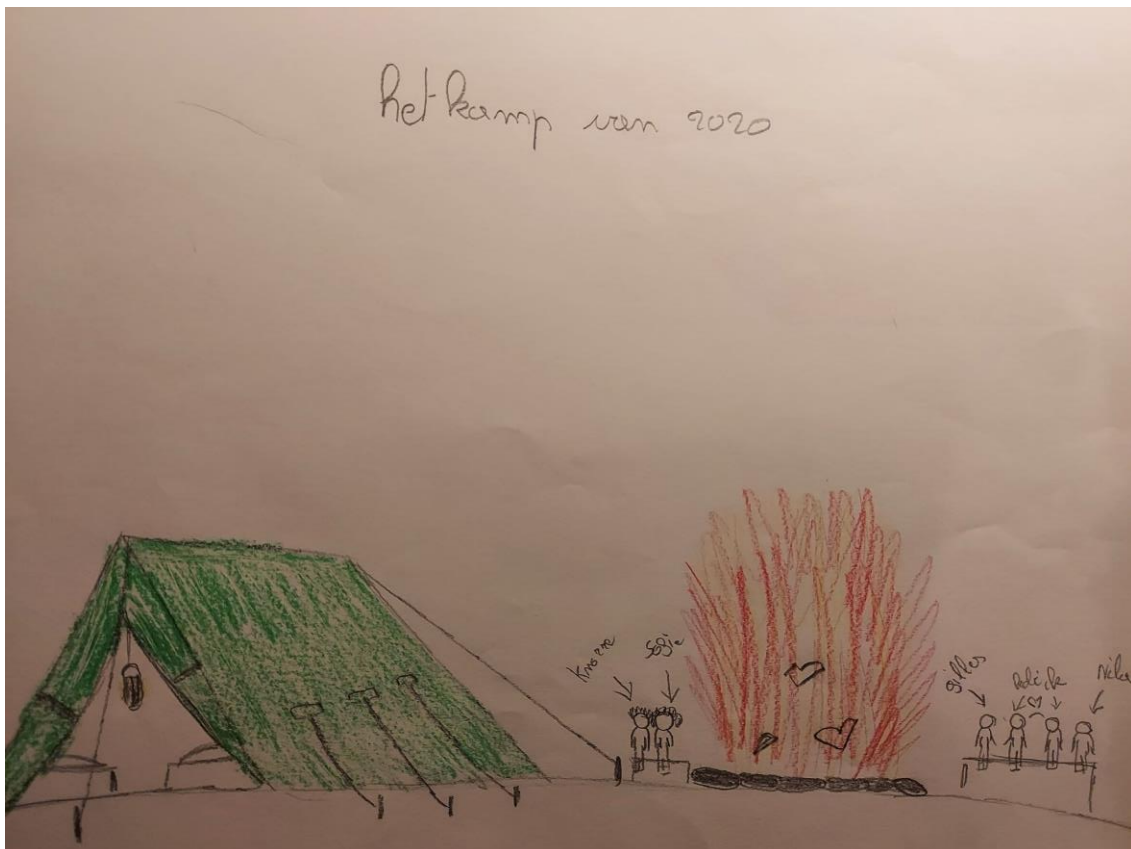
Vrije tekst & tekening met 2 Flextra.



Vrije tekst & tekening met 2 Flextra.



Voorbeelden van vrije tekeningen



Voorbeelden van vrije tekeningen

het was 40's nacht
er was iets mis met mijn papa
hij begon niet te ademen
en hij kreeg een epilepsie aanval
mijn mama was echt bang
ik hoorde mama schreeuwen
ik ging naar hun kamer
en mijn papa was maar
aan het ademen
ik roep te mijn broer
omdat hij een dokter was
mijn papa bleef maar
ademen
dus we belden 112
en na een minuut mijn papa
meer naar de ziekenhuis
en mijn papa was
beweesteloos
erna een weekse was
papa gezond ~~te~~ terug
thuis gekomen

Voorbeeld van vrije tekst



De herstelmuur in het PAV-lokaal van GO! Middenschool Geel



De herstelmuur in het PAV-lokaal van GO! Middenschool Geel



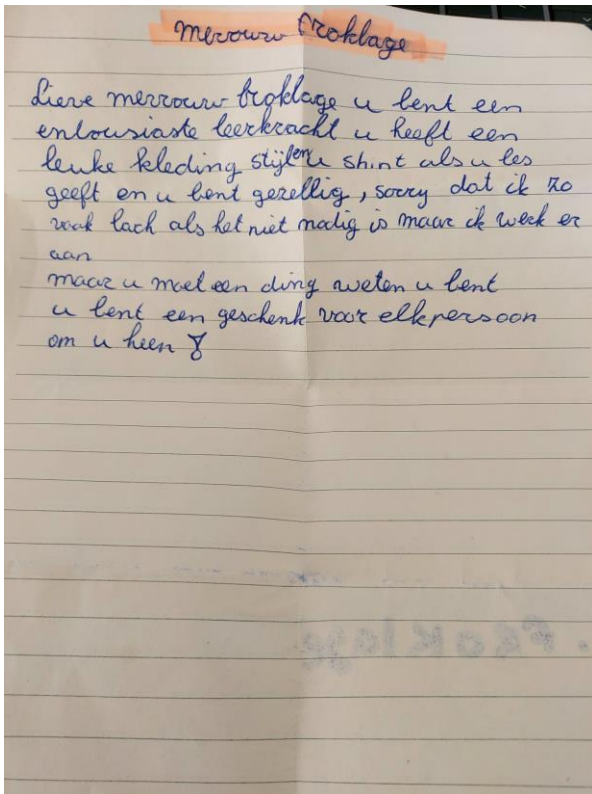
De complimentenboom op de Facebookpagina van GO! Middenschool Geel



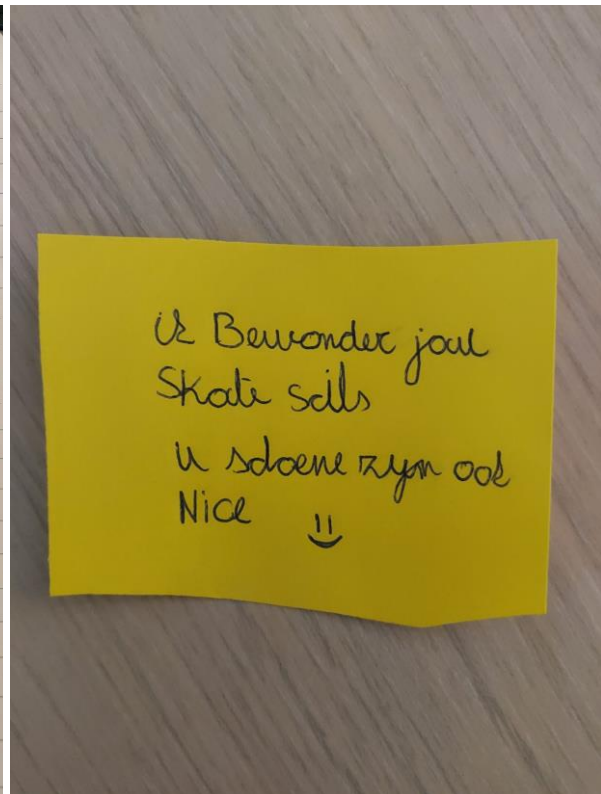
Opbouw van complimentenboom



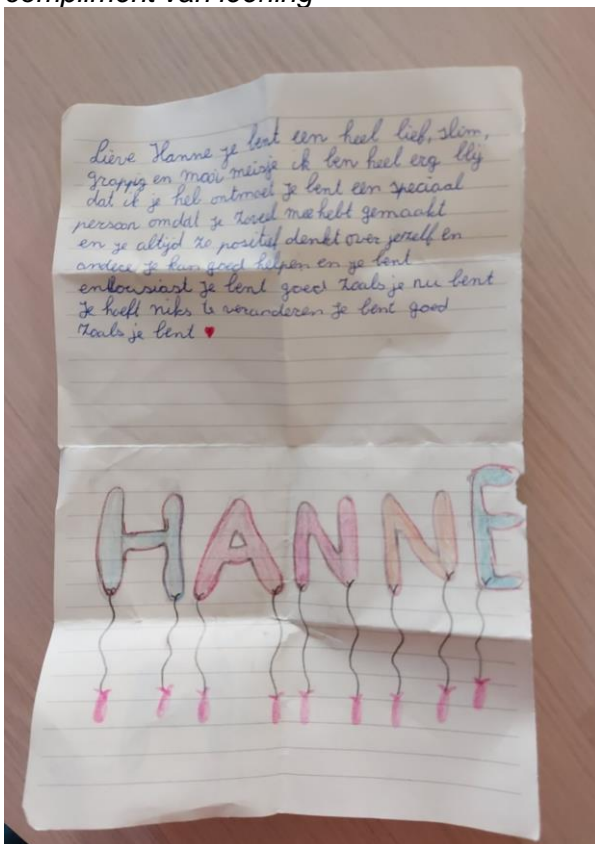
Complimentenboom in het PAV-lokaal van GO! Middenschool Geel




compliment van leerling



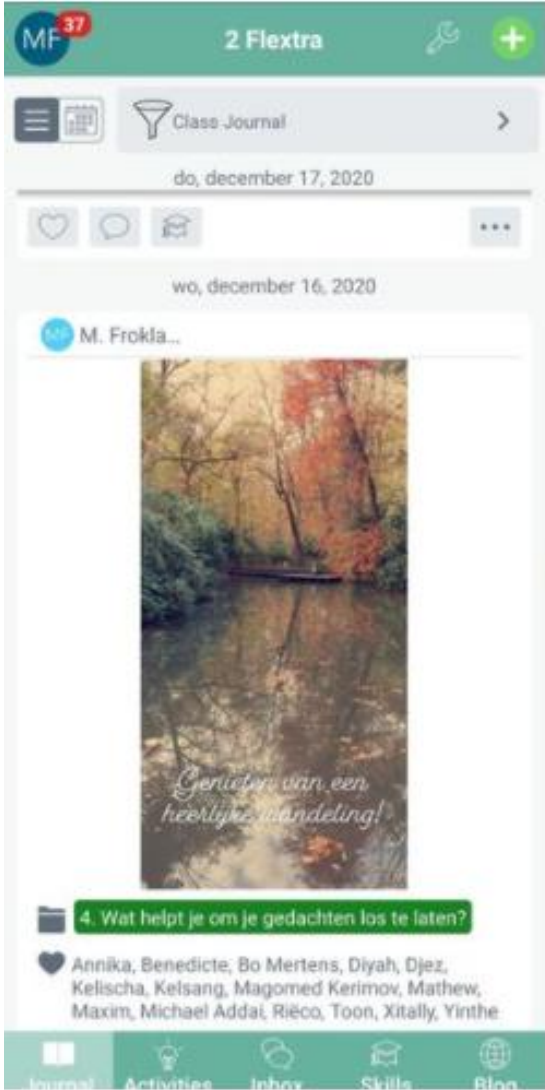

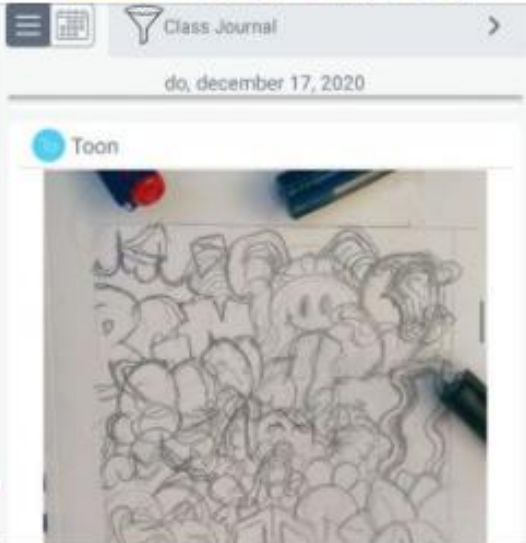
compliment van leerling voor medeleerling



compliment van leerling voor medeleerling

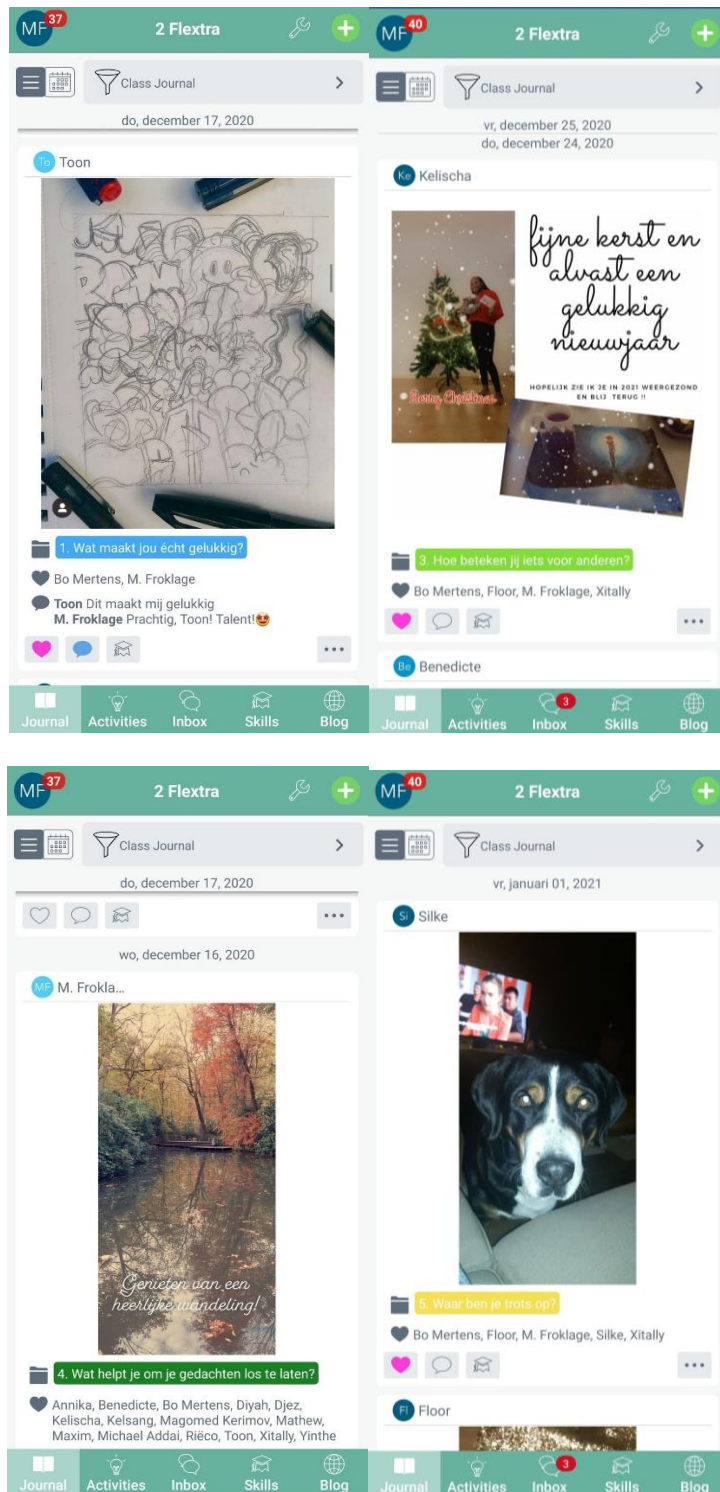
 **GO! Geel** 18 december 2020 om 10:41 · 🌐

Ons geluksgevoel heeft het tijdens de coronacrisis misschien wat extra moeilijk.
 Snappiness (snap + happiness) is een nieuwe tool om het welbevinden van onze leerlingen een boost te geven!
 Tijdens de kerstvakantie houden de leerkrachten en leerlingen van 2 Flextra contact met elkaar via de educatieve app Seesaw Class. Samen werken ze aan de bouwstenen van de geluksdriehoek door filmpjes en foto's met elkaar te delen.
[#Snappiness](#) [#PAVforthewin](#) [#verbondenheid](#) [#geluksdriehoek](#)
[#Kerstvibes](#) [#gogeel](#) [#fluxusfamilie](#)

👍❤️ 30 1 opmerking 5 keer gedeeld

De werkvorm 'Snappiness' op de Facebookpagina van GO! Middenschool Geel



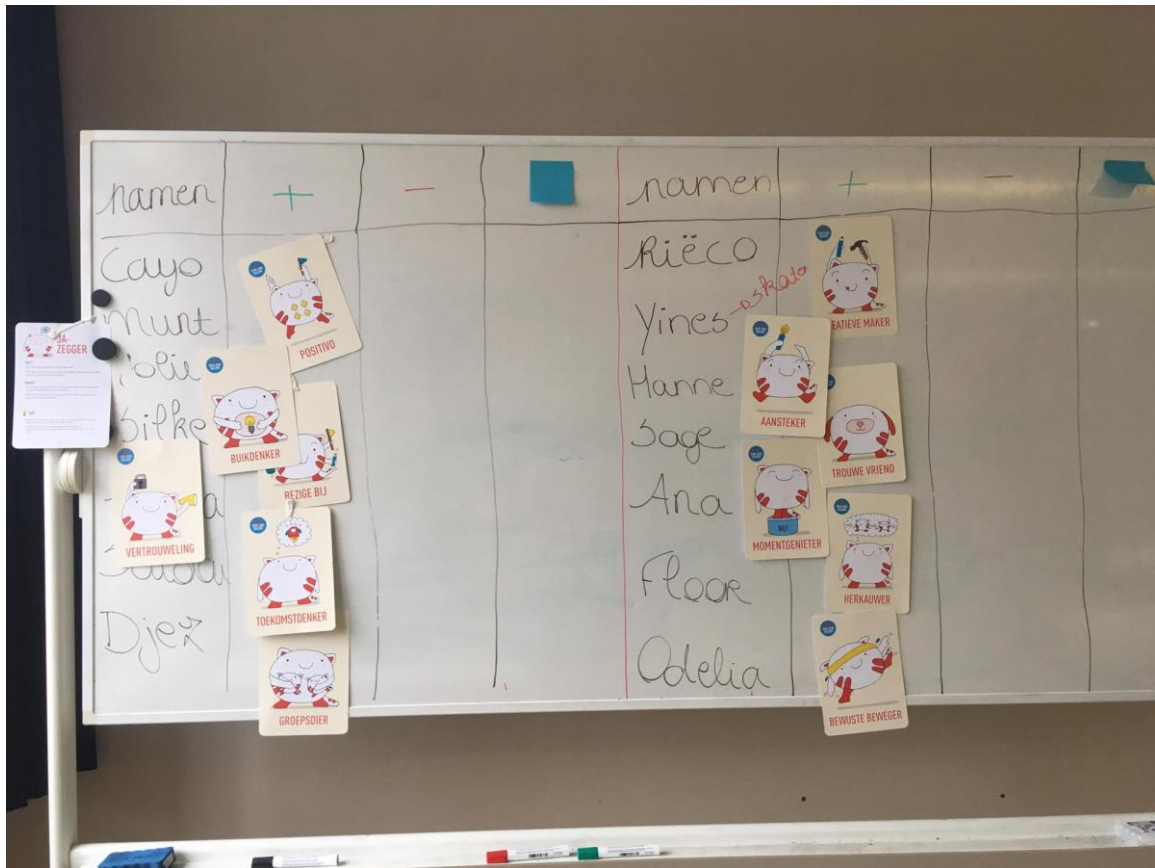
Voorbeelden van een Snappiness



De werkvorm 'talentmuur' met de klas 2 Flextra.



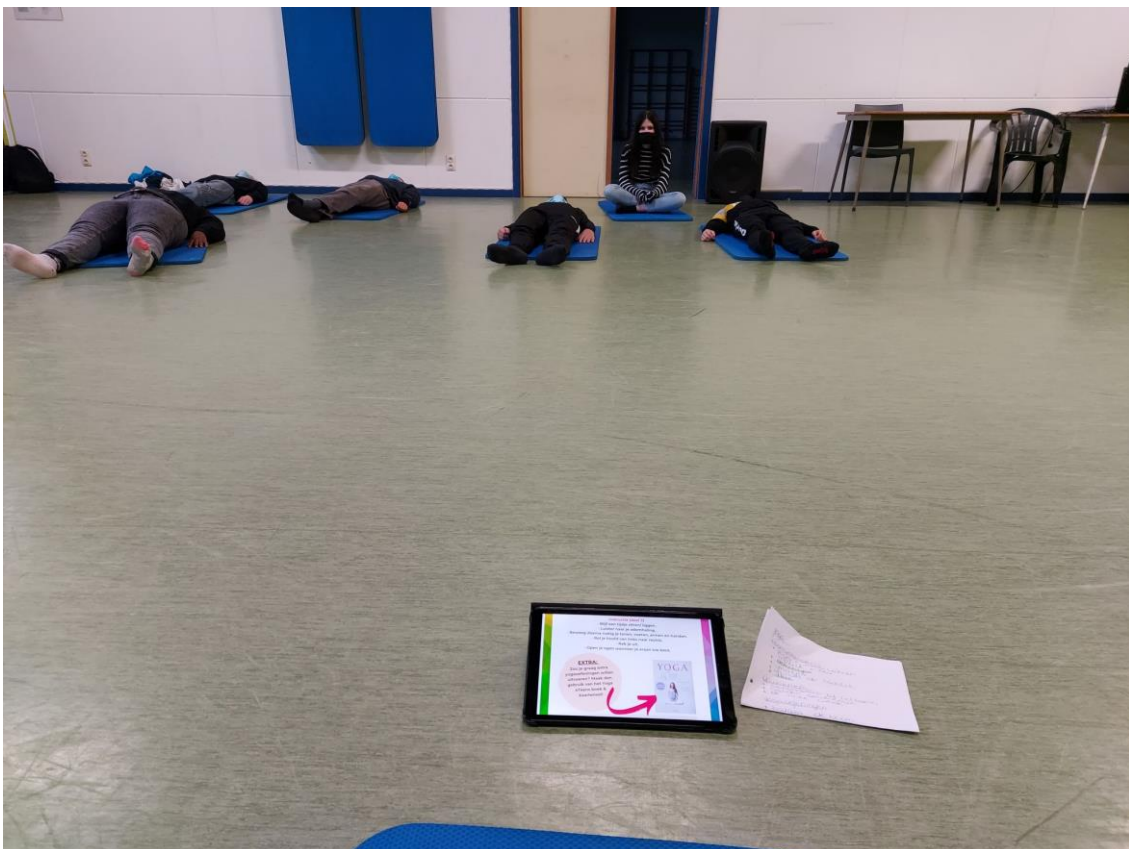
De werkvorm 'talentmuur' met de klas 2 Flextra.



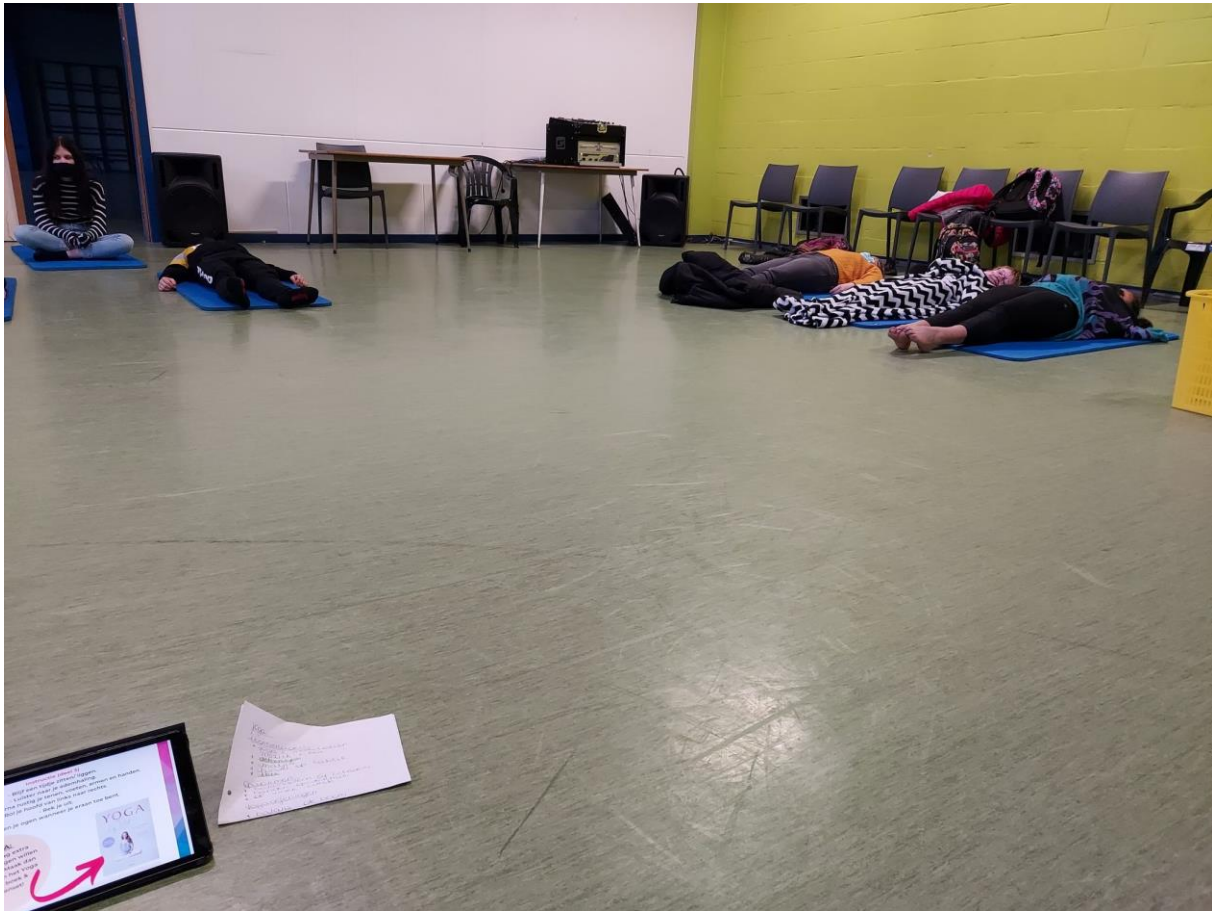
De werkvorm 'talentmuur' met de klas 2 Flextra.



De werkvorm 'talentmuur' met de klas 2 Flextra.



Leerlingen van 2 Flextra voeren de werkvorm 'Yo-ga je mee?' uit op de BOOST-dag.



Leerlingen van 2 Flextra voeren de werkvorm 'Yo-ga je mee?' uit op de BOOST-dag.



Leerlingen van 2 Flextra voeren het bewegingstussendoortje 'Just Dance' uit.