



**Bachelorproef
Professionele Opleidingen
Studiegebied Sociaal-Agogisch Werk**

Academiejaar 2017 - 2018

De 'Tree of Life' in een superdiverse schoolse context.

**Een methodiek die inzet op het versterken van veerkracht en
identiteit**

Bachelorproef aangeboden door
Taisa Geudens
tot het behalen van de graad van
Bachelor in Gezinswetenschappen

Bachelorproefbegeleider: Claire Wiewauters



**Bachelorproef
Professionele Opleidingen
Studiegebied Sociaal-Agogisch Werk**

Academiejaar 2017 - 2018

De 'Tree of Life' in een superdiverse schoolse context.

**Een methodiek die inzet op het versterken van veerkracht en
identiteit**

Bachelorproef aangeboden door

Taisa Geudens

tot het behalen van de graad van

Bachelor in Gezinswetenschappen

Bachelorproefbegeleider: Claire Wiewauters



ABSTRACT BACHELORPROEF 2017 - 2018

Opleiding:	Bachelor Gezinswetenschappen	
	Voornaam	Naam
Student:	Taisa	Geudens
Bachelorproefbegeleider	Claire	Wiewauters
Titel bachelorproef	De 'Tree of Life' in een superdiverse schoolse context Een methodiek die inzet op het versterken van veerkracht en identiteit	
Abstract publiceren ☒ Ja ☐ Neen		

Kern- / trefwoorden bachelorproef:

diversiteit, veerkracht, verbinding, versterking, complexiteit

Korte samenvatting bachelorproef:

In onze huidige samenleving bestaan er veel culturen en subculturen. Deze verscheidenheid, ook wel diversiteit genoemd, is aanwezig in de hele wereld, in elk land, in elke gemeenschap en in elke familie. Zo ook in elke school. Steeds meer kinderen en jongeren hebben vaker hun wortels in de migratie (Tiquet, 2015). Aandacht hebben voor diversiteit is belangrijk voor het creëren van gelijke onderwijskansen en talentontwikkeling. Ieder kind of jongere heeft het recht op maximale leeransen ongeacht achtergrond, geslacht, etnische afkomst,...

'Tree of Life' is een methodiek die gebruikt wordt binnen de narratieve therapie om de veerkracht in kaart te brengen en te bevorderen. Deze benadering is tevens systematisch en steungericht en richt zich op verbinding met o.a. de eigen wortels en steunfiguren zoals familie, de gemeenschap en de omgeving waar de kinderen deel van uitmaken of uitmaakten.

Daarom ging ik voor mijn bachelorproef op zoek op welke wijze kan de 'Tree of Life' ingezet kan worden bij kinderen in klasverband en zijn dienst bewijzen in het bevorderen van diversiteit, veerkracht en verbinding.

Met behulp van de methodiek wil ik kinderen versterken in hun identiteit door hen bewust te maken van hun eigen (familie)geschiedenis, waarden en normen, die van invloed zijn op hun denkwijze en beleving. Daarnaast beoog ik dat de leerkracht stabiliteit creëert, alsook een sfeer



waarin kinderen zich veilig voelen om hun verhaal en emoties te bespreken. Tot slot betracht ik dat de school een zorgbeleid en werking uitwerkt die inzet op het bevorderen van diversiteit, veerkracht en verbinding.

Deze veranderingsdoelen onderbouw en analyseer ik op volgende theoretische wijze. In de eerste invalshoek bekijk ik het kind als een individu in ontwikkeling. Ik onderzoek wat een kind maximaal nodig heeft om optimaal te ontwikkelen en te ontplooien. Ik ga eveneens na welke invloeden en ervaringen een kind maken tot wie het nu is en welke continuïteit en veranderingen zich voordoen doorheen de levensloop van een kind. In mijn tweede invalshoek analyseer ik het kind als deel van de samenleving. Ik bekijk de invloed en rol van de ouders, het gezin en de omgeving op de ontwikkeling van het kind. Vervolgens benader ik de school als leef- en leeromgeving. Hierbij ga ik na welke eindtermen aansluiten bij de methodiek 'Tree of Life' en welke uitdagingen culturele diversiteit meebrengen voor de school, leerkracht en medeleerlingen.

Omdat de theorie vaak mooier is dan de praktijk, test ik de methodiek zelf uit in een superdiverse klas van 26 leerlingen tussen 9 en 11 jaar. Door deze ervaring en mijn theoretische analyse, kom ik tot suggesties voor de implementatie die op hun beurt een mogelijk antwoord geven op de probleemstelling van dit eindwerk.

Ik hoop alvast dat mijn bachelorproef en specifiek mijn suggesties een extra hulp kunnen zijn in het verdere gebruik van de 'Tree of Life' in klasverband, maar ook een uitdaging als onderdeel van de schoolvisie.

Referentielijst:

Dulwich Centre Publications Pty Ltd & Dulwich Centre Foundation Inc. (N/A, N/A N/A). *The Tree of Life*. Opgeroepen op 11 24, 2017, van Dulwich Centre: <https://dulwichcentre.com.au/the-tree-of-life/>

Feldman, R. S. (2016). *Ontwikkelingspsychologie* (7de ed.). Amsterdam, Nederland: Pearson Benelux bv.

Goedhart, R. (2018). *Samenleren op een superdiverse school*. Amsterdam: SWP.

Narratieve Therapie. (2018, N/A N/A). *Definitie Narratieve Therapie*. Opgeroepen op 05 03, 2018, van Narratieve Therapie: <http://www.narratievetherapie.be/definitie-narratieve-therapie/>

van der Heijde, H., Kampman, L., & Bruin, K. (2017). *Culturele diversiteit in de klas*. Bussum, Nederland: Coutinho.

E-mailadres:

geudens.taia@gmail.com

Waar je ook bent
'k zou 't niet weten
niet in afstand of tijd te meten
maar ik heb je bij me
diep in mij
daarom ben je zo dichtbij
-Toon Hermans-

Inhoudstafel

Inhoudstafel	10
Voorwoord	13
Inleiding	14
Hoofdstuk 1 Probleemstelling	15
Hoofdstuk 2 Praktijkgerichte probleemverkenning	17
2.1 'Tree of Life': de methodiek.....	17
2.2 De Tree of Life in klasverband: de (gedroomde) theorie.....	18
2.3 ... en de praktijk.....	19
Hoofdstuk 3 Veranderingsdoelen.....	23
Hoofdstuk 4 Eerste invalshoek: ontwikkelingspsychologische invalshoek	25
4.1 Ontwikkelingspsychologie: korte toelichting.....	25
4.2 Invloeden op de ontwikkeling.....	25
4.3 Theoretische perspectieven.....	26
4.3.1 Het psychodynamisch perspectief.....	26
4.3.2 Het cognitief perspectief.....	27
4.4 Ontwikkeling van het kind.....	28
4.4.1 De babytijd (geboorte tot 1,5 jaar).....	29
4.4.2 De peuter- en kleutertijd (1,5 jaar tot 6 jaar).....	30
4.4.3 De schooltijd (6 tot 12 jaar).....	31
4.5 Praktische toepassing.....	32
Hoofdstuk 5 Tweede invalshoek: sociologische invalshoek.	35
5.1 Theoretische perspectieven.....	35
5.1.1 Het systemisch perspectief.....	35
5.1.2 Het evolutionair perspectief.....	36
5.2 Rol van de ouders en het gezin.....	36
5.2.1 Gehechtheid.....	36

5.2.2	Opvoedingsstijlen.....	37
5.2.3	Het gezin	38
5.3	Rol van de omgeving	38
5.3.1	Culturele (super) diversiteit	38
5.3.2	Migreren en integreren.....	39
5.4	Praktische toepassing.....	40

Hoofdstuk 6 Derde invalshoek: school als leef- en leeromgeving 43

6.1	Onderwijsniveaus	43
6.2	Ontwikkelingsdoelen en eindtermen.....	44
6.3	Leef- en leeromgeving.....	44
6.4	Culturele diversiteit in de klas	45
6.5	Praktische toepassing.....	47
6.5.1	Mens en Maatschappij.....	47
6.5.2	Nederlands.....	49
6.5.3	Sociale vaardigheden	49
6.6	Kritische bedenking.....	50
6.7	Evolutie	51

Hoofdstuk 7 Veranderingsgerichte strategieën 53

7.1	Wat heb ik gedaan?	53
7.1.1	Dag -1.....	53
7.1.2	Dag 1	54
7.1.3	Dag 2	55
7.2	Koppeling met de invalshoeken.....	56
7.3	Evaluatie try - outs.....	57
7.3.1	Door mezelf.....	57
7.3.2	Door de leerlingen	58
7.3.3	Door de klasleerkracht.....	58
7.4	Suggesties implementatie.....	59

Hoofdstuk 8 Besluit 63

Hoofdstuk 9 Bibliografie 65

Hoofdstuk 10	Bijlagen	69
10.1	Bijlage 1: samenvatting studiedag 'Migratie en vluchtelingen en een superdiverse klassituatie' in Heverlee	70
10.2	Bijlage 2: attest van deelname studiedag Heverlee	74
10.3	Bijlage 3: dagprogramma studiedag Heverlee	75
10.4	Bijlage 4: samenvatting studiedag 'Trauma en veerkracht bij gevluchte kinderen en gezinnen' in Schaarbeek	76
10.5	Bijlage 5: attest van deelname studiedag Schaarbeek	79
10.6	Bijlage 6: dagprogramma studiedag Schaarbeek	81
10.7	Bijlage 7: lesvoorbereiding dag 1	83
10.8	Bijlage 8: hand - outs powerpointpresentatie dag 1	86
10.9	Bijlage 9: sjabloon boom	89
10.10	Bijlage 10: lesvoorbereiding dag 2	90
10.11	Bijlage 11: notitieblad dag 2	92
10.12	Bijlage 12: attest van deelname studiedag Schaarbeek	95

Voorwoord

Tijdens de talentenweek 'Campus HIG pakt uit' vorig academiejaar, woonde ik een workshop van de jongeren bij die de methodiek 'Tree of Life' voorstelden, waarmee ze binnen projectwerk aan de gang waren gegaan. Ze deelden hun ervaringen. Deze methodiek sprak mij onmiddellijk aan.

Later werden er voorstellen gepubliceerd i.v.m. onderwerpen voor de bachelorproef en de 'Tree of Life' was er één van. Ik was laaiend enthousiast, want het sloot aan bij mijn interesses en ik wilde me hier wel een heel jaar in verdiepen.

Uiteraard kwam dit kroonstuk van mijn opleiding niet tot stand zonder de hulp en steun van enkele bijzondere mensen. In eerste instantie wil ik graag mijn mama en papa die begin dit academiejaar overleed, bedanken omdat ze mij de kans gaven deze opleiding te volgen. Om grammaticale kemels te vermijden, las mama alle teksten na en stond me steeds bij met raad en daad. Ongeacht zijn strijd tegen kanker, trachtte mijn papa zo goed en kwaad dat hij kon, mijn dochter op te vangen.

Mijn allerliefste dochter wil ik prijzen voor al haar geduld. Drie jaar lang stond onze qualitytime op een lager pitje. Desalniettemin hoop ik dat ik een voorbeeld kan zijn voor jouw latere studies en heb ik bewezen dat, ook al gaat het eens moeilijk, je met het nodige doorzettingsvermogen je doel wel haalt.

Ik dank ook mijn partner voor alle steun die hij me gaf. Vaak was hij de eerste die mijn nieuwe inzichten mocht horen. Nog voor we onze relatie begonnen, was hij een krak in het onderste uit mijn kan naar boven te halen. Tijdens onze relatie nam hij tijdens mijn studiemomenten dan ook nog eens de zorg van onze dochter op zich. Voor hem is het vanzelfsprekend, want hij vindt dit alles mijn eigen verdienste, maar zonder zijn geloof en begrip was me dit niet gelukt.

Ik richt me eveneens tot overgebleven vrienden en collega's: ondanks dat ik er minder voor hen was, bleven ze me steeds steunen. Tevens bedank ik Rik Hollanders en Katrien Hollanders, de directeur en klasjuf waar ik mijn try – outs mocht doen, om me met open armen te ontvangen. Ik mocht niet enkel met de leerlingen werken om de methodiek toe te passen, ze gaven me eveneens het volle vertrouwen.

And last but not least, Claire Wiewauters... In het tweede jaar was zij gastdocent in het opleidingsonderdeel 'Gezinspedagogiek'. Van begin tot einde sloeg zij nagels met koppen en hing ik aan haar lippen. Duidelijke statements, een aanstekelijk enthousiasme en geloof in haar vak zorgden ervoor dat ik haar bewonderde. Mijn puzzelstukjes vielen in elkaar en van daaruit groeide deze bachelorproef met Claire Wiewauters als begeleider. Hartelijk dank voor het delen van uw enthousiasme, kennis, eerlijke feedback, steun en hartelijke gesprekken.

Ik wens jullie alvast veel leesplezier!

Schelle, 17/05/2018

Taisa Geudens



Inleiding

Ik werk reeds negen jaar als leefgroepbegeleider in een nursingtehuis voor volwassenen met een meervoudige beperking. Ik wilde al geruime tijd terug gaan studeren, omdat ik vond dat ik meer in mijn mars had dan mijn huidige diploma. Persoonlijke omstandigheden zorgden er voor dat het nooit eerder gebeurde... tot dat ene moment: het was nu of nooit ! Op 32 – jarige leeftijd en als alleenstaande mama startte ik uiteindelijk met deze bacheloropleiding.

In het verleden heb ik steeds met kinderen en jongeren gewerkt. Zo heb ik mijn attest van animator en hoofdanimator in het jeugdwerk, alsook mijn attest van initiator in de gymnastiek en volgde ik twee jaar kleuteronderwijs. Ik doe mijn huidige job graag, maar meer en meer kwamen weer de kriebels om terug naar mijn roots te gaan: kinderen en jongeren.

In de periode van (hoofd-) animator werd ik vaak geconfronteerd met jongeren die het psychisch moeilijk hadden. Zo was er een zomervakantie, waarbij één van de deelnemers aan automutilatie deed. Overdag botste ik wel eens op weerstand van haar kant, maar vooral 's avonds, wanneer iedereen in bed lag, had zij het emotioneel moeilijk. Uren heb ik met haar gepraat, maar beetje bij beetje kon ik door haar sterke burcht breken. Achter de weerstand en het opstandige gedrag overdag, schuilde een kwetsbare jongere. Door naar haar te luisteren, haar erkenning te geven en mijn hand te reiken, kon zij haar kwetsuren en onzekerheden een plaats geven en ontplooiende en ontwikkelde zij zich tot een fantastische jongedame. Tot op vandaag heb ik nog steeds contact met haar.

Vanuit de workshop begreep ik dat de methodiek 'Tree of Life' vooral gebruikt wordt bij mensen, die traumatische ervaringen hebben opgedaan. Deze benadering wordt ingezet als middel om terug in contact te komen met hun veerkracht. Daarnaast zie ik in de methodiek ook mogelijkheden om deze toe te passen bij jongeren met al dan niet psychische problemen.

Doorheen mijn bachelorproef neem ik je mee op ontdekkingsstocht naar de methodiek 'Tree of Life'.

Hoofdstuk 1 Probleemstelling

In onze huidige samenleving bestaan er vele culturen en subculturen. Deze verscheidenheid, ook wel diversiteit genoemd, is aanwezig in de hele wereld, in elk land, in elke gemeenschap en in elke familie. Zo ook in elke school. Steeds meer kinderen en jongeren hebben vaker hun wortels in de migratie (Tiquet, 2015). Ofwel zijn de kinderen geboren in het buitenland ofwel zijn één van de ouders (of beide ouders) geboren in het buitenland. Aandacht hebben voor diversiteit is belangrijk voor het creëren van gelijke onderwijskansen en talentontwikkeling. Ieder kind of jongere heeft het recht op maximale leerkansen ongeacht achtergrond, geslacht, etnische afkomst,...

Tree of Life is een methodiek die gebruikt wordt binnen de narratieve therapie om de veerkracht in kaart te brengen en te bevorderen. Deze benadering is systematisch en steungericht en richt zich op verbinding met o.a. de eigen wortels en steunfiguren zoals familie, de gemeenschap en de omgeving waar de kinderen deel van uitmaken of uitmaakten. In een gezin is er niet altijd de ruimte voor het verwerken van trauma's door eigen zorg en spanningen van de ouders door bijvoorbeeld de asielprocedure, woonsituatie in asielzoekerscentrum,...

Op welke wijze kan de Tree of Life ingezet worden bij kinderen in klasverband en zijn dienst bewijzen in het bevorderen van diversiteit, veerkracht en verbinding?

Wat heeft een kind nodig om maximaal te ontwikkelen en ontplooien? Welke invloeden en ervaringen maken een kind tot wie het nu is? Welke continuïteit en veranderingen doen zich voor doorheen de levensloop van een kind?

Kinderen maken deel uit van de samenleving en komen hierdoor in contact met anderen mensen. Welke gedragspatronen en onderlinge verhoudingen doen zich voor? Welke waarden en normen worden gehanteerd in het gezin van herkomst? Wat zijn de morele attitudes?

Tot slot bekijk ik de school als leef- en leeromgeving. Scholen beschouwen de toename aan diversiteit en verschillen vaak als een obstakel. De school is echter meer dan taal en rekenen. Sociale vaardigheden zijn belangrijk om aangenaam te kunnen samenleven. Een kind wordt echter niet geboren met een pakket sociale vaardigheden en dient deze dus te ontwikkelen doorheen zijn levensloop. Wat zeggen de eindtermen in het onderwijs over de leergebieden Nederlands en Mens en maatschappij?

Hoofdstuk 2 Praktijkgerichte probleemverkenning

Ik wil mijn bachelorproef niet beperken tot kinderen op de vlucht. In onze Westerse maatschappij is diversiteit eveneens alom aanwezig. Ook hier zijn kinderen en jongeren met een trauma, zij het dan niet ten gevolge van een vlucht. Ik volgde twee studiedagen om meer achtergrondinformatie te verzamelen. Ik werd dan ook overrompeld door informatie en heb deze info, met het oog op mijn bachelorproef, reeds gefilterd. Voor de samenvattingen van de studiedagen verwijs ik naar bijlage 1 (zie 10.1) en bijlage 4 (zie 10.4)

2.1 'Tree of Life': de methodiek

In mijn probleemstelling hield ik reeds aan dat de 'Tree of Life' een methodiek is, die gebruikt wordt binnen de narratieve therapie. Narratieve therapie is een 'respectvolle benadering van helpende gesprekken met een sterke focus op kwaliteiten, vaardigheden en waarden' (Narratieve Therapie, 2018). Deze benadering zoekt naar de goede reden van wat mensen doen wat ze doen (Wiewauters, Bijscholing 'De "Tree of Life": een krachtige methodiek in de dialoog met mensen en jongeren op de vlucht', 2018).

Ncazelo Ncube en David Denborough ontwikkelden deze methodiek oorspronkelijk om collega's te ondersteunen die werkten met kinderen met HIV/ aids in Zuid –Afrika (Dulwich Centre Publications Pty Ltd & Dulwich Centre Foundation Inc, N/A). Het leven in (langdurige) stressvolle situaties geldt eveneens voor vluchtelingen (Wiewauters, Bijscholing 'De "Tree of Life": een krachtige methodiek in de dialoog met mensen en jongeren op de vlucht', 2018) Deze benadering was zo succesvol dat hij nu wereldwijd gebruikt wordt bij kwetsbare kinderen, jongeren en volwassenen.

De methodiek is een middel om mensen uit te nodigen over hun leven te praten op zo'n manier dat het hen sterker maakt. De boom wordt gebruikt als metafoor en elk deel staat symbool voor een fase in de levensloop (zie 10.4) Op deze manier tekenen mensen hun eigen 'levensboom' en kunnen ze spreken over hun roots, hun vaardigheden en kennis, hun hoop en dromen (Dulwich Centre Publications Pty Ltd & Dulwich Centre Foundation Inc, N/A). Door het gesprek aan te gaan, komen verschillende aspecten tot het bewustzijn. In contact komen met positieve gevoelens en ervaringen bevordert de veerkracht van een individu. Veerkracht zit in heel de boom door de integratie van verleden, heden en toekomst (Wiewauters, Bijscholing 'De "Tree of Life": een krachtige methodiek in de dialoog met mensen en jongeren op de vlucht', 2018). Spreken en zwijgen wanneer men wil zijn cruciaal in het gesprek. Je kan de persoon waarmee je spreekt respecteren en geruststellen dat, wanneer hij niet wil spreken, hij hier een goede reden voor heeft. Het proces (= gesprek) is belangrijker dan de uitkomst (Wiewauters, Workshop 'De 'Tree of Life': een krachtige methodiek in de dialoog met mensen en jongeren op de vlucht', 2017).

De methodiek kan individueel of in groep worden toegepast. Indien men de methodiek in groep toepast, kan men overgaan naar de 'Forest of Life': hierbij gaat men de bomen van anderen bestuderen en zien hoe het bos eruit ziet. Welke gelijkenissen zijn er? (= verbinding) Welke verschillen zijn er? (= diversiteit) Een eventuele derde stap is de 'Storms of Life', waarbij men kijkt

naar de stormen die het leven beïnvloeden, hoe op die stormen wordt gereageerd en hoe men zichzelf hiervoor beschermd (Dulwich Centre Publications Pty Ltd & Dulwich Centre Foundation Inc, N/A) (Wiewauters, Workshop 'De 'Tree of Life': een krachtige methodiek in de dialoog met mensen en jongeren op de vlucht', 2017).

Om het gebruik van de methodiek af te ronden, zorg je er voor dat je het verhaal teruggeeft en zelf niet meeneemt.

2.2 De Tree of Life in klasverband: de (gedroomde) theorie...

Al snel hebben we vooroordelen over mensen, afgaande op hun uiterlijk, etnische afkomst,... Een vooroordeel is een mening die niet gebaseerd is op feiten. Vooroordelen zijn hardnekkig en als een bepaalde groep eenmaal een etiket opgekleefd kreeg, is het moeilijk dit te veranderen. Een goede manier om hier tegen in te gaan, is kennis. Door mensen of een groep mensen beter te leren kennen, wordt vaak duidelijk dat de vooroordelen op onjuiste veronderstellingen berusten en dus niet waar zijn. Contact leggen met onbekenden is echter niet vanzelfsprekend en brengt voor ons allen uitdagingen met zich mee. Pas wanneer we ons goed voelen, kunnen we meer ontplooiën.

Naar kinderen en jongeren toe kan het onderwijs hierin een rol spelen en het verschil maken. Studio Globo vzw is een educatieve organisatie, gespecialiseerd in solidair wereldburgerschapeducatie voor lager, secundair en hoger onderwijs. Volgens Studio Globo (Studio Globo vzw, 2018) zijn de basisdoelen van het onderwijs: groeien naar verbondenheid en solidariteit. Deze doelen kunnen enerzijds bereikt worden door te streven naar een rechtvaardige samenleving, met gelijke kansen voor iedereen en op alle vlakken. Anderzijds dienen vaardigheden ontwikkeld te worden om op een positieve manier om te gaan met diversiteit. In de derde invalshoek, de school als leer- en leefomgeving (Hoofdstuk 6), zal ik me hierin verder verdiepen.

De druk van situationele omstandigheden kunnen effect hebben op de fysieke en psychologische ontwikkeling van een kind. De effecten zijn merkbaar in reacties op stress, aanpassingsvermogen bij nieuwe situaties, het vermogen om emoties te beheersen en het vermogen om anderen te vertrouwen. Ook op het vlak van denken, voelen en lichamelijke klachten kunnen verschillende symptomen duiden op een trauma. Eveneens is het gevoel van persoonlijke veiligheid aangetast.

Gedragsveranderingen hebben invloed op de klaswerking en schoolse carrière van kinderen en jongeren: vermoeidheid, slechtere werkhouding, maar ook spijbelen en escalerend gedrag kunnen leiden tot een gebrekkige geheugenfunctie, een vertraagde taalontwikkeling en een ontwikkelingsachterstand. De klas functioneert niet meer of minder goed, waardoor de druk op de school, leerkracht en leerlingen toeneemt.

De school kan hierop anticiperen door een stabiele omgeving te creëren en te zorgen voor een warm, veilig en verbindend klimaat. In de klas kan deze stabiliteit verhoogd worden door het toepassen van een dagelijkse routine. Deze routine zorgt voor voorspelbaarheid en dus ook veiligheid. Hierbij is het belangrijk aandacht te geven aan verwelcoming en afscheid nemen en te streven naar maximale participatie van alle leerlingen. Naast het creëren van stabiliteit is een stressreducerende aanpak een must. Het is de kunst om triggers te herkennen en hiermee op

gepaste wijze te leren om gaan. Wanneer een leerling toch even ontspoord, is het belangrijk hem in eerste instantie te kalmeren en terug te brengen naar het hier en nu.

De leerkracht is een essentiële figuur bij de ontwikkeling van leerlingen. Hij/ zij kan leerlingen helpen door naar hen te luisteren, hen te respecteren en om hen te geven. Om naar leerlingen te luisteren, dient men uiteraard met hen in gesprek te gaan. Op deze manier leert men hun leefwereld, die fundamenteel is, kennen en krijgen we respect. Het schept eveneens vertrouwen.

Deze vertrouwensrelatie is eveneens van belang vooraleer je de methodiek 'Tree of Life' toepast. We maken vaak de fout om te spreken van 'probleemjongeren'. Het is correcter om te spreken van 'jongeren met problemen'. We moeten er ons echter bewust van zijn dat elk kind of jongere, ondanks problemen, ook talenten en krachten heeft. Door het gebruik van de 'Tree of Life' kan ingezet worden op deze (veer)krachten, talenten, dromen,... Het is belangrijk negatieve aspecten niet te genereren en er iets positiefs tegenover te zetten. Alles bespreekbaar maken, is dan ook de uitdaging.

2.3 ... en de praktijk.

N.a.v. de studiedag in Schaarbeek kwam ik in contact met een beleidsondersteuner, werkzaam in een school voor Buitengewoon Secundair Onderwijs. Deze school werkt sinds september 2017 tijdens de lessen met de 'Tree Of Life'. Ik had graag aangesloten bij een leerkracht om te kijken hoe hij/ zij deze methodiek in de lessen toepast. Daar de leerkrachten nog volop experimenteren met de methodiek, vonden zij een ontmoeting en overleg niet opportuun.

Een theorie uitwerken is vaak het gedroomde scenario, maar in de praktijk loopt dit vaak anders. Daarom wil ik de opgedane kennis omzetten in de praktijk. Mijn probleemstelling situeert zich in een schoolse context, dus dien ik contact op te nemen met een school. Uitgaande van de mededeling dat het niet eenvoudig is om binnen te geraken in een school die haar medewerking wil verlenen, nam ik in eerste instantie contact op met de gemeentelijke basisschool waar mijn dochter school loopt. De directie reageerde heel positief en ging de vraag tot medewerking voorleggen aan haar team. De kans was echter klein dat er een leerkracht wilde meewerken omdat de school verschillende veranderingen ondergaat betreffende werking, evaluaties, inspecties, verbouwingen, ...

Na een reminder bleef een positieve reactie tot medewerking uit en contacteerde ik de directie van de basisschool, waar ik zelf school liep. 'De regenboog' is een gemeentelijke basisschool en maakt deel uit van het officieel gesubsidieerd onderwijs (Vlaamse Overheid, N/A). In een verkennend gesprek met de directie ging ik na, of hij de methodiek 'Tree of Life' kende en lichtte ik deze methodiek toe. Hij reageerde alvast enthousiast en gaf me de contactgegevens van de leerkracht van het vijfde leerjaar.

Deze klasgroep bestaat uit 26 kinderen tussen 9 en 11 jaar en is enorm divers. Naast socio - economische diversiteit, is er ook een grote verscheidenheid aan etnische achtergronden: Mongoolse, Portugese, Chileense, Afrikaanse, Russische, Turkse, Marokkaanse, Indische en Tanzaniaanse. Er is ook een verscheidenheid aan psychologische ontwikkeling: zo is er één leerling met sterk autisme, ADHD én Gilles de la Tourette. Deze leerling krijgt elke donderdag GON – ondersteuning. Daarnaast zijn er ook nog twee leerlingen met ADHD en enkele met een

vermoeden van een licht mentale beperking. Deze beperking werd echter nooit getest. Ook wat de thuissituatie betreft is er diversiteit: gescheiden en alleenstaande ouders en nieuw samengestelde gezinnen.

Ik heb twee jaar kleuteronderwijs gevolgd en deed in deze opleiding ook stages. Die ervaring gebruik ik om, ter voorbereiding op mijn gesprek met de klasleerkracht, een lesvoorbereiding op te stellen: wat wil ik doen met de leerlingen en wat wil ik bereiken? Hoe ga ik dat doen?

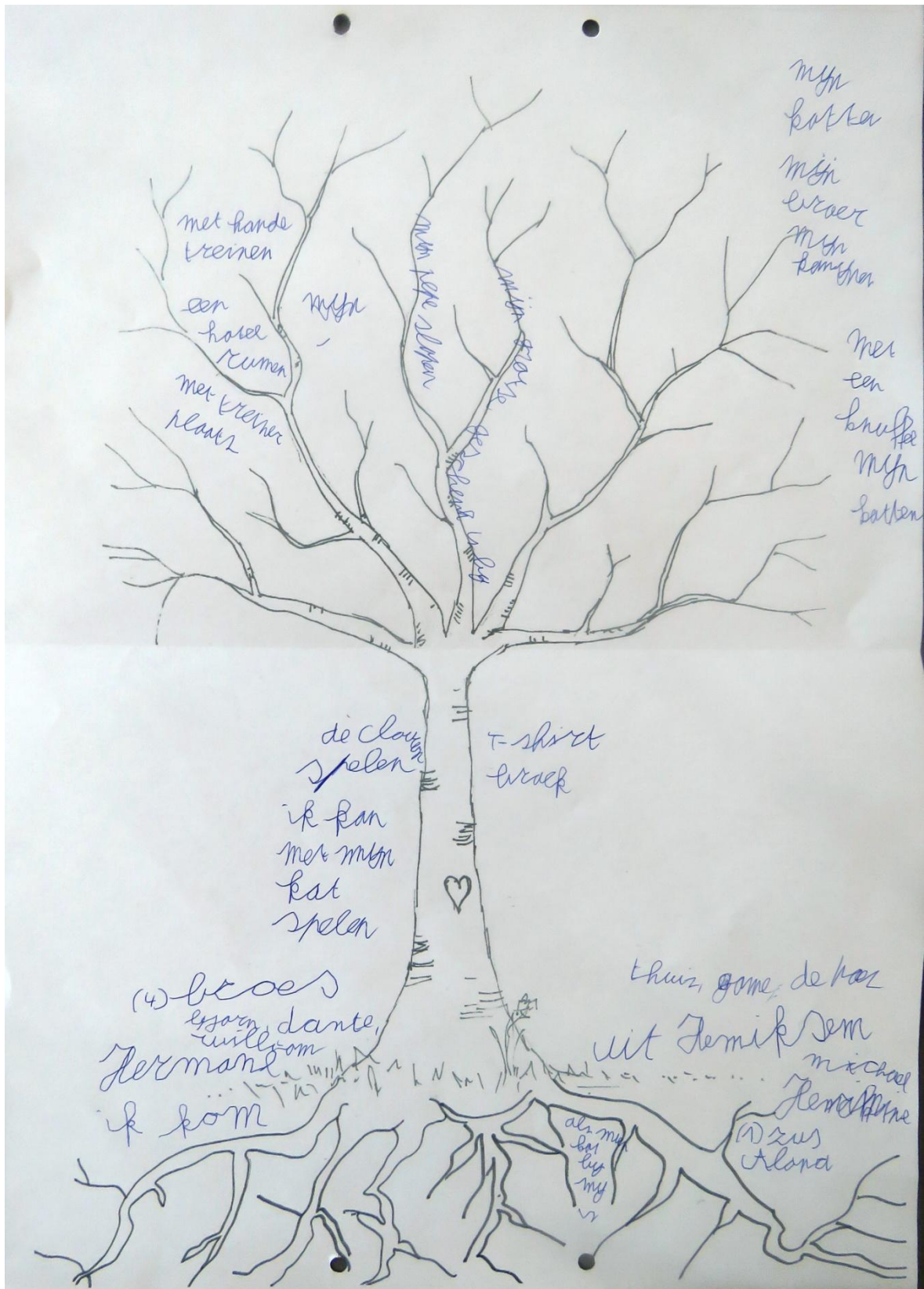
Bij het maken van mijn lesvoorbereiding, houd ik rekening met de zaken die ik geleerd heb op de studiedagen. Zoals Lleshi zei (zie 10.1), is het contact leggen met onbekenden niet vanzelfsprekend. Ik ben me er bewust van dat ik voor de leerlingen een onbekende ben en dat het dus, zowel voor hen als voor mij, een uitdaging zal worden. In de workshop van de 'Tree of Life' in Schaarbeek (zie 10.4) leerde ik dat het belangrijk is om een vertrouwensrelatie te hebben. Om voeling te krijgen met de leerlingen en opdat de leerlingen mijn gezicht zouden herkennen en zo een beetje vertrouwen krijgen, lijkt het mij interessant op voorhand het klasgebeuren eens bij te wonen. De leerkracht was hier direct voor te vinden. Momenteel overweeg ik ook nog een uitstap vrijwillig mee te begeleiden. Wanneer de leerkracht hier meer informatie over heeft, zal zij mij contacteren.

Het tekenen van een boom vraagt veel tijd. Ik dien dus te zorgen voor een sjabloon, dat de leerlingen verder kunnen aanvullen.

Voor de grootte van de groep doe ik beroep op mijn ervaringen en competenties als animator en hoofdanimateur, alsook de ervaring tijdens stages in de opleiding kleuteronderwijs en als lesgever in de gymnastiek.

'Tree of Life' is een eerste stap. Hierbij kijkt de leerling naar zichzelf en kan worden ingezet op veerkracht. Het zou echter mooi zijn, mocht ik de kans krijgen om ook de 'Forest of Life' van de klas te bekijken. Zodoende kijkt de leerling ook naar de ander en kan hij/ zij op zoek gaan naar diversiteit en verbinding.

Tijdens mijn gesprek met de klasleerkracht lichtte ik mijn voorbereiding toe en vroeg feedback. Ik stelde eveneens nog enkele praktische vragen. We spraken drie data af: in eerste instantie zal ik een voormiddag meedraaien in het klasgebeuren. De leerkracht vermeldde expliciet dat ik zeker niet moet blijven zitten in een hoekje, maar mee in de klas mag rondlopen en extra ondersteuning aan de leerlingen mag geven. Daarop volgend zal ik twee namiddagen werken met de leerlingen: de eerste namiddag werken we rond de 'Tree of Life', de tweede namiddag bekijken we de 'Forest of Life'.



Hoofdstuk 3 Veranderingsdoelen

Op de studiedag in Heverlee stelt Lleshi (zie 10.1) dat we vaak de fout maken dat we jongeren problematiseren ('probleemjongeren') i.p.v. te spreken van 'jongeren met problemen'. We moeten ernaar streven de problemen van de jongeren te (h)erkennen en in te zetten op hun krachten, talenten en dromen.

We hebben alvast één wapen in handen en dat is het gesprek: door kinderen en jongeren de kans te geven hun verhaal te vertellen, zorgen we ervoor dat we hun leefwereld leren kennen. Door naar hen te luisteren, hen te respecteren en om hen te geven, krijgen we respect en schept dit vertrouwen. Het is alvast de uitdaging om alles bespreekbaar te maken (Lleshi, 2017).

Door het gebruik van de 'Tree of Life' worden kinderen versterkt in hun identiteit. Kinderen worden zich bewust van de eigen (familie) geschiedenis, waarden en normen die van invloed zijn op de denkwijze en beleving. Kinderen worden in contact gebracht met aspecten van veerkracht, gebeurtenissen en mensen die van belang zijn voor hen, alsook met dromen die ze koesteren. Kinderen herkennen in de verhalen van andere kinderen dat ze niet de enige zijn die moeilijke situaties hebben meegemaakt.

Studio Globo stelt dat de basisdoelen voor het onderwijs 'groeien naar verbondenheid en solidariteit' zijn. Deze doelen kunnen enerzijds bereikt worden door het streven naar een rechtvaardige samenleving met gelijke kansen voor iedereen en op alle vlakken. Anderzijds moeten er vaardigheden ontwikkeld worden om op een positieve manier met diversiteit om te gaan (Studio Globo vzw, 2018). Op de studiedagen in Schaarbeek (zie 10.4) en Heverlee (zie 10.1) zagen we in meerdere workshop dat stress en druk van situationele omstandigheden gedragsveranderingen met zich meebrengen. Deze gedragsveranderingen kunnen invloed hebben op de klaswerking en de schoolse carrière van kinderen en jongeren. Op de studiedag in Schaarbeek stelt Smets (zie 10.4) dat de school hierop kan anticiperen door een stabiele omgeving te creëren (Smets, 2017). Zo kom ik tot mijn tweede en derde veranderingsdoel. In eerste instantie creëert de klasleerkracht stabiliteit en een sfeer waarin kinderen zich veilig voelen om hun verhaal en emoties te bespreken. De klasgenoten luisteren en respecteren elkaar. Daarnaast werkt de school een zorgbeleid en werking uit die inzet op het bevorderen van diversiteit, veerkracht en verbinding.

Hoofdstuk 4 Eerste invalshoek: ontwikkelingspsychologische invalshoek

Door het gebruik van de 'Tree of Life' worden kinderen versterkt in hun identiteit. Kinderen worden zich bewust van de eigen (familie) geschiedenis, waarden en normen, die van invloed zijn op de denkwijze en beleving. Kinderen worden in contact gebracht met aspecten van veerkracht, gebeurtenissen en mensen die van belang zijn voor hen, alsook met dromen die ze koesteren. Kinderen herkennen in de verhalen van andere kinderen dat ze niet de enigen zijn, die moeilijke situaties hebben meegemaakt (Hoofdstuk 3).

Welke invloeden en ervaringen maken een kind tot wie het nu is? Welke continuïteit en veranderingen doen zich voor doorheen de levensloop van een kind? Wat heeft een kind nodig om maximaal te ontwikkelen en ontplooien?

Om op deze vragen een antwoord te kunnen geven, bekijken we het kind als een individu in ontwikkeling.

Eerst geef ik een korte toelichting over wat ontwikkelingspsychologie inhoudt. Vervolgens beschrijf ik mogelijke invloeden op de ontwikkeling en de verschillende perspectieven van waaruit men naar ontwikkeling kan kijken. Ik rond deze invalshoek af met een reflectie op de 'Tree of Life'.

4.1 Ontwikkelingspsychologie: korte toelichting

De ontwikkelingspsychologie omvat vier thematische gebieden: fysieke, cognitieve en sociale ontwikkeling en persoonlijkheidsontwikkeling (Feldman, 2016).

Naast de vier thematische gebieden wordt de levensloop ingedeeld in perioden of fasen (Craeynest, 2013). Kinderen en jongeren worden gebruikelijk verdeeld in globale leeftijdsgroepen (Feldman, 2016):

- de prenatale periode: de periode van conceptie tot geboorte;
- de baby- en peutertijd: van geboorte tot drie jaar;
- de kleutertijd: van drie tot zes jaar;
- de schooltijd: van zes tot twaalf jaar;
- de adolescentie: van twaalf tot twintig jaar.

Deze categorieën zijn bij benadering: sommige perioden zijn helder afgebakend, anderen minder omwille van bijvoorbeeld biologische veranderingen. Zo staat vast dat de babytijd begint bij de geboorte en de kleutertijd eindigt als het kind naar de basisschool gaat. De leeftijd waarop een kind de adolescentie bereikt, verschilt echter van persoon tot persoon omdat dit gebaseerd is op een biologische verandering (= 'nature' Eng.).

4.2 Invloeden op de ontwikkeling

'Nature' verwijst naar eigenschappen, vermogens en capaciteiten die mensen van hun ouders erven (Feldman, 2016). Naast biologische factoren spelen ook omgevingsinvloeden, die

eveneens cultuurgebonden zijn, een belangrijke rol (= 'nurture' Eng). In invalshoek twee (Hoofdstuk 5) zal ik me verder verdiepen in welke mate de fysieke en sociale omgeving invloed heeft op de ontwikkeling.

Elk individu krijgt doorheen zijn levensloop te maken met normatieve gebeurtenissen en invloeden (Feldman, 2016). Normatieve gebeurtenissen zijn gebeurtenissen die zich voor de meeste individuen binnen een groep op dezelfde manier voltrekken. Deze gebeurtenissen kunnen biologisch, sociaal of cultureel bepaald zijn. Zo zal elk kind op ongeveer dezelfde periode in de puberteit komen. In de Westerse cultuur geldt voor elk kind leerplicht vanaf een bepaalde leeftijd: zo zien we in invalshoek drie (Hoofdstuk 6) dat de leerplicht in België geldt vanaf zes jaar en in Nederland vanaf vijf jaar. Ook historische gebeurtenissen kunnen een invloed hebben op de ontwikkeling. Denk hierbij maar aan de aanslagen in Zaventem en Maalbeek op 22 maart 2016 of de vluchtelingencrisis. Kinderen die moet vluchten uit oorlogsgebied, hebben niet de kans om te leren, te spelen en/of gezond op te groeien in een veilige omgeving. Leeftijdsgebonden invloeden zijn biologische invloeden, omgevingsinvloeden en/of socioculturele gebeurtenissen die gelijk zijn voor mensen in een bepaalde leeftijdsgroep, los van waar of wanneer ze opgroeien (bijvoorbeeld: de puberteit, de menopauze of naar school gaan).

Normatieve invloeden, zoals etnische afkomst, sociale klasse,... zorgen ervoor dat kinderen met migratieachtergrond vaak andere waarden en normen dan kinderen zonder migratieachtergrond.

Tot slot hebben ook niet – normatieve gebeurtenissen invloed op de ontwikkeling. Dit zijn specifieke gebeurtenissen die plaatsvinden op een bepaald moment in de levensloop van één individu en dus niet voor een groep mensen (bijvoorbeeld: gezondheidsproblemen van een zorgfiguur).

4.3 Theoretische perspectieven

De ontwikkeling van kinderen kan bestudeerd worden vanuit verschillende perspectieven: het psychodynamisch, het behavioristisch, het cognitief, het systemisch en het evolutionair perspectief. Bij elk perspectief ligt de nadruk op andere aspecten van de ontwikkeling (Feldman, 2016).

In deze invalshoek beperk ik me tot de beschrijving van het psychodynamisch en cognitief perspectief.

4.3.1 *Het psychodynamisch perspectief*

Het psychodynamisch perspectief legt de focus op innerlijke krachten. Gedrag wordt gemotiveerd door innerlijke krachten, herinneringen en conflicten. Deze innerlijke krachten kunnen hun oorsprong hebben in de kindertijd en blijven ons gedrag ons hele leven beïnvloeden (Meurs, 2015 - 2016). 'Bij latere moeilijkheden worden we telkens teruggeworpen op die vroegere wortels, waarvan de meest kwetsbare aspecten wakker geroepen worden', aldus Meurs (2015 – 2016, p. 16) We zijn er ons echter nauwelijks bewust van en hebben er dus ook weinig controle over.

De psychosociale theorie van Erikson onderscheidt acht aparte ontwikkelingsstadia, die elk worden gekenmerkt door een conflict of crisis. In elk stadium wordt telkens op een andere manier gewerkt aan de verdere uitbouw van de psychosociale identiteit (Craeynest, 2013). Deze ontwikkelingsstadia kunnen worden voorgesteld door een veer. Dit wil zeggen dat vaardigheden, die in een eerdere stap ontwikkeld werden, worden meegenomen naar een volgend stadium. In een volgende fase worden deze vaardigheden dan verder bijgeschaafd of hersteld. Je kan dus stellen dat de ontwikkeling niet rechtlijnig is en geen enkele ontwikkelingsstap definitief afgerond is (Meurs, 2015 - 2016).

Door moeilijke momenten of gebeurtenissen kan de veer onder druk komen te staan en wordt ze naar beneden gedrukt. De vaardigheden die in de vorige stadia werden aangeleerd, worden dan terug aangesproken. Wanneer de vroegere ontwikkelingen voldoende goed waren, zal de veer zich snel weer herstellen. Elk individu heeft echter ook één of meerdere 'roestvlekken', kwetsbare plekken, t.g.v. ingrijpende gebeurtenissen of aanleg. Deze 'roestplekken' blijven meestal goed verborgen, tenzij de veer onder druk wordt gezet. Indien vroegere ontwikkelingen kwetsbaar waren, zal het langer duren voor de veer zich kan herstellen (Meurs, 2015 - 2016).

De psychosociale ontwikkeling legt de nadruk op sociale interacties met anderen. Volgens Erikson worden mensen gevormd, maar ook belemmerd door hun samenleving en hun cultuur (Feldman, 2016).

4.3.2 *Het cognitief perspectief*

Het cognitief perspectief richt zich op processen die mensen in staat stellen de wereld te leren kennen, te begrijpen en erover na te denken. Dit perspectief gaat na hoe kinderen en volwassenen informatie verwerken en welke invloed hun manier van denken en begrijpen op hun gedrag heeft. Eveneens onderzoekt men hoe cognitieve vermogens veranderen doorheen de ontwikkeling van de mens (Feldman, 2016).

Piaget, volgens Craeynest (2013) één van de belangrijkste ontwikkelingspsychologen van de twintigste eeuw, meent dat alle mensen een reeks universele cognitieve ontwikkelingsstadia doorlopen in een vaste volgorde. Deze volgorde kan niet omgekeerd worden. Hij onderzocht welke cognitieve instrumenten de mens in de loop van zijn ontwikkeling gebruikt om problemen op te lossen en zijn weg te vinden in de vele nieuwe situaties waarmee hij te maken krijgt (Craeynest, 2013).

Het menselijk denken is opgebouwd uit schema's. Dit zijn georganiseerde mentale patronen die bepaalde gedragingen of acties vertegenwoordigen. Adaptatie is de manier waarop kinderen reageren op en zich aanpassen aan nieuwe info. Volgens Piaget kan adaptatie van kinderen worden verklaard door twee basisprincipes, nl. assimilatie en accommodatie. Assimilatie is het proces waarbij mensen ervaring interpreteren binnen huidige cognitieve ontwikkelingsstadium en denkwijze. Nieuwe ervaringen worden opgenomen in de schema's die het individu reeds bezit. Veranderingen in bestaande manieren van denken als reactie op nieuwe stimuli of gebeurtenissen, heet accommodatie (Feldman, 2016).

Een belangrijk alternatief van de theorie van Piaget is de informatieverwerkingstheorie. Denken betekent het verwerken van informatie. De geheugencapaciteit en verwerkingssnelheid van het

systeem bepalen het denkvermogen van het menselijk brein (Boon, 2012 - 2013). De informatietheorie tracht te achterhalen op welke manieren mensen informatie coderen, opslaan en terughalen. Deze theorie is gebaseerd op de veronderstelling dat zelfs complex gedrag als leren, herinneren, categoriseren en denken kan worden opgesplitst in een reeks individuele, specifieke stappen. Voorstanders van deze theorie stellen dat kinderen, net als computers, een beperkt vermogen hebben om informatie te verwerken (Feldman, 2016). Naast een beperkt vermogen is ook de verwerkingssnelheid beperkt.

Het vermogen om kennis te reproduceren neemt in de basisschool spectaculair toe, alsook de verwerkingssnelheid en -efficiëntie (Boon, 2012 - 2013) (Feldman, 2016). Tijdens de levensloop gaat men steeds meer complexe strategieën ontwikkelen, gebruiken en aanpassen om informatie te verwerken.

In het oorspronkelijk werk van Piaget werd cognitie beschouwd als enkel systeem met steeds complexe algemene cognitieve vermogens. De informatieverwerkingstheorie, ook wel neo – Piagetiaanse theorie genoemd, gaat uit van cognitie die bestaat uit verschillende types van individuele vaardigheden. Denk hierbij aan vaardigheden die nodig zijn om verhalen te herinneren. Eveneens suggereert de informatieverwerkingsbenadering dat er continuïteit bestaat in de cognitieve ontwikkeling van de babytijd tot latere levensfasen (Feldman, 2016).

4.4 Ontwikkeling van het kind

Ontwikkelen is een dynamisch proces waarbij we voortdurend een evenwicht zoeken tussen veranderen en continuïteit. Verandering en continuïteit gaan fundamenteel samen. Veranderen gebeurt enerzijds door nieuwe ontwikkelingsstaken, die verbonden zijn aan de opeenvolgende specifieke ontwikkelingsfasen. Anderzijds gebeuren deze ervaringen ook door bepaalde (pijnlijke) ervaringen, die ons dwingen tot verandering, verdere ontwikkeling en groei. Deze zijn echter niet specifiek voor een bepaalde ontwikkelingsfase (Meurs, 2015 - 2016).

Je kan echter maar veranderen als je kern van identiteit hebt. Die identiteit vormt dus de stabiele ondergrond waarop mensen kunnen ontwikkelen (Meurs, 2015 - 2016).

De mens is een kwetsbaar wezen. Elke levensloop bestaat uit kronkelwegen en verloopt met vallen en opstaan. Veerkracht is het vermogen om weer op te veren na een tegenslag of in moeilijke omstandigheden. Spontaan herstel, sociale ondersteuning of therapie helpen om weer op het rechte pad te komen. De mate waarin kinderen veerkrachtig zijn, is afhankelijk van hun eigen verwerkingsvermogen en de middelen waarover ze beschikken in hun gezin en omgeving. Bij tegenslag of in moeilijke omstandigheden hebben zij deze middelen meer nodig. Het is fundamenteel dat kinderen kunnen opgroeien in een veilige en zorgzame omgeving. Het is eveneens belangrijk dat zij de kans en mogelijkheid hebben stabiele relaties op te bouwen met hun zorgverleners. Veerkracht moet dus aanzien worden als een ontwikkelingsproces dat steunt op de sterktes binnen het individu, zijn gezin en de omgeving (Masten, 2013).

Hieronder beschrijf ik vanuit het psychodynamisch perspectief welke factoren doorheen de levensloop belangrijk zijn voor de ontwikkeling van het kind. Ik werp eveneens een blik op de cognitieve ontwikkeling.

4.4.1 De babytijd (geboorte tot 1,5 jaar)

Hier wordt de basis van sociaal gedrag gelegd. Baby's hebben verschillende gezichtsuitdrukkingen. Deze uitdrukkingen komen voor in elke cultuur en lijken basale emoties weer te geven. Elk individu wordt geboren met een reeks emotionele uitdrukkingen. Naarmate we ouder worden, breiden deze uitdrukkingen uit, passen we ze aan en leren we er mee omgaan (Feldman, 2016). Rond twee maanden vormt zich de sociale glimlach. Dit is het bewust glimlachen van de baby in interactie met zijn omgeving (Meurs, 2015 - 2016).

In de tweede helft van het eerste levensjaar ontstaat de vreemden- en scheidingsangst. Baby's gaan een onderscheid maken tussen vertrouwde mensen en vreemden en reageren hevig op veranderingen in de omgeving. Eveneens zijn ze bang hun ouders definitief te verliezen als de ouders even uit het gezichtsveld verdwijnen, ook al zijn ze in de buurt (Feldman, 2016). Op relationeel vlak ontstaat 'social referencing': in ongekende en/of onveilige situaties, of bij vreemden gaat het kind steun en advies zoeken bij vertrouwde figuren, om af te toetsen hoe ze moeten reageren. De gelaatsuitdrukking van de vertrouwde figuren is hier een referentiepunt en zal deels mee bepalen hoe een kind reageert (Meurs, 2015 - 2016). Wanneer een baby bijvoorbeeld schrikt, zal hij naar de blik van mama kijken om te zien hoe hij moet reageren. Ook in de kleutertijd zie je dit terugkomen: wanneer een kind bijvoorbeeld valt, toont het in eerste instantie geen emotie. Hij kijkt dan bijvoorbeeld naar zijn moeder om te zien hoe die reageert. Wanneer de moeder altijd schrikt en overbezorgd reageert, zal het kind deze reactie opnemen als normaliteit en bijgevolg met elke val huilen. Wanneer de moeder rustig blijft en bijvoorbeeld enkel zegt 'boem', zal het kind minder schrikken en huilen.

Rond de leeftijd van twaalf maanden beginnen baby's zelfbewustzijn te ontwikkelen (Feldman, 2016). Hierbij is het essentieel dat de moeder ingaat op wat de baby doet: doordat zij de baby volgt terwijl hij initiatief neemt, zorgt zij er voor dat hij zelfvertrouwen krijgt. Pas als een kind realiseert dat het macht heeft binnen een relatie, kan het rekening houden met anderen (Kind & Gezin, N/A). Kind & Gezin (N/A) stelt dat de omgang binnen een gezin sterk bepaalt tot welke volwassene een kind zal opgroeien. Hier gaan we verder op in bij de uitwerking van de tweede invalshoek (Hoofdstuk 5).

'Baby's begrijpen al vrij vroeg bepaalde dingen over de mentale processen van zichzelf en anderen', stelt Feldman (2016). Deze vaardigheid die je in staat stelt om aan jezelf en anderen gedachten, gevoelens, ideeën en intenties toe te schrijven, heet de 'Theory of Minds'. Op deze basis kunnen baby's anticiperen op het gedrag van anderen (Feldman, 2016). Deze vaardigheid is essentieel om bijvoorbeeld empathisch te zijn.

Een kind heeft nood aan stabiele familierelaties. Dit wil zeggen dat de ouders responsief, verzorgend en beschermend zijn. Deze stabiele familierelaties zorgen voor een veilige gehechtheid (Heinrich, 2014). Een veilige gehechtheid is fundamenteel voor het welzijn van kinderen.

Gehechtheid is een proces van interactie tussen een kind en één of meer opvoeders, meestal de ouders, en leidt tot een nauwe en sterke relatie. Deze gehechtheid wordt gevormd in de eerste levensjaren van het kind. Het is een belangrijk onderdeel in de ontwikkeling van een kind en zorgt mee voor een gezonde identiteitsvorming. Wanneer kinderen veilig gehecht zijn, is er een goede

balans tussen exploratiedrang en gehechtheidsgedrag. Kinderen durven de omgeving en zichzelf te verkennen. Als de ouders uit het zicht zijn, zijn de kinderen angstig. Wanneer de ouders terug verschijnen, zullen de kinderen toenadering zoeken om vervolgens meer op ontdekking te gaan en meer risico's te nemen. Voor een veilige gehechtheid is het belangrijk dat de ouders gevoelig zijn voor de signalen van het kind, de autonomie van het kind respecteren en steun en structuur bieden (NJI, 2016). Welke rol de ouders spelen in het tot stand brengen van een al dan niet veilige gehechtheid, wordt beschreven in de tweede invalshoek (5.2).

We zagen reeds dat, volgens de psychosociale ontwikkelingstheorie van Erikson, een individu acht verschillende ontwikkelingsstadia doorloopt, met telkens een bepaalde crisis of specifiek conflict (4.3.1). De manier waarop met deze conflicten wordt omgegaan, bepaalt mede het zelfbeeld of de eigenwaarde van het individu. Zo ontwikkelt een kind in het eerste levensjaar normaal gezien basisvertrouwen. De ervaring die het kind hier op doet, neemt hij mee in zijn verdere ontwikkeling en bepaalt mee zijn persoonlijkheid (Meurs, 2015 - 2016). Deze ervaringen zijn afhankelijk van hoe de verzorgers van het kind reageren op de behoeften (zie 'social referencing').

We zagen reeds dat cognitieve ontwikkeling volgens de theorie van Piaget volgens vier vaste stadia verlopen (4.3.2). De overgang van het ene naar het andere stadium kan pas plaatsvinden als het kind de juiste cerebrale rijping heeft bereikt en is blootgesteld aan relevante ervaringen. Tot de leeftijd van ca twee jaar bevindt de baby zich in het sensomotorische stadium. Dit is het eerste belangrijke stadium van de cognitieve ontwikkeling, waarbij motorische reacties op zintuiglijke informatie belangrijk zijn (Feldman, 2016). Dit stadium wordt nog eens onderverdeeld in zes substadia, maar hier ga ik verder niet op in.

Vanuit de informatieverwerkingstheorie stelt men dat baby's haast onmiddellijk na de geboorte het vermogen hebben om zich dingen ter herinneren. Herinneringen aan persoonlijke ervaringen uit de babytijd blijven echter grotendeels onbewaard (Feldman, 2016).

4.4.2 De peuter- en kleutertijd (1,5 jaar tot 6 jaar)

Zowel in de babytijd als de peuter- en kleutertijd verwerven we onze eerste identiteit en groeien we binnen relaties (Meurs, 2015 - 2016). Peuters en kleuters gaan zich onbewust bezighouden met hun eigen ik. Het antwoord op de vraag 'Wie ben ik?' kan bepalend zijn voor de rest van hun leven (Feldman, 2016).

Volgens Erikson bevinden kinderen zich rond de leeftijd van twee à drie jaar in het stadium van autonomie versus schaamte. Wanneer ouders hun kinderen de vrijheid geven om op verkenning te gaan en hen hier ook in stimuleren, worden kinderen onafhankelijker en autonomer, dan wanneer ze beperkt en overmatig beschermd worden (Feldman, 2016).

Het grootste deel van de peuter- en kleutertijd bevinden kinderen zich in het stadium van initiatief versus schuldgevoel. Geleidelijk aan groeit er een stuk eigenheid in de manier van handelen en zijn. Er komt een verschil tussen het gedrag van jongens en meisjes en individuele karaktereigenschappen komen duidelijker naar voren. Vanuit dit groeiend zelfbewustzijn nemen kleuters meer initiatief (Craeynest, 2013). Ouders kunnen ook hier hun kinderen stimuleren in het nemen van initiatief, door hen de gelegenheid te bieden zelfstandig te handelen en ze

tegelijkertijd ondersteuning en sturing te geven. Ouders die hun kinderen hierin dwarsbomen, zullen hun kinderen belasten met een schuldgevoel dat hun hele leven blijft bestaan. Dit schuldgevoel heeft ook effect op het zelfbeeld van de kinderen (Feldman, 2016).

In de kleutertijd breidt de sociale wereld uit. Naast de band met volwassenen krijgen nu ook leeftijdsgenoten meer aandacht. De eerste vriendschappen beginnen zich te ontwikkelen, al zijn die doorgaans erg vluchtig. Kinderen kiezen meestal vriendjes op basis van gemeenschappelijke interesses. Bij het minste conflict kan de vriendschap omslaan. Toch zijn dergelijke vriendschappen niet onbelangrijk. Kinderen leren o.a. hoe je nieuwe contacten maakt. De relatie met volwassenen is vooral gericht op verzorging, bescherming en begeleiding, terwijl die met leeftijdsgenoten gericht is op het spel (Feldman, 2016)(Craeynest, 2013).

Ook de 'Theory of Mind' zal zich verder ontwikkelen. In de peuter- en kleutertijd zullen kinderen zich steeds beter kunnen verplaatsen in de ander. Ze begrijpen ook dat mensen motieven en redenen hebben voor hun gedrag. Hierdoor worden kinderen sociaal vaardiger. De taalontwikkeling speelt hierin een belangrijke rol. Kinderen moeten de gelegenheid krijgen om te oefenen met normale sociale interactie en fantasiespel (Feldman, 2016) (Craeynest, 2013).

Volgens Piaget situeren kinderen tussen twee en zeven jaar zich in de preoperationele fase wat hun cognitieve ontwikkeling betreft. In deze fase zijn vooral de ontwikkeling van taal en het symbolisch denken kenmerkend. Kinderen zijn nog niet in staat tot georganiseerd, formeel, logisch denken. Ze oordelen meteen, gewoon op het zicht (Feldman, 2016)(Craeynest, 2013).

Aanhangers van de informatieverwerkingstheorie concentreren zich in deze periode op de opslag en herinnering van informatie en op kwantitatieve veranderingen in de informatieverwerkingscapaciteiten van het kind (zoals aandacht en geheugen). Ons autobiografisch geheugen, de herinnering aan specifieke gebeurtenissen uit ons leven, is vóór ons derde levensjaar niet echt nauwkeurig. Naarmate het kind ouder wordt, neemt ook de nauwkeurigheid toe. Het geheugen in de peuter- en kleutertijd is eveneens gevoelig voor suggesties van anderen (Feldman, 2016).

4.4.3 De schooltijd (6 tot 12 jaar)

In deze fase verandert de manier waarop kinderen zichzelf zien. Volgens Erikson doorloopt het kind op deze leeftijd het stadium van vaardigheid versus minderwaardig. Deze vaardigheden hebben betrekking op het vlak van leren in sociale omgang met leeftijdsgenoten (Meurs, 2015 - 2016). Het kind probeert competenties te ontwikkelen waarmee het weerstand probeert te bieden in problemen met ouders, leeftijdsgenoten, school en de wereld om hem heen. Kinderen proberen in deze fase een eigen plek te creëren in hun sociale wereld door met anderen samen te werken en zich tussen verschillende sociale groepen en rollen te bewegen. Het beeld dat kinderen over zichzelf hebben, wordt mede bepaald door hun eigen psychische eigenschappen. Hun zelfbeeld valt in verschillende gebieden uit elkaar omdat ze hun gedrag, capaciteiten en meningen gaan vergelijken met leeftijdsgenoten. In dit stadium leidt succes tot gevoelens van competentie en bekwaamheid. Meurs (2015 – 2016) stelt dat het kind moet ervaren dat het in staat is om op een positieve wijze iets bij te brengen tot de wereld buiten zichzelf, door gebruik te maken van de eigen werkkraft en eigen persoonlijke waarden. Moeilijkheden kunnen leiden tot gevoelens van mislukking en onvermogen. Ook deze gevoelens worden meegenomen in de

verdere ontwikkeling (Feldman, 2016). Belangstellende volwassenen, zoals ouders, leraars, leiders in de jeugdbeweging, sporttrainers en leeftijdsgenoten zijn hierbij nodig (Meurs, 2015 - 2016).

Vriendschappen gaan in de schooltijd een grote rol spelen. Kinderen vinden het steeds belangrijker om vrienden te hebben. Het sluiten en in stand houden ervan wordt een belangrijk onderdeel van hun sociaal leven. Ze vormen een goede oefening voor interacties en communicatie met anderen en bevorderen de intellectuele groei (Feldman, 2016).

Op vlak van de cognitieve ontwikkeling doorlopen kinderen volgens Piaget de fase van het concreet operationeel denken. 'Het schoolkind baseert zich in zijn oordeel veel minder op het uiterlijk waarneembare en begint meer rekening te houden met de dingen die zich aan het oog onttrekken', stelt Meurs (2015 – 2016). 'Concreet' verwijst naar de operaties die nog gebonden blijven aan actuele en concrete objecten. In deze fase zijn veronderstellingen, werken met abstracte gegevens of formules, nog niet mogelijk. Kenmerkend voor deze fase is de omkeerbaarheid. Deze omkeerbaarheid speelt een rol op sociaal – emotioneel vlak: kinderen ontwikkelen het vermogen zich in de gedachten van anderen te verplaatsen en sociale situaties op complexe wijze te begrijpen (Meurs, 2015 - 2016).

Volgens de informatieverwerkingstheorie leren kinderen steeds beter omgaan met informatie. Naarmate de omvang van het geheugen toeneemt, kunnen ze steeds meer gegevens verwerken. Wil een kind zich bepaalde informatie kunnen herinneren, moeten de drie functies (informatie coderen, opslaan en weer ophalen) één voor één goed functioneren. Feldman (2016) stelt dat naarmate schoolkinderen ouder worden, ze steeds beter begrijpen wat het geheugen inhoudt en gaan ze steeds meer geheugenstrategieën gebruiken. Schoolkinderen zijn er zich bijvoorbeeld van bewust dat het herhalen van informatie een nuttige strategie is om zich iets beter te herinneren.

4.5 Praktische toepassing

We zagen dat zowel biologische factoren (= nature) als omgevingsfactoren (= nurture) een invloed hebben op de ontwikkeling van een kind. Deze factoren komen ook terug in het gebruik van de methodiek 'Tree of Life'. In de wortels komt 'nature' (Eng.) bijvoorbeeld terug bij de vraag 'wie was je moeder? wie was je vader?' Deze vragen kunnen verwijzen naar de etnische afkomst. De stam staat voor o.a. de fysieke eigenschappen van het individu.

Volgens Feldman (2016) krijgt elk individu doorheen zijn levensloop te maken met normatieve en niet - normatieve gebeurtenissen en invloeden. Ook deze gebeurtenissen en invloeden kunnen ter sprake komen door het gebruik van de methodiek. De stam staat, naast fysieke eigenschappen, ook symbool voor de geschiedenis.

Vanuit ontwikkelingspsychologisch perspectief zagen we dat veerkracht nodig is om weer op te veren na een tegenslag of in moeilijke omstandigheden (4.4) Het doel van de 'Tree of Life' is inzetten op krachten en veerkracht. Het voordeel is dat, door in gesprek te gaan over de verschillende onderdelen van de boom en daarbij verbonden vragen, deze aspecten terug aanwezig worden gebracht in het bewustzijn. De negatieve aspecten worden niet genegeerd, maar het is wel belangrijk dat je er iets positiefs naast zet dat kracht geeft (10.4).

Alvorens ik de methodiek op school gebruikte, paste ik hem toe bij een zesjarige. Ik wou de methodiek eerst eens aftoetsen vooraleer ik ermee naar buiten kwam. Ik ondervond dat het toepassen van de methodiek en het opbouwen van de boom, veel tijd vraagt. De vragen die ik verkreeg op de workshop in Schaarbeek (zie 10.4) om elk deel van de boom aan te vullen en zo de boom op te bouwen, waren te moeilijk voor een kind van zes om te begrijpen. Ik merkte dat de taal moet aangepast worden aan de leeftijd van het kind met wie je de methodiek gebruikt. Het was eveneens de eerste keer dat ik de methodiek zelf toepaste en het voelde onwennig aan. Ik voelde me belemmerd omdat ik nog te weinig kennis en ervaring had. 'Het eigen maken' van de methodiek is toch wel essentieel om dieper te kunnen met de vraagstelling. Tijdens mijn literatuurstudie was het dus heel herkenbaar wat ik las over de informatieverwerkingstheorie.

Volgens de informatieverwerkingstheorie moeten de drie functies (informatie coderen, opslaan en weer ophalen) één voor één goed werken, wil een kind zich bepaalde informatie kunnen herinneren (4.4.3). Wanneer we de ontwikkeling van het kind bekijken doorheen de levensloop vanuit deze theorie, lijkt het minder efficiënt om te werken met de methodiek vóór de leeftijd van zes jaar. Uit mijn literatuurstudie leid ik af dat het kind dan nog niet klaar is om terug te gaan in zijn geheugen. Uiteraard kan het wel de vragen beantwoorden wie zijn ouders zijn, waar hij woont e.d.

In mijn toelichtend gesprek met de directeur, opteerde ik voor een hogere klas binnen het lager onderwijs. In de schooltijd (4.4.3) gaan kinderen meer en meer op zoek naar het 'eigen ik' en vormen ze een beeld van zichzelf. Door de vragen van de 'Tree of Life' te beantwoorden, krijgen ze meer inzicht en veerkracht.

Hoofdstuk 5 Tweede invalshoek: sociologische invalshoek.

In de eerste invalshoek (Hoofdstuk 4) bekeken we het kind als een individu in ontwikkeling. Naast biologische factoren (= 'nature' Eng.) spelen ook omgevingsinvloeden, die eveneens cultuurgebonden zijn, een belangrijke rol (= 'nurture' Eng.) (4.2).

Kinderen maken deel uit van de samenleving en komen hierdoor in contact met anderen. Elke mens is een uniek wezen. Individueel verschillen we bijvoorbeeld van elkaar op vlak van uiterlijke kenmerken, cognitieve vermogens, talenten, interesses en gewoonten. Deze kenmerken kunnen we ook uitbreiden naar groepen mensen. Een groep mensen, bijvoorbeeld een gezin, een sportvereniging, een klasgroep,... kan verschillen van een andere groep op basis van andere gewoonten en gebruiken, waarden en normen,... (van der Heijde, Kampman, & Bruin, 2017).

Welke gedragspatronen en onderlinge verhoudingen doen zich voor? Welke waarden en normen worden gehanteerd in het gezin van herkomst? Wat zijn de morele attitudes?

In deze invalshoek benader ik de methodiek 'Tree of Life' vanuit het systemisch en evolutionair perspectief. We bekijken welke invloed en rol de ouders, het gezin en de omgeving hebben op de ontwikkeling van het kind. Ten slotte percipieer ik de theorie op de praktijk.

5.1 Theoretische perspectieven

In het vorige hoofdstuk beschreef ik de ontwikkeling van kinderen vanuit het psychodynamisch en cognitief perspectief (4.3). In deze invalshoek bekijk ik het kind vanuit systemisch perspectief en haal ik kort het evolutionair perspectief aan.

5.1.1 *Het systemisch perspectief*

Het systemisch perspectief kijkt naar de relatie tussen individuen en hun fysieke, sociale en cognitieve wereld en persoonlijkheidswereld (Feldman, 2016). Het functioneren van de mens, en dus ook de ontwikkeling van het kind, moeten volgens dit perspectief bekeken worden in zijn sociale en culturele context (Van Crombrugge, Ouders in Soorten, 2009).

Een belangrijke theorie in dit perspectief is het bio – ecologisch model van Urie Bronfenbrenner. Zijn methode is gebaseerd op het systemisch zoeken naar verschillen tussen mensen en tussen contexten. Eveneens kan men nagaan welke impact deze verschillen hebben (Van Crombrugge, Ouders in Soorten, 2009). Het model belicht de onderlinge samenhang tussen verschillende factoren die invloed hebben op de ontwikkeling. De verschillende niveaus staan met elkaar in verbinding. Zodoende zullen veranderingen op het ene niveau, invloed hebben op een ander niveau. Anderzijds maken veranderingen op het ene niveau weinig verschil als de andere niveaus ook niet veranderen (Feldman, 2016). Van Crombrugge benoemt dit fenomeen als 'bidirectionele' processen, d.w.z. dat in de opvoeding niet alleen de ouders de kinderen beïnvloeden, maar evengoed de kinderen de ouders beïnvloeden en allen staan ook onder invloed van allerlei omgevingsfactoren (Van Crombrugge, Ouders in Soorten, 2009). Het model benadrukt het belang van algemene culturele factoren die invloed hebben op de ontwikkeling.

Deze factoren spelen een belangrijke rol in hoe mensen de wereld zien en hoe ze zich gedragen (Feldman, 2016).

Bronfenbrenner stelt dat de context bestaat uit vier lagen die met elkaar interageren. We kunnen de ontwikkeling van een individu niet volledig begrijpen als we niet kijken hoe een persoon in elk van deze niveaus past (Feldman, 2016).

Het microsysteem, het mesosysteem, het exosysteem, het macrosysteem en het chronosysteem vormen de vijf omgevingsniveaus waardoor individuen gelijktijdig beïnvloed worden (Feldman, 2016) (Van Crombrugge, Ouders in Soorten, 2009). In de praktische toepassing van deze invalshoek (5.4) beschrijf ik hoe deze niveaus aan bod komen in de methodiek 'Tree of Life'.

5.1.2 *Het evolutionair perspectief*

Het evolutionair perspectief probeert gedrag te benoemen als resultaat van de genetische erfenis van onze voorouders. Charles Darwin, één van de belangrijkste aanhangers, stelde dat een natuurlijk selectieproces zorgt voor kenmerken van een ras, die kunnen aangepast worden aan de omgeving. Aanhangers van deze theorie stellen dat de genetische erfenis niet alleen fysieke kenmerken bepaalt, maar ook bepaalde persoonlijkheidskenmerken en sociale gedragspatronen van een individu (Feldman, 2016).

Dit perspectief speelt een steeds grotere rol op het gebied van levenslange ontwikkeling. Toch vinden sommige ontwikkelingspsychologen deze theorie te éézijdig gericht op genetische en biologische aspecten en wordt er te weinig aandacht besteed aan omgevingsfactoren en sociale factoren (Feldman, 2016).

5.2 Rol van de ouders en het gezin

5.2.1 *Gehechtheid*

Gehechtheid is een belangrijk onderdeel in de ontwikkeling van een kind en draagt bij tot een gezonde identiteitsvorming (4.4.1). De ouders spelen hierin een belangrijke rol. Uit studies blijkt dat de rol en het belang van de moeder uiterst belangrijk is (Tuppet, 2013). John Bowlby stelde dat een goede moeder – kindverbinding voor de ontwikkeling van de mens van het grootste belang is (Van Crombrugge, Opleidingsonderdeel 'Gezinspedagogiek', 2016 - 2017). Gevoeligheid voor de behoeften en de wensen van het kind, blijkt het belangrijkste kenmerk van moeders van veilig gehechte baby's te zijn. Niet alleen het al dan niet reageren op de signalen van het kind maar ook de manier waarop gereageerd wordt, spelen mee in de gehechtheidsontwikkeling (Craeynest, 2013) (Feldman, 2016) (Tuppet, 2013) Ook in stressvolle situaties blijken kinderen het liefst getroost te worden door hun moeder (Tuppet, 2013).

Binnen een netwerk van relaties kan pas een veilig gehechtheidsgedrag optreden wanneer dit netwerk aan enkele voorwaarden voldoet. Een volwassene moet sensitief en responsief zijn, d.w.z. dat zij adequaat dienen in te gaan op de behoeften van de kinderen. Eveneens dient de volwassene een constante te vertonen in zijn optreden, ook al is het optreden verschillend. Alle verantwoordelijkheden berusten niet bij één persoon. Er moet een constant netwerk zijn van gehechtheidspersonen die responsief en sensitief reageren. Ook de context is van groot belang.

Teveel wisselende zorgfiguren is niet in het belang van het kind. Kinderen hebben nood aan stabiliteit (Van Crombrugge, Opleidingsonderdeel 'Gezinspedagogiek', 2016 - 2017).

Volgens studies is gehechtheid niet volledig biologisch bepaald. Ook culturele waarden en normen spelen mee (Hong, Fang, Yang, & Phua, 2013; Hong, Fang, Yang, & Phua, 2013).

5.2.2 Opvoedingsstijlen

Opvoedingsstijlen zijn methodes en uitgangspunten die aan de basis liggen van de opvoeding. De kern van opvoeding bestaat uit het combineren van liefde/warmte voor en controle van de kinderen (Van Crombrugge, Ouders in Soorten, 2009). Deze twee dimensies spelen een belangrijke rol in de ontwikkeling van het kind. De eerste dimensie heeft betrekking op de hoeveelheid steun, affectie en aanmoediging die ouders aan hun kinderen geven. Ook Verhoef en Roeters (2013) verwijzen naar het belang van steun en aanwezigheid van de ouders (Verhoef & Roeters, 2013). De mate waarin een kind gedisciplineerd en gereguleerd wordt, is de tweede dimensie. De combinatie van controle en warmte brengt ons tot vier opvoedingsstijlen, die verschillende (gedrags)uitkomsten tot gevolg hebben bij kinderen (Oomen, 2010). Van Crombrugge (2009) verwijst naar het 3 x 3 model van Baumrind, die zeven opvoedingsstijlen benoemt.

Ik beperk me tot de vier algemene opvoedingsstijlen: autoritatief, permissief, autoritair en verwaarlozend.

Permissieve ouders geven liefde aan hun kinderen en zijn emotioneel gevoelig. Deze ouders zijn acceptierend en aanmoedigend, maar stellen geen duidelijke grenzen aan het gedrag van hun kinderen. Zelfs agressief gedrag wordt getolereerd. Kinderen mogen zelf beslissingen nemen. Er is weinig structuur en dit leidt tot onvoorspelbaarheid in het leven van deze kinderen. Kinderen met permissieve ouders vertonen vaak impulsief, onvolwassen en opstandig gedrag (Van Crombrugge, Ouders in Soorten, 2009) (Oomen, 2010)

Autoritaire ouders eisen veel van hun kinderen door middel van dreigen en straffen. Ze oefenen een sterke controle uit over het gedrag. Deze kinderen kunnen agressief zijn en gedragsproblemen vertonen. Hoewel een autoritaire opvoeding wordt geassocieerd met succes op school, kan de druk om te voldoen aan de verwachtingen van de ouders, wat betreft onderwijs en loopbaan, leiden tot een beperkte relatie tussen individuele kenmerken en de gekozen loopbaan (Van Crombrugge, Ouders in Soorten, 2009) (Oomen, 2010).

Ouders met een autoritatieve opvoedingsstijl hebben oog voor de behoeften en verlangens van het kind, maar hebben ook heldere, hoge verwachtingen. Deze ouders zorgen voor een warm gezinsklimaat en stimuleren de onafhankelijkheid en ontplooiingsmogelijkheden (Van Crombrugge, Ouders in Soorten, 2009) (Oomen, 2010).

Gezinnen met een verwaarlozende opvoedingsstijl structureren noch organiseren de opvoedingssituatie. Ze stellen geen regels, volgen de kinderen niet en zijn niet zorgzaam. Dit maakt het voor kinderen moeilijker zelfkennis te ontwikkelen (Van Crombrugge, Ouders in Soorten, 2009).

5.2.3 Het gezin

Elk gezin heeft een schat aan verhalen, tradities, mythen en geheimen. Dit creëert een onderlinge band tussen de gezinsleden. Mythen en tradities zorgen voor een continuïteit en verbinding tussen het verleden en het heden en vormen een leidraad voor het toekomstig handelen (Bogaerts, 2016 - 2017).

Bogaerts (2016 – 2017) spreekt van humaan en sociaal kapitaal. Humaan kapitaal is datgene wat individuen aan elkaar doorgeven, zonder tussenkomst van buitenaf. Voorbeelden hiervan zijn genetische factoren en aandoeningen, karaktereigenschappen,... Sociaal kapitaal komt tot stand door interactie met de buitenwereld. Gezinnen leven niet in isolement. Ze zijn verbonden met andere gezinnen en groepen in de samenleving (Bogaerts, 2016 - 2017).

De interacties tussen ouders en kinderen en tussen de kinderen onderling hebben een krachtige invloed. Deze invloed kan zowel positief (steun, belangstelling, openlijk communiceren,...) als negatief (doordrukken, in de hand houden) zijn. Ouders fungeren als referentiekader voor het interpreteren van de realiteit: door te gaan werken bewijzen ze in welke mate ze zorgen voor de kinderen en kwaliteit bieden van hun welzijn (Heinrich, 2014).

5.3 Rol van de omgeving

In de 'ontwikkeling van het kind' (4.4) zagen we reeds dat het fundamenteel is dat kinderen opgroeien in een veilige en zorgzame omgeving. Ook de rol en het tot stand komen van vriendschappen werd reeds beschreven per ontwikkelingsfase.

Naast de ouders en vrienden hebben ook de school en de culturele omgeving een invloed op de ontwikkeling en het welbevinden van het kind.

De rol van de school wordt verder toegelicht in mijn derde invalshoek (Hoofdstuk 6).

5.3.1 Culturele (super) diversiteit

Migratie is er altijd en overal geweest, al was de impact ervan op onze samenleving beperkt tot het begin van de 20^{ste} eeuw. Voor de eerste wereldoorlog hadden amper 3,5% van de Belgische inwoners een andere nationaliteit. Het merendeel hiervan was afkomstig uit de buurlanden (Geldof, 2013).

In de 21^{ste} eeuw neemt het aantal mensen met een migratieachtergrond verder toe (Geldof, 2013). Steden bestaan uit een enorme hoeveelheid minderheidsgroepen. Deze groepen onderscheiden zich in religieuze, culturele, taalkundige, etnische en sociaaleconomische zin (Goedhart, 2018). Hierdoor komt er meer verscheidenheid binnen de diversiteit, met veelheid van landen van herkomst. Steven Vertovec (2005) gebruikt hiervoor de term 'superdiversiteit' (Geldof, 2013).

Waarden en normen kunnen verschillen van cultuur tot cultuur. Culturele en religieuze achtergronden hebben invloed op de levensbeschouwelijke opvattingen en morele oordelen (Rigo, 2015 - 2016). Zo heeft elke (sub)cultuur zijn eigen opvattingen over de juiste manier om

kinderen op te voeden, zoals ze ook hun eigen ontwikkelingsdoelstellingen voor kinderen hebben. Bij jonge kinderen loopt de ontwikkeling nog grotendeels gelijk. Naarmate we ouder worden, gaan de omgevingsfactoren een grotere rol spelen en ontstaan er meer individuele verschillen (Feldman, 2016).

Feldman (2016) stelt dat veel aspecten van onze ontwikkeling niet alleen beïnvloed worden door brede culturele verschillen, maar ook door etnische en socio – economische variaties binnen een bepaalde cultuur. Zoals er grote verschillen bestaan in opvattingen en gebruiken tussen Belgen, is dat ook tussen Turkse, Marokkaanse, Syrische,... culturen (Goedhart, 2018).

5.3.2 Migreren en integreren

'Migreren is meer dan alleen maar verhuizen' (Agentschap Integratie en Inburgering, N/A). Migreren is terecht komen in een andere samenleving. Integreren in die andere samenleving is niet vanzelfsprekend. Mensen spreken vaak een andere taal, er gelden (soms) andere waarden en normen, andere gewoonten,... Wanneer je migreert, draag je jouw eigen levensgeschiedenis en culturele bagage met je mee. Tegelijkertijd moet je met die eigen bagage je plaats vinden in die nieuwe samenleving. Diversiteit kan verrijkend zijn, maar kan ook zorgen voor conflicten, net doordat waarden en normen kunnen verschillen van cultuur tot cultuur (5.3.1) (Geldof, 2013) (van der Heijde, Kampman, & Bruin, 2017).

Ook voor de ontvangende samenleving brengt migratie aanpassingen met zich mee en dit vraagt inspanningen van iedereen (Geldof, 2013) (Agentschap Integratie en Inburgering, N/A). Het vertrouwde straatbeeld verandert doordat er meer en meer mensen komen wonen die een andere taal spreken, andere gewoonten hebben,... Eveneens reizen nieuwe (etnische) winkels en restaurants als paddenstoelen uit de grond (Geldof, 2013). De toename van diversiteit is eveneens op te merken in de samenstelling van de schoolpopulatie (Goedhart, 2018) (Geldof, 2013). In mijn derde invalshoek (6.4) zal ik mij verder verdiepen welke uitdagingen diversiteit in schoolse context met zich meebrengen.

Geldof (2013) benoemt vier manieren waarop mensen kunnen omgaan met migratie: marginalisering, segregatie, assimilatie en integratie. Deze vormen worden bepaald door twee factoren. Enerzijds is er de vraag of migranten hun eigen cultuur/identificatie behouden. 'Aanpassing aan het gastland' is de andere determinant (Tabel 1: adaptatievormen bij migratie)

Adaptatievormen bij migratie		Vrijwaring eigen cultuur/ identificatie met de eigen groep	
		Nee	Ja
Aanpassing aan het gastland/ identificatie met de meerderheidsgroep	Nee	Marginalisering	Segregatie
	Ja	Assimilatie	Integratie

Tabel 1: adaptatievormen bij migratie (Geldof, 2013)

Het is echter geen zwart/wit – verhaal. Mensen houden in meer of mindere mate vast aan elementen uit de eigen cultuur, maar passen zich eveneens in meer of mindere mate aan de nieuwe samenleving aan (Geldof, 2013).

Integratie is een dynamisch, complex proces dat zich afspeelt in een spanningsveld en waarbij zowel de nieuwkomer als de ontvangende samenleving een rol spelen en veranderen. Enerzijds worden migranten geconfronteerd met de vereenzelving met de nieuwe samenleving, maar ook met blijvende identificatie met de eigen cultuur en groep. Anderzijds dient de nieuwe samenleving na te gaan op welke manier en in welke mate instellingen zoals onderwijs, de gezondheidssector of de arbeidsmarkt kunnen omgaan met de behoeften van een voortdurend veranderende samenleving. Het gaat dus om een wederzijds proces (Geldof, 2013).

5.4 Praktische toepassing

In de vorige invalshoek zagen we hoe 'nature' (= Eng.) aan bod komt in de methodiek 'Tree of Life' (4.5) Naast 'nature' komt ook 'nurture' (= Eng.) terug in de methodiek. In de wortels kijkt men van welk dorp, welke provincie of welk land men komt, waar men opgegroeid is of men een favoriete plek heeft, op welke plek iemand zich veilig voelt,... De grond waarop de boom staat, representeert o.a. waar het individu nu leeft en welke mensen daar belangrijk zijn. De collectieve vaardigheden die in de stam terugkeren, verwijzen naar vaardigheden waar het gezin of de familie van het individu heel sterk in zijn.

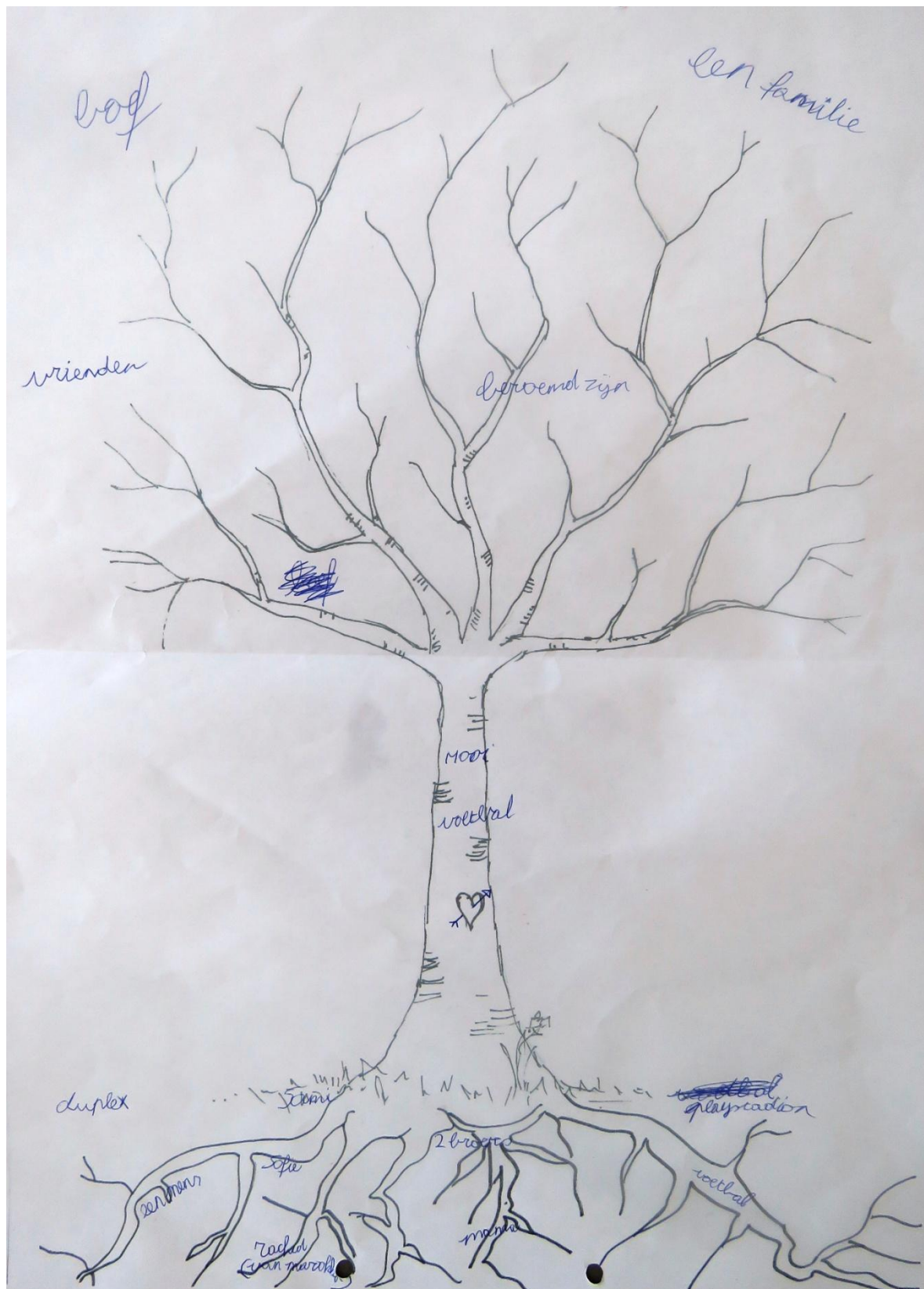
In de methodiek 'Tree of Life' zien we hoe de verschillende delen van de boom in verbinding staan met elkaar, vergelijkbaar met de verschillende omgevingsniveaus van het bio – ecologisch model van Bronfenbrenner (5.1.1) Het microsysteem is de laag die het dichtst bij het kind staat en bevat de structuren waarmee het kind in direct contact staat. In deze laag situeren zich gezin, school, buurt, ... (Van Crombrugge, Ouders in Soorten, 2009) In het mesosysteem situeren zich de relaties die de structuren op microniveau met elkaar verbinden en versterken. Net als de schakels van een ketting bindt het mesosysteem kinderen aan ouders, leerlingen aan leerkrachten, vrienden aan vrienden,... Het benadrukt de directe en indirecte invloeden die ons met elkaar verbinden (Feldman, 2016). Het exosysteem is de laag van de algemenere invloeden. Deze laag omvat sociale instituties, zoals bijvoorbeeld de gemeenschap waar men in opgroeit, de school, Deze grotere maatschappelijke instituties kunnen een directe en belangrijke invloed hebben op het micro- en mesosysteem én op de persoonlijke ontwikkeling van een individu (Feldman, 2016). Zo heeft bijvoorbeeld de arbeidssituatie van de ouders invloed op de ontwikkeling van het kind. Het kind ervaart de positieve of negatieve impact van de interactie ervan op zijn eigen microsysteem. Zo heeft de kwaliteit van een school invloed op de cognitieve ontwikkeling van een kind en kan dit consequenties hebben op lange termijn. Het macrosysteem is de buitenste laag van factoren die de ontwikkeling van het kind beïnvloeden. Deze laag vertegenwoordigt dus de overkoepelende culturele invloeden, waaraan een individu wordt blootgesteld (Feldman, 2016) (Van Crombrugge, Ouders in Soorten, 2009). Kinderen maken deel uit van een cultuur (bijvoorbeeld Westerse cultuur) en worden tegelijkertijd beïnvloed door hun lidmaatschap van een bepaalde subcultuur (bijvoorbeeld Marokkaans – Belgische subcultuur). Het vijfde systeem is het chronosysteem. Dit systeem heeft te maken met de invloed van het

verstrijken van de tijd. Zo zal de vlucht voor een oorlog in je thuisland invloed hebben op je ontwikkeling. Wanneer je als kind moest opgroeien tussen de bommen, kan je op latere leeftijd angst hebben van bijvoorbeeld onweer, omdat je de knal van een onweer relateert aan de geluiden van de bommen. In de methodiek ga je in de wortels ook bijvoorbeeld belangrijke personen benoemen. Vervolgens kijk je in de grond of deze belangrijke personen er nog zijn.

Het evolutionair perspectief (5.1.2) wordt in de methodiek 'Tree of Life' o.a. weerspiegeld in de stam. De stam staat symbool voor capaciteiten, vaardigheden en geschiedenis, 'collectieve vaardigheden', fysieke eigenschappen en talenten. Waar is iemand sterk in en van waar komt het? (2.1)

De rol en/of invloed van de ouders en omgeving (5.2 + 5.3) keren in zowat elk deel van de boom terug. In de wortels kan men bijvoorbeeld de naam van moeder en vader schrijven, broers en zussen en ook waar je bent opgegroeid, wie er toen was, ... De grond representeert waar de persoon nu leeft, met wie, welke belangrijke mensen er eventueel zijn bijgekomen,... De stam staat o.a. voor vaardigheden waar het gezin of de familie van het individu sterk in zijn. De takken verwijzen naar dromen en wensen voor zichzelf en de familie en de bladeren staan symbool voor mensen die belangrijk zijn voor de persoon.

Door het gebruik van de 'Tree of Life' worden individuen terug in contact gebracht met hun eigen wortels, hun eigen cultuur en groep. Delen van het verhaal worden werkelijkheid als erover gepraat en geluisterd wordt (Wiewauters, Bijscholing 'De "Tree of Life": een krachtige methodiek in de dialoog met mensen en jongeren op de vlucht', 2018). Om als samenleving tegemoet te kunnen komen aan de behoeften van migranten, dienen we dus in eerste instantie te luisteren naar de verhalen van deze migranten.



Hoofdstuk 6 Derde invalshoek: school als leef- en leeromgeving

Voor scholen is de toename aan diversiteit van de leerlingenpopulatie een ware uitdaging voor de wijze waarop zij het leeraanbod kunnen aanbieden. De school is meer dan taal en rekenen. Ook sociale vaardigheden zijn belangrijk om aangenaam te kunnen samenleven. Een kind wordt echter niet geboren met een pakket sociale vaardigheden en dient deze dus te ontwikkelen doorheen de levensloop. Wat zeggen de eindtermen in het onderwijs over de leergebieden Nederlands en Mens en maatschappij?

Door het volgen van de studiedagen op 16 oktober 2017 in Heverlee (10.1) en op 07 november 2017 in Schaarbeek (10.4) kwam ik tot de formulering van mijn tweede en derde veranderingsdoel (Hoofdstuk 3). In eerste instantie wil ik op zoek gaan naar een werkwijze waarbij de klasleerkracht binnen de klas stabiliteit en een sfeer creëert, waarin kinderen zich veilig voelen om hun verhaal en emoties te bespreken. De klasgenoten luisteren en respecteren elkaar. Daarnaast werkt de school een zorgbeleid en werking uit, die inzet op het bevorderen van diversiteit, veerkracht en verbinding.

In deze invalshoek bekijk ik de organisatie van het onderwijs in Vlaanderen en verdiep ik mij in de eindtermen van de leergebieden Nederlands en Mens en Maatschappij. Ik verken eveneens de specifieke uitdagingen van een klas met diversiteit op de verschillende niveaus (school, leerkracht en leerlingen).

6.1 Onderwijsniveaus

In het Vlaamse onderwijssysteem onderscheiden we drie onderwijsniveaus: het basis -, secundair- en hoger onderwijs. Daarnaast bestaat ook nog het levenslang leren en het buitengewoon onderwijs (Vlaamse Overheid, N/A).

Daar mijn praktijkgerichte situatie zich bevindt in het basisonderwijs, zal ik me beperken tot de beschrijving van het basisonderwijs.

Het basisonderwijs bestaat uit kleuteronderwijs en lager onderwijs. Het kleuteronderwijs wordt georganiseerd voor kinderen van 2,5 tot 6 jaar. De lagere school bestaat doorgaans uit zes leerjaren. Veelal worden de jaren ingericht volgens leeftijd (Van Petegem, 2017).

In België geldt leerplicht voor alle kinderen vanaf 1 september van het kalenderjaar waarin het kind zes jaar wordt tot men de leeftijd van achttien jaar heeft bereikt (Vlaamse Overheid, N/A). Door deze Leerplichtwet wil de overheid ervoor zorgen dat iedereen onderwijs krijgt en komen zo tegemoet aan Art.28 van het Kinderrechtenverdrag, nl. recht op onderwijs (UNICEF België , 2014) (Reynaert, 2017) (Lleshi, 2017). In Nederland geldt de leerplicht vanaf de eerste dag van de nieuwe maand nadat het kind vijf jaar geworden is en loopt tot de jongere de leeftijd van zestien jaar heeft bereikt. Vanaf de leeftijd van zestien jaar tot achttien jaar heet dit kwalificatieplicht (Rijksoverheid, N/A). In Nederland geldt er naast leerplicht ook schoolplicht, d.w.z. dat ouders of verzorgers ervoor moeten zorgen dat hun leerplichtige kinderen klassikaal onderwijs krijgen. Zoals op elke regel zijn er ook hier uitzonderingen voor bijvoorbeeld kermisexploitanten of circusmedewerkers.

Naast het gewoon basisonderwijs zijn er ook nog de zogenaamde methodescholen. Deze scholen hanteren een bijzondere pedagogische en didactische methode en vertrekken vanuit de leefwereld van het kind (Vlaamse Overheid, N/A).

6.2 Ontwikkelingsdoelen en eindtermen

Ontwikkelingsdoelen en eindtermen refereren naar de leerinhouden van het onderwijs. Hiermee bepaalt de Vlaamse Overheid de maatschappelijke opdracht van elke school. Zo weet elke school wat haar minimaal de doen staat, maar weten ook de ouders wat ze van elke school mogen verwachten (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2010). De ontwikkelingsdoelen zijn een leidraad in het kleuteronderwijs. In het lager onderwijs zijn de eindtermen van toepassing. In het Decreet Basisonderwijs, artikel 44, §2 wordt de volgende definitie gebruikt (Vlaamse Overheid, 2017):

Eindtermen voor het lager onderwijs zijn minimumdoelen die de overheid noodzakelijk en bereikbaar acht voor een bepaalde leerlingenpopulatie. Met minimumdoelen wordt bedoeld : een minimum aan kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes bestemd voor die leerlingenpopulatie.

Eindtermen kunnen leergebiedgebonden of leergebiedoverschrijdend zijn.

Elke school heeft de maatschappelijke opdracht de leergebiedgebonden eindtermen met betrekking tot kennis, inzicht en vaardigheden bij de leerlingen te bereiken. Het bereiken van de eindtermen zal worden afgewogen tegenover de schoolcontext en de kenmerken van de schoolpopulatie. De leergebiedgebonden eindtermen met betrekking tot attitudes dienen door elke school bij de leerlingen te worden nagestreefd.

Leergebiedoverschrijdende eindtermen zijn minimumdoelen die niet specifiek behoren tot één leergebied, maar onder meer door middel van meer leergebieden of onderwijsprojecten worden nagestreefd. Elke school heeft de maatschappelijke opdracht de leergebiedoverschrijdende eindtermen bij de leerlingen na te streven.

Binnen de leergebiedgebonden en leergebiedoverschrijdende eindtermen bestaan er ook nog de attitudinale eindtermen. Dit zijn eindtermen die betrekking hebben op houding of attitude. De overheid vindt deze attitudes belangrijk en noodzakelijk voor elk kind. Het ontwikkelen van houding of attitude is een heel individueel proces waarin de school een bijdrage kan leveren. De attitudinale eindtermen worden niet aanzien als einddoel, maar als streefdoel (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2010).

De eindtermen en ontwikkelingsdoelen zijn geen statisch gegeven. Onze samenleving is voortdurend in beweging en zo dus ook de eindtermen en ontwikkelingsdoelen. Ze worden ingedeeld in leergebieden vanwege een essentiële ordening tot een samenhangende gehelen (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2010).

6.3 Leef- en leeromgeving

De ontwikkeling van het kind is een combinatie van leer- en opvoedingsprocessen. Deze processen kunnen spontaan en toevallig plaatsvinden. In een schoolse context zijn deze echter

vaak gepland en georganiseerd. Bij het vastleggen van de ontwikkelingsdoelen en eindtermen is aandacht besteed aan enkele belangrijke basiselementen in de ontwikkeling van het kind (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2010).

Door het nastreven en verwezenlijken van de ontwikkelingsdoelen en eindtermen, draagt het onderwijs bij tot de ontwikkeling op drie gebieden: de ontwikkeling van de persoonskern, de algemene ontwikkeling en de specifieke ontwikkeling (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2010). Zelfbeeld, motivatie en initiatief zijn een rode draad doorheen de ontwikkelingsdoelen en eindtermen en dragen bij tot de persoonlijke ontwikkeling. Doelen die gericht zijn op o.a. het leren communiceren en samenwerken, het verwerven van zelfstandigheid en creatief en probleemoplossend denken, bevorderen de algemene ontwikkeling. Deze doelen zijn terug te vinden in de verschillende leergebieden, maar ook in leergebiedoverschrijdende thema's. Tot slot draagt het onderwijs bij tot de specifieke ontwikkeling van het kind via doelen die georganiseerd zijn in de vertrouwde leergebieden. Deze drie gebieden zijn met elkaar verbonden en staan voortdurend in interactie met elkaar en de context waarin het kind opgroeit en functioneert (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2010).

Tussen de ontwikkelingsdoelen en eindtermen bevindt zich een horizontale en verticale samenhang. De horizontale samenhang verwijst naar de doelen uit de verschillende leergebieden die met elkaar in verbinding staan binnen eenzelfde jaar. De indeling in de vijf leergebieden (Lichamelijke Opvoeding, Muzische Vorming, Nederlands, Wereldoriëntatie en Wiskundige Initiatie/ Wiskunde) geldt voor de hele basisschool. De leergebiedoverschrijdende thema's (leren leren, ICT en sociale vaardigheden) worden voortgezet in het secundair onderwijs. De samenhang over verschillende jaren heen, verwijst naar de verticale samenhang van de ontwikkelingsdoelen en eindtermen (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2010).

6.4 Culturele diversiteit in de klas

We haalden in de vorige invalshoek (5.3.2) reeds aan dat de toename van diversiteit eveneens op te merken is in de samenstelling van de schoolpopulatie (Goedhart, 2018) (Geldof, 2013).

Scholen en leerkrachten worden meer en meer geconfronteerd met leerlingen die enorm verschillen van elkaar. Denk hierbij aan verschillen in achtergrond maar ook verschillen in oriëntaties en vaardigheden op sociaal en/of cognitief terrein (van der Heijde, Kampman, & Bruin, 2017).

Het dagelijkse leven is de context waarin elke kind opgroeit en functioneert. Naarmate het kind ouder wordt, krijgt deze context geleidelijk aan een persoonlijke betekenis. Hun leefwereld heeft echter ook een ruimere betekenis en is erg complex : er zijn de persoonlijke interesses van elk individu, maar eveneens dienen kinderen rekening te houden met een superdiverse samenleving, waarbinnen waarden en normen heersen. Deze waarden en normen bakeren in een socioculturele herkomst. Het onderwijs kan helpen deze complexe leefwereld te leren begrijpen, vaardigheden te ontwikkelen om er mee om te gaan en een positieve houding bevorderen (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2010).

van der Heijde, Kampman en Bruin stellen dat goed onderwijs onderwijs is dat recht doet aan culturele diversiteit (2017). Men kan op vier manieren beantwoorden aan de multiculturele

werkelijkheid. In eerste instantie dienen de school en leerkrachten af te stemmen op de beginsituatie van alle individuele leerlingen i.p.v. op de beginsituatie van de gemiddelde leerling. Vernoemde auteurs zijn van mening dat wie denkt in gemiddelden, risico loopt om degenen die afwijken van dat gemiddelde, te verwaarlozen. Eveneens dienen alle leerlingen gelijke kansen te krijgen, rekening houdend met allerlei interne en externe factoren die onderwijsachterstand veroorzaken. Daarnaast dient het onderwijs zich te baseren op waarden als rechtvaardigheid, eerlijkheid en verdraagzaamheid tegenover anderen om op die manier vooroordelen en discriminatie tegen te gaan. Tot slot richt het onderwijs zich op het toekomstig functioneren van alle leerlingen in een multiculturele samenleving (van der Heijde, Kampman, & Bruin, 2017).

Onderwijs is belangrijk voor alle kinderen. Het biedt regelmaat, bescherming en voorspelbaarheid maar ook nieuwe contacten, ruimte om ongedwongen kind te zijn, een leerkracht waarmee leerlingen zich kunnen identificeren, zicht op waarden, normen en gebruiken, ... (Goedhart, 2018). Volgens Goedhart (2018) heeft een leerkracht van vluchtelingenkinderen geen andere competenties nodig dan leerkrachten die geen nieuwkomers in hun klas hebben. Er wordt wel meer gevraagd van de interpersoonlijke vaardigheden, bijvoorbeeld flexibeler zijn in denken en handelen, meer bedacht zijn op crisissituaties, beter kunnen relativeren, kunnen communiceren met anderstalige ouders, ... Leerkrachten dienen wel te beschikken over voldoende kennis over multiculturele samenleving in het algemeen, maar ook over de culturele achtergronden van de individuele leerlingen. Niet alleen leerlingen met een migratieachtergrond verschillen van elkaar, maar ook leerlingen zonder migratieachtergrond verschillen onderling. Ik denk hierbij bijvoorbeeld aan de religieuze verscheidenheid, maar ook uiterlijke kenmerken, gezinssamenstelling, opvoeding, ... (Goedhart, 2018) (van der Heijde, Kampman, & Bruin, 2017) Daarnaast is het bedachtzaam om voldoende kennis te hebben van de fouten die mensen maken, als het gaat om omgaan met verschillen en overeenkomsten tussen mensen in hun sociale omgeving. Het gaat hier niet alleen om het corrigeren van fouten in het denken en het gedrag van de leerlingen tot anderen, maar ook in het eigen denken en het gedrag van de leerkracht. De leerkracht dient er zich bewust van te zijn, dat het door hem aangeboden voor alle leerlingen herkenbaar én begrijpbaar moet zijn. Hij mag zich niet enkel beperken tot het autochtone beeld (van der Heijde, Kampman, & Bruin, 2017). Door zich hiervan bewust te zijn, zet hij in op verbinding.

Door te informeren bij ouders, de leerling(en) en, indien mogelijk, voorgaande leerkrachten en test- en observatiegegevens kan de leerkracht de specifieke ondersteuningsbehoeften van de leerling in kaart brengen. Op deze manier brengt hij de beschermende factoren en risicofactoren van de leerling in kaart (zie 5.1.1: bio – ecologisch model van Bronfenbrenner) en formuleert de ondersteuningsbehoeften (Goedhart, 2018).

Naast kennis en vaardigheden van de leerkracht, kan bijvoorbeeld ook de inrichting van de klas een positieve invloed hebben op de leerlingen door het gebruik van een aantrekkelijke en sfeervolle aankleding. Het is belangrijk om bij de aankleding oog te hebben voor culturele verscheidenheid: identificatie, maar ook verbinding en diversiteit (van der Heijde, Kampman, & Bruin, 2017).

Een klas is een kleine, sociale gemeenschap die sociale regels ontwikkelt, die niet altijd samenvallen met die van de leerkracht. Het is belangrijk aandacht te besteden aan het

groepsproces en het functioneren van de klas als sociale gemeenschap. Welke leerling vervult welke rol? Wie is trekker? Wie is volger? Welke machtsverhoudingen zijn er onder de leerlingen? Dit inzicht is nodig voor een goede aanpak van problemen of beter, streven naar het voorkomen van problemen (Goedhart, 2018) (van der Heijde, Kampman, & Bruin, 2017). Goedhart (2018) stelt dat het een uitdaging is voor de klasleerkracht om van die verschillende individuen één groep te maken. Een groep biedt veiligheid die ruimte geeft om te ontwikkelen. Aandacht voor elkaar draagt bij aan een verbetering van onderlinge relaties. Het is hierbij essentieel om niet uit te gaan van veronderstellingen, maar durf dingen te bevragen (Lleshi, 2017) (Goedhart, 2018).

De rol van leerkracht is cruciaal, maar hij doet dit niet alleen. De school dient na te denken over een visie op onderwijs aan nieuwkomers. Volgens Goedhart (2018) kan de school gebruik maken van het model van integrale schoolontwikkeling van Van der Bruggen. De schoolvisie dient als vertrekpunt. Uit de schoolvisie volgt de onderwijskundige structuur. Deze structuur bepaalt hoe de leeractiviteiten eruit zullen zien. Binnen dit model kunnen vragen worden gesteld over de pedagogische uitgangspunten, hoe het onderwijs kan bijdragen aan de mensvorming van leerlingen, ... Het onderwijskundig concept is een antwoord op deze vragen. Waarover beschikt de school, wat wil de school behouden, wat bijstellen, ... Uiteindelijk wordt de vraag beantwoord hoe je verder vorm geeft in de klas, waaruit het werk met de leerlingen bestaat, zodat er aandacht is voor relatie, autonomie en competentie (Goedhart, 2018).

Wanneer bijvoorbeeld de school in haar visie het belang van veerkracht, diversiteit en verbinding heeft opgenomen, kan binnen het onderwijskundig concept besloten worden tot het versterken van identiteit. Voor de leraar betekent dit dat hij in zijn lessen de methodiek 'Tree of Life' gebruikt bij gesprekken over verbinding en diversiteit.

Als school is het belangrijk een sociaal klimaat te scheppen waarin geen plaats is voor discriminatie en racisme, maar wel het creëren van een veilige omgeving, waarin iedereen zich beschermd voelt (van der Heijde, Kampman, & Bruin, 2017). Het is fundamenteel om regelmatig aandacht te besteden aan eigen waarden en normen van de leerlingen, zodat zij leren dat er verschillen zijn en dat die verschillen er ook mogen zijn (Goedhart, 2018).

6.5 Praktische toepassing

Naar mijn mening beheerst de methodiek 'Tree of Life' de leergebieden 'Mens en Maatschappij' en 'Nederlands', alsook het leergebiedoverschrijdende thema 'Sociale Vaardigheden'.

6.5.1 Mens en Maatschappij

Sinds 1 september 2015 werd het leergebied 'Wereldoriëntatie' opgedeeld in twee nieuwe leergebieden, nl. 'Wetenschap en Techniek' en 'Mens en Maatschappij'. In het curriculum worden de uitgangspunten voor dit leergebied als volgt beschreven (Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen (AHOVOKS), 2017):

De eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor het leergebied 'Mens en maatschappij' zijn erop gericht dat kinderen:

- *basiscompetenties ontwikkelen die hen in staat stellen met vertrouwen zichzelf en hun omgeving steeds verder en diepgaander te exploreren over 'Mens en maatschappij'.*

- *interesse ontwikkelen voor 'Mens en maatschappij', nu en in het verleden, hier en elders in de wereld.*
- *een basishouding van openheid en respect ontwikkelen tegenover 'Mens en maatschappij'.*
- *basisvaardigheden ontwikkelen om zelfstandig met informatie over 'Mens en maatschappij' te leren omgaan.*

De term 'omgeving' refereert naar de fysische, sociale en culturele omgeving van de kinderen. De ontwikkelingsdoelen en eindtermen zeggen niet welke inhoudelijke thema's er aan bod moeten komen om de wereld te begrijpen, noch welke competenties dienen ontplooid te worden om te kunnen functioneren in de samenleving. De keuze van de inhoudelijke thema's en competenties is afhankelijk van het perspectief dat gekozen wordt (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2010). Een eerste mogelijke perspectief is de ontwikkelingspsychologie (Hoofdstuk 4), nl. het kind zelf: elk kind heeft vragen, interesses en voorkeuren die door specifieke behoeften op een bepaalde leeftijd verhelderd kunnen worden. Daarnaast maken kinderen deel uit van een groter geheel (bijvoorbeeld een gezin, een familie, een sportteam, een klas, deelnemer van het verkeer, ...) waarbinnen zij verschillende rollen vervullen (Hoofdstuk 5). Later, als volwassenen, zullen kinderen eveneens verschillende rollen bekleden. Denk hierbij maar aan de rol als moeder of vader, man of vrouw, werknemer of werkgever, partner, ... Tot slot maken kinderen deel uit van een multi – etnische en multiculturele samenleving (5.3.1). Intercultureel onderwijs is, volgens het curriculum van onderwijs en vorming, een opdracht voor alle scholen (Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen (AHOVOKS), 2017).

Het leergebied 'Mens en Maatschappij' wordt onderverdeeld in vier domeinen: mens, maatschappij, tijd en ruimte. Voor de methodiek 'Tree Of Life' zie ik aansluiting bij de domeinen mens, maatschappij en tijd. Zowel als individu met behoeften, gevoelens, zelfbeeld,... als sociaal wezen in intermenselijke relaties, verwerven kinderen kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes tegenover zichzelf en anderen als psycho - sociaal wezen. Het onderwijs kan kinderen hierin ondersteunen door hen mensen te helpen begrijpen en op een adequate manier met zichzelf en anderen om te gaan (Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen (AHOVOKS), 2017). Daarnaast verwerven kinderen inzichten, vaardigheden en attitudes door deel te nemen aan de maatschappij. De eindtermen binnen dit domein zijn er op gericht om basiscompetenties aan te leren die kinderen nu en later nodig hebben om te kunnen functioneren in de maatschappij. O.a. via het onderwijs vormen kinderen zich een correct beeld van de verschillende maatschappelijke verschijnselen en leren ze zich op een sociaal weerbare en respectvolle wijze te gedragen (Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen (AHOVOKS), 2017). Tot slot verwerven kinderen door het gebruik van de methodiek inzichten, vaardigheden en attitudes ten aanzien van de oriëntatie in de dagelijkse en historische tijd. Elke deel van de boom staat symbool voor een fase in het leven (Wiewauters, Workshop 'De 'Tree of Life': een krachtige methodiek in de dialoog met mensen en jongeren op de vlucht', 2017). Door te kijken naar het verleden, het heden en de toekomst, krijgen kinderen inzicht in hun eigen leven en in welke mate dit elkaar beïnvloedt.

6.5.2 Nederlands

Alvorens kinderen hun schoolloopbaan starten, doorlopen zij reeds een indrukwekkend taalleerproces. Kinderen gebruiken voortdurend taal in interactie met hun omgeving. Wanneer kinderen hun schoolse carrière aanvangen, is het gunstig dat het onderwijs aansluit op het natuurlijke ontwikkelingsproces. Naast aansluiting op de leefwereld van de kinderen, creëert het onderwijs situaties waarin kinderen uitgenodigd worden om taal te gebruiken. De taalvaardigheid staat echter centraal: het is belangrijker de taal te gebruiken dan theoretische kennis over de taal te bezitten. Voor kinderen die thuis een vreemde taal spreken, is dit uiteraard een grotere uitdaging dan voor kinderen die Nederlands als moedertaal hebben. Kinderen doen in alle leergebieden een beroep op hun taalvaardigheid om te spreken, te luisteren, te lezen en te schrijven (Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen (AHOVOKS), 2017).

Volgens het onderzoek 'Thuistaal in het onderwijs' (2013) van 'Steunpunt diversiteit en leren' , onder leiding van o.a. de Gentse professor Piet Van Avermaet, heeft het positief benaderen van de thuistaal op school een gunstig effect op de schoolprestaties van de leerlingen. Leerlingen voelen zich beter in hun vel en krijgen een groter zelfvertrouwen en meer spreekdurf, wanneer ze bijvoorbeeld een spreekbeurt in het Nederlands mogen houden over hun taal, cultuur of land van herkomst (Ramaut, Sierens, & Bultynck, 2013). Zoals Lleshi zei op de studiedag in Heverlee (zie 10.1), is dit een verrijking voor alle betrokken partijen. Wanneer men zich goed voelt, zal men zich meer kunnen ontplooien (Lleshi, 2017).

Bij het bekijken van de 'Tree of Life', schrijven kinderen kernwoorden bij elk onderdeel van de boom. Wanneer klassikaal wordt gekeken naar de 'Forest of Life', moeten leerlingen durven spreken. Door naar hen te luisteren, hen te respecteren en om hen te geven, krijgen we respect en schept dit vertrouwen. Het is alvast de uitdaging om alles bespreekbaar te maken (Lleshi, 2017).

6.5.3 Sociale vaardigheden

Sociale vaardigheden is een leergebiedoverschrijdend thema. Dit thema is overkoepelend voor het leren in de lagere school (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2010). Het curriculum van de eindtermen in Vlaanderen omschrijft sociale vaardigheden als "alle gedragingen die men in onze cultuur ter beschikking moet hebben om op een efficiënte en opbouwende wijze deel te nemen aan het sociale leven, zowel op maatschappelijk als op interpersoonlijk en familiaal vlak" (Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen (AHOVOKS), 2017). Naast de gewaarwording thuis, in hun familie, in hun buurt en hun leeftijdsgroep waar ze deel van uitmaken, doen kinderen ook belangrijke ervaringen op in de klas en in de ruimere context van de school.

In de kleuterschool worden reeds fundamentele inzichten, vaardigheden en attitudes aangereikt, waar in het lager onderwijs verder op gebouwd wordt. Vervolgens bouwen de eindtermen van het secundair onderwijs verder op deze van het lager onderwijs. Dit is een duidelijk voorbeeld van de verticale samenhang, waarover eerder werd gesproken (zie 6.3).

De beschreven eindtermen zijn gebaseerd op de sociaal - psychologische wetmatigheden die er bestaan tussen mensen binnen relaties, groepen, organisaties en maatschappelijke situaties. Onder het motto 'learning by repeating' zullen kinderen hun sociale vaardigheden optimaal kunnen verwerven, ontplooien en versterken wanneer zij de kans krijgen deze voldoende te oefenen. Waar uiteindelijk het accent wordt gelegd, is afhankelijk van o.a. de cultuur waarin zij leven, levensbeschouwing en persoonlijke voorkeuren (Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen (AHOVOKS), 2017).

De manier waarop kinderen reageren is afhankelijk van de situatie. In een schoolse context zal het sociale gedrag van een kind mee bepaald worden door de ruimte die het volledige schoolteam ervoor creëert. Sociale vaardigheden komen niet enkel tot uiting bij het onderwijzen van leerinhouden in de klas, maar ook in het gehele schoolse gebeuren (Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen (AHOVOKS), 2017).

De eindtermen betreffende sociale vaardigheden zijn onderverdeeld in drie domeinen: relatiewijzen, gespreksconventies en samenwerking. Deze domeinen staan in wisselwerking met elkaar. De sociale en familiale context waartoe het kind behoort, bepaalt grotendeels welke relatiewijze reeds aanwezig zijn. Het is echter belangrijk te weten welk gamma aan relatiewijzen er zijn, wil het kind zich sociaal vaardig kunnen opstellen. In gesprek kunnen treden met anderen, is een onmisbare sociale vaardigheid (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2010). Lleshi hield ook aan dat communicatie het beste wapen is om de andere te leren kennen en begrijpen (Lleshi, 2017). Leerlingen moeten hierbij op school de kans krijgen om deze communicatieve vaardigheden verder te ontplooien. Dit domein komt aan bod indien de klasleerkracht, samen met de leerlingen, kijkt naar de 'Forest Of Life'. Tot slot is samenwerken een specifieke vaardigheid dat men kan leren en oefenen, waarbij kinderen ook van elkaar leren (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2010). De methodiek 'Tree Of Life' kan 'bijdragen tot een geslaagd groepsproces' en 'afspraken naleven die binnen de groep werden gemaakt' (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2010).

6.6 Kritische bedenking

Volgens een onderzoek van de Universiteit Antwerpen en de Vrije Universiteit Brussel geeft 'ruim één onderwijzer op vijf, één directeur op zes en één kleuteronderwijzer op negen toe dat ze de eindtermen en ontwikkelingsdoelen niet goed of onvoldoende kennen' (Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming, 2008). 'Toch vinden alle leraren van het basisonderwijs de ontwikkelingsdoelen en eindtermen duidelijk, meestal haalbaar en realistisch en vrij makkelijk om te evalueren', zo stelt het vaktijdschrift Klasse (2008). Dit lijken mij twee stellingen die enigszins contradictorisch zijn. De eindtermen en ontwikkelingsdoelen zijn onvoldoende gekend, maar ze zijn wel duidelijk, haalbaar en realistisch!?

In 'Leef- en leeromgeving' (6.3) zagen we dat er tussen de eindtermen een verticale samenhang bestaat. Als de eindtermen onvoldoende gekend zijn door leraren en onderwijzers, hoe kan deze samenhang dan gegarandeerd worden? Als leerkrachten het pad onvoldoende kennen, hoe weten zij dan waar ze naartoe moeten met hun leerlingen?

6.7 Evolutie

De huidige eindtermen zijn al meer dan twintig jaar oud en sluiten vandaag niet meer zo goed aan bij de leefwereld van kinderen en jongeren. Op 27 oktober 2017 bereikte de meerderheid in het Vlaamse Parlement een akkoord over de vorm van de nieuwe eindtermen. De vernieuwde eindtermen vertrekken vanuit zestien sleutelcompetenties waarbij o.a. het onderscheid tussen leergebiedgebonden en leergebiedoverschrijdende eindtermen zou wegvallen. Deze principes moeten echter nog goedgekeurd worden door het Vlaams Parlement (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2017).

Hoofdstuk 7 Veranderingsgerichte strategieën

Door het gebruik van de 'Tree of Life' worden kinderen versterkt in hun identiteit. Kinderen worden zich bewust van de eigen (familie) geschiedenis, waarden en normen die van invloed zijn op de denkwijze en beleving. Kinderen worden in contact gebracht met aspecten van veerkracht, gebeurtenissen en mensen die van belang zijn voor hen, alsook met dromen die ze koesteren. Kinderen herkennen in de verhalen van andere kinderen dat ze niet de enige zijn die moeilijke situaties hebben meegemaakt.

Stress en druk van situationele omstandigheden kunnen gedragsveranderingen met zich meebrengen (Hoofdstuk 3). Deze gedragsveranderingen kunnen invloed hebben op de klaswerking en de schoolse carrière van kinderen en jongeren. 'De school kan hierop anticiperen door een stabiele omgeving te creëren', vertelde Smets op de bijscholing in Heverlee (zie 10.4). In eerste instantie creëert de klasleerkracht stabiliteit en een sfeer waarin kinderen zich veilig voelen om hun verhaal en emoties te bespreken (zie 2.1). De klasgenoten luisteren en respecteren elkaar. Daarnaast werkt de school een zorgbeleid en werking uit die inzet op het bevorderen van diversiteit, veerkracht en verbinding.

Aanvankelijk beschrijf ik de gevolgde werkwijze in de praktijk en koppel ik deze aan de invalshoeken. Vervolgens noteer ik de evaluatie van deze praktijktoepassing vanuit eigen perspectief, vanuit oogpunt van de leerlingen én van de leerkracht. Ik eindig dit hoofdstuk met suggesties voor de implementatie van de methodiek 'Tree of Life' in schoolse context.

7.1 Wat heb ik gedaan?

In Hoofdstuk 2 kan u lezen welke stappen ik reeds ondernam om de theorie om te zetten in de praktijk (zie 2.3).

7.1.1 Dag -1

Daar een vertrouwensrelatie belangrijk is (zie 10.4), ging ik in samenspraak met de klasleerkracht een halve dag meelopen. Nadat de klasleerkracht mij had voorgesteld, ging zij verder met haar les en observeerde ik de leerlingen. Ondertussen maakte ik voor mezelf een klasplan op. Doordat de klasleerkracht vragen stelde aan de leerlingen en de leerlingen bij naam noemde, noteerde ik wie waar zat. Dit zou me tijdens mijn try - out helpen de leerlingen bij naam te noemen. Ik had eveneens op voorhand een klasfoto gevraagd zodat ik ook daar de namen van de leerlingen kon bijschrijven.

Tijdens een les wiskunde nam de klasleerkracht enkele leerlingen bij zich omdat zij extra ondersteuning nodig hadden. De andere leerlingen moesten per 2 werken. Ik kreeg de verbeter sleutel van de opdracht, zodat ik de leerlingen kon ondersteunen en begeleiden indien zij vragen hadden. Ik bewoog me door de klas, zodat de leerlingen wisten dat ze mij mochten en konden aanspreken. Omdat er wekelijks ondersteuning is van GON – begeleiding, zijn de leerlingen het gewoon dat er andere mensen rondlopen in de klas. Ze waren dan ook niet geremd om hulp te vragen wanneer ze die nodig hadden. Uiteraard zijn er steeds leerlingen die een nieuw gezicht willen testen, maar dat kon ik snel doorprikken.

7.1.2 Dag 1

Enkele dagen later werkte ik in de klas rond de 'Tree of Life'. Door mijn lerarenopleiding leerde ik hoe je een les moet opbouwen. Om de try - out voor mezelf te structureren, maakte ik voor de twee dagen dat ik op school zou vertoeven telkens een lesvoorbereiding (zie 10.7 en 10.10) en een powerpointpresentatie (zie 10.8).

Nadat ik toelichtte wat we die twee dagen zouden doen, maakten we enkele afspraken en stelde ik me kort even voor. Door deze toelichting en het maken van deze afspraken trachtte ik een sfeer te creëren die voorspelbaar is, waarbinnen kinderen zich ook veilig voelen om hun verhaal en emoties te bespreken (Hoofdstuk 3) Vervolgens ging ik over tot 'de balpennen'. Ik had zoveel balpennen als leerlingen in een doosje gestoken. Rond elke balpen hing een eenvoudige kennismakingsvraag zoals welke kleren draag jij het liefst, wat eet je als ontbijt, wat is jouw lievelingskleur, ... Ik ging met mijn doosje met balpennen door de klas en liet leerlingen willekeurig en één voor één een balpen nemen, de vraag voorlezen en beantwoorden. Vervolgens vroeg ik aan de rest van de klas wie hetzelfde zou antwoorden en wie iets anders. Door dit kennismakingsspel kon ik verwijzen naar de begrippen 'verbinding' en 'diversiteit'.

Aansluitend maakte ik de stap naar de bomen. Ik vroeg aan de leerlingen of alle bomen hetzelfde waren. De foto's van de bomen die ik gebruikte in de powerpoint, zijn zelf genomen foto's op een provinciaal domein. Dit is een bewuste keuze geweest omdat het domein een rode draad is doorheen mijn persoonlijk leven. Op deze manier wou ik graag een persoonlijke toets geven aan het kroonjuweel van deze opleiding. De manier waarop de foto's zijn getrokken, is een doordachte keuze. Ik wilde foto's hebben waarbij de weerkaatsing van de takken in het water, symbool stonden voor de wortels van de boom. Op die manier toon ik aan dat de wortels de takken bepalen of beïnvloeden. We zagen in invalshoek drie (Hoofdstuk 6) dat de uitdaging van elke leerkracht is, om van alle verschillende individuen in zijn klas één groep te maken (6.4). Zodoende zijn de bomen in mijn powerpoint allemaal verschillende, maar vormen ze één bos, nl het provinciaal domein.

Omdat een boom tekenen veel tijd vraagt, maakte ik op voorhand een basissjabloon op A3 (zie 10.9). Nadat ik met de leerlingen de verschillende delen van de boom herhaalde, maakte ik de link met de methodiek 'Tree of Life'. Ik lichtte de leerlingen toe waarvoor elke deel van de boom symbool stond en d.m.v. mijn hulpvragen vulden zij hun boom verder aan. Op deze manier heeft ieder zijn eigen unieke boom, zoals iedere leerling ook een uniek wezen is. Tijdens het maken van hun boom, mochten de leerlingen hun balpen gebruiken.

Na het maken van hun levensboom, kwam ik terug op de balpennen. Ik vroeg hen om hun balpen te bekijken en de balpen van hun buurman links en rechts. Deze balpennen waren aan de buitenkant allemaal verschillend, maar hadden allemaal blauwe inkt. De keuze van de balpennen was dus doelgericht een referentie naar 'diversiteit' en 'verbinding', maar ook naar de mens als uniek wezen: vanbuiten zijn we allemaal van verschillend, maar vanbinnen zijn we allemaal mens met gevoelens, gedachten, ervaringen,...

Tot slot bevroeg ik de leerlingen wat ze ervan vonden en vertelde ik wat we er nog gingen mee doen. Tijdens de workshop 'Tree of Life' in Schaarbeek (2017) leerde ik dat het belangrijk is om het verhaal terug te geven en niet mee te nemen. In samenspraak met de klasleerkracht,

mochten de leerlingen hun boom in hun klasmap steken. Zij hebben te allen tijde toegang tot deze map. Ik gaf hen ook mee dat ze er steeds mochten aan verder werken of de boom kleuren, als ze daar tijd en behoefte aan hadden. De balpennen mochten ze houden. De resultaten van enkele levensbomen heb ik tussen de hoofdstukken in dit werk geplaatst.

Op het einde van de dag besprak ik nog enkele praktische zaken voor het verloop van dag 2 met de leerkracht. Ik vroeg haar advies omtrent het bespreken van de 'Forest of Life'. Gezien de klassamenstelling en afgaande op mijn ervaring en aanvoelen, leek het mij niet evident en eenvoudig om de bespreking van het bos in de hele groep te doen. De leerkracht stelde voor om in drie groepjes van acht leerlingen te werken. Ik vroeg haar of zij de groepjes wilde samenstellen, omdat zij het beste weet welke leerlingen je omwille van gedragsproblemen wel/niet bij elkaar kan zetten. Door in overleg te gaan met de klasleerkracht zet ik mijn competentie als teamspeler in. Ik ben contactvaardig en stel me bemiddelend, democratisch en plichtsbewust op.

7.1.3 Dag 2

Na het herhalen van de afspraken toonde ik de clip 'Human' van Rage 'n' Boon Man. Ik had op voorhand geïnformeerd of de leerlingen reeds voeling hadden met de Engelse taal. Tijdens het bekijken van de clip noteerden de leerlingen wat ze zagen en dachten waarover de clip zou gaan (10.11). Ik had hen eveneens de tekst gegeven, zodat zij (nog) beter konden volgen.

'Human' is een liedje uit de top 50 van 2017 en behoorde naar gevoel tot de muzikwereld van de leerlingen. Persoonlijk vind ik het een zeer krachtig liedje om aan te tonen dat we niet mogen uitgaan van veronderstellingen en vooral verder moeten kijken naar een individu dan alleen de buitenkant. Elke individu is meer dan alleen de verpakking. We mogen mensen niet stigmatiseren omwille van hun uiterlijk, etnische achtergrond,... Wanneer je de clip bekijkt, zie je allemaal mensen verschijnen. Ze verschillen allemaal uiterlijk van elkaar, maar vanbinnen zijn ze allemaal 'mens'. Op deze manier kon ik de begrippen 'diversiteit' en 'verbinding' herhalen. Het sluit eveneens aan bij het pleidooi van Lleshi (2017). We maken vaak de fout dat we jongeren problematiseren ('probleemjongeren') i.p.v. te spreken van 'jongeren met problemen'.

Na het bespreken van de clip gingen we over tot het bekijken van de 'Forest of Life' in kleinere groepjes. De overige leerlingen kregen enkele individuele opdrachten van de klasleerkracht. Per groepje vroeg ik of of zij nog iets gedaan hadden met de boom (aangevuld, gekleurd, bekeken,...) Gezien de beperkte tijd kon ik maximaal twee levensbomen bespreken per groepje. Ik vroeg telkens wie zijn boom wou bespreken in de groep. Indien er niemand zijn levensboom wou bespreken, had ik een noodplan achter de hand. In eerste instantie had ik dan kunnen vragen, waarom ze die niet wilden bespreken om op die manier gevoelens bespreekbaar te maken. Anderzijds had ik ook mijn eigen levensboom bij. Door jezelf als leerkracht open te stellen met je sterktes en zwaktes, kan het leerlingen mogelijk een duwtje geven om toch hun boom te bespreken. Het is echter niet nodig geweest, want in elke groep waren nagenoeg alle leerlingen bereid te praten over hun levensboom. Wanneer een leerling klaar was met vertellen, vroeg ik in de groep of er dingen waren die gelijk waren voor de andere leerlingen of net verschillend. Toen mijn tijd om was, bedankte ik de leerlingen voor hun openheid en liet ze hun boom in hun klasmap steken.

Als afsluit van dag twee vroeg ik de leerlingen om een evaluatie. De leerkracht had me verteld dat zij de leerlingen elkaar regelmatig liet beoordelen, bijvoorbeeld na een spreekbeurt. De leerlingen vormden groepjes van ongeveer vier leerlingen. Per groepje kregen zij een A4 – blad dat ze in twee kolommen verdeelden. Aan de ene kant de positieve dingen; de andere kolom voor de werkpunten. Deze evaluatie bespraken we vervolgens in klasgroep. De feedback van de leerlingen zal ik verder in mijn bachelorproef samenvatten (7.3.2).

Ik bedankte de leerlingen en leerkracht uitvoerig voor hun medewerking en overhandigde hen nog wat lekkers.

7.2 Koppeling met de invalshoeken

Op het einde van elke invalshoek beschreef ik hoe de 'Tree of Life' aan bod kwam in mijn literatuurstudie (4.5 + 5.4 + 6.5). Hieronder beschrijf ik welke punten ik uit de invalshoeken zie terugkomen door de methodiek zelf toe te passen in de praktijk.

Ter voorbereiding van mijn try - out op school paste ik de methodiek toe bij een zesjarig kind. Ik merkte dat ik de hulpvragen moest aanpassen aan haar niveau. Eveneens stelde ik vast dat ik minder diep kon gaan. Het kind kon bijvoorbeeld wel antwoorden op 'wie is je mama?', 'wie is je papa?', 'heb je broers en zussen?', 'waar woon je?',... maar bijvoorbeeld 'wat biedt hen sterkte?', 'waar sta je nu?', 'ben je veranderd?' waren voor het kind nagenoeg niet te vatten. Deze vragen zijn, gezien de ontwikkeling van het kind, te abstract. Daarom vroeg ik in mijn gesprek met de directeur van de school naar een klas die ouder was. Mijn bevindingen werden in mijn literatuurstudie bevestigd toen ik las over de informatieverwerkingstheorie (4.5). Ook in het vijfde leerjaar gebruikte ik nog te moeilijke begrippen. De leerlingen vroegen meermaals om verduidelijking.

Tijdens de besprekingen in kleine groepjes werd de theorie van het model van Bronfenbrenner (5.1.1) bevestigd. Het was onweerlegbaar dat de onderlinge samenhang tussen verschillende factoren een invloed hebben op de ontwikkeling. Zo was er een leerling die cognitief niet zo sterk was. Uit zijn verhaal kon ik afleiden dat zijn ouders en zo ook zijn gezin, maatschappelijk kwetsbaar zijn. Ook in de methodiek 'Tree of Life' kan je veronderstellen dat je, datgene wat je krijgt in je wortels meeneemt in de eigen stam en verdere groei van je levensboom. Door het verhaal van deze leerling, konden de andere groepsleden o.a. horen dat niet elk gezin hetzelfde is, waarmee ik weer kon verwijzen naar 'diversiteit'. Eveneens waren er verschillende leerlingen die deel uitmaken van de Westerse cultuur, maar tegelijk beïnvloed worden door hun lidmaatschap aan een bepaalde subcultuur (bijvoorbeeld Marokkaanse subcultuur). Omdat het voor meerdere leerlingen herkenbaar was, kon ik weer refereren naar 'verbinding'.

In de praktische toepassing van mijn derde invalshoek (6.5) plaatste ik de methodiek 'Tree of Life' in de leergebieden 'Mens en Maatschappij', 'Nederlands' en 'Sociale vaardigheden'. Ook de leerkracht plaatst de methodiek binnen de gebieden 'Sociale vaardigheden' en 'Mens en maatschappij'.

Binnen het gebied 'Sociale vaardigheden' opteerde de leerkracht voor de volgende eindtermen (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2010):

- *De leerlingen kunnen in omgang met anderen respect en waardering opbrengen.*
- *De leerlingen kunnen kritisch zijn en een eigen mening formuleren.*
- *De leerlingen kunnen zich discreet opstellen.*
- *De leerlingen kunnen samenwerken met anderen, zonder onderscheid van sociale achtergrond, geslacht of etnische origine.*

Volgens Ramaut, Sierens en Bultynck (2013) (6.5.2) voelen leerlingen zich beter in hun vel en krijgen ze een groter zelfvertrouwen en meer spreekdurf, als ze bijvoorbeeld mogen spreken over hun taal, cultuur of land. Ik zag dit eveneens terugkomen in de groepsgesprekken. Eén van de leerlingen heeft ADHD. De namiddag verloopt voor hem soms moeilijker door gebrek aan concentratie t.g.v. vermoeidheid en medicatie. Tijdens het groepsgesprek moest ik het lijntje tussen deze leerling en mezelf heel kort houden, zodat hij de anderen niet afleidde. Wanneer er een raakvlak was met een medeleerling omtrent hun thuiscultuur, had ik zonder problemen zijn volle aandacht. Ook een leerling van Afghaanse afkomst, die de Nederlandse taal minder machtig is, was toch enthousiast en wilde onmiddellijk zijn verhaal delen met de rest van de groep. De leerling met ADHD, Gilles de la Tourette én autisme, waarmee volgens de leerkracht moeilijk contact te leggen was, was bij de groepsbespreking de eerste die wilde vertellen.

De meesten waren enthousiast om hun levensboom te vertellen en vonden het leuk om te doen.

7.3 Evaluatie try - outs

7.3.1 Door mezelf

Toen ik in januari op het idee kwam deze methodiek zelf eens te testen in een klas, vervloekte ik mezelf. Waarom haalde ik extra werk op mijn nek, terwijl we al bedolven zaten onder een berg van examentaken en deadlines. Mijn kennis omtrent de methodiek bleef beperkt tot de workshop van de studenten vorig academiejaar en een korte workshop van één uur tijdens de vormingsdag in Schaarbeek. Was die kennis wel voldoende om zelf aan de slag te gaan? Ik was dus één brok zenuwen toen ik naar school moest, maar had anderzijds ook enorm veel zin in deze uitdaging. Een vertrouwde school, directeur en klasjuf zorgden ervoor dat ik me veilig voelde, zodat ik me ook volledig kon geven. Bovendien was het ook geen sprong in het onbekende door mijn ervaringen als lesgever. Vandaag, drie maanden later, kan ik zeggen dat het een hele verrijking was. Ik ervaarde hoe het was om de methodiek toe te passen en nam vooral enkele leerpunten mee. Nu besef ik dat ik eigenlijk al bezig was met fase drie van dit werk.

Het voelde voor mezelf goed aan om op voorhand kennis te maken met de klasgroep en mee te lopen. Zodoende was ik voor de leerlingen al geen onbekende meer en kon ik op mijn beurt voeling krijgen met de leerlingen en zij met mij.

Ik vind het essentieel dat, wie de methodiek wil gebruiken, zich hierin verdiept en ervoor zorgt dat de methodiek eigen gemaakt wordt. Alvorens je hem in groep wil toepassen, is het raadzaam deze methodiek individueel te gebruiken. De klasgroep werkte goed mee, de interactie verliep vlot. Ondanks de individuele opdracht voor het opstellen van hun levensboom op dag één, werd er in de klas veel gepraat. Ik had hier strenger op mogen reageren.

Tijdens dag twee wilde ik oorspronkelijk de 'Forest Of Life' bekijken. Een groep van 26 leerlingen is hier echter te groot voor, waardoor ik de echte 'Forest of Life' niet heb kunnen bekijken. Tijdens de bespreking in kleine groepjes van ca acht leerlingen, had ik ook slechts tien minuten per groep, waardoor ik maximaal twee 'levensbomen' kon bespreken. Door de tijdsdruk kon ik naar mijn aanvoelen ook niet dieper gaan of meer aandacht besteden aan 'diversiteit' en 'verbinding'. Ik had dit graag anders gezien. Het toepassen van de methodiek vraagt dus enorm veel tijd als je het goed wil doen. Wanneer niet iedereen aan bod kan komen, creëer je ongewild een zekere ongelijkheid.

In één van de groepjes was er een leerling die emotioneel werd tijdens het bespreken van haar levensboom. Ik trachtte haar gevoel te erkennen en te benoemen. Al gauw had ze enkele medeleerlingen rond haar om haar te troosten. Uiteindelijk wou ze niet meer verder spreken en haalde de klasjuf de leerling uit het groepje. Tijdens de speeltijd polste ik even bij de leerling of alles terug in orde was en gaf haar mee dat het absoluut niet erg was dat ze zich zo voelde.

Omdat ik vond dat o.a. mijn bagage omtrent de hulpvragen per boomdeel te beperkt was en me dus nog verder wilde verdiepen in deze methodiek, volgde ik in maart 2018 nog een extra bijscholing 'De "Tree of Life": een krachtige methodiek in de dialoog met mensen en jongeren op de vlucht' in Schaarbeek (10.12). Ondanks dat ik voor mijn bachelorproef de methodiek reeds benaderde vanuit verschillende invalshoeken, kon ik nog wat opsteken tijdens deze vorming.

7.3.2 Door de leerlingen

Op het einde van dag twee (7.1.3) verdeelde ik de leerlingen in groepjes van ca. vier leerlingen om de twee try – outs te evalueren.

Zoals ik zelf reeds opmerkte, gaven ook de leerlingen aan dat ik te moeilijke woorden gebruikte. Eveneens voelde zij ook de tijdsdruk door aan te geven dat alles 'snel' moest gaan. Opmerkelijk was de herinnering aan overleden personen die belangrijk zijn (de bladeren van de boom). Dit vonden de leerlingen minder prettig.

De leerlingen vonden dat ik goed voorbereid was, een duidelijke uitleg gaf en luid en duidelijk sprak. Mijn onzekerheid merkten ze niet op, want voor hen wist ik waarover ik sprak. Bovendien hebben ze veel bijgeleerd. Ze vonden het fijn dat er naar hen geluisterd werd en dat ze hun mening mochten zeggen. In mijn presentatie had ik opbouw van de boom zo gedaan dat er per deel telkens een stuk bijgekleurd werd. Ik begon met enkel een tekening. Naarmate de bespreking vorderde, kleurde ook de boom (10.8). Deze opbouw vonden de leerlingen positief.

Tot slot beschouwden ze mij rustig, aardig en respectvol en apprecieerden ze het dat ze de balpennen van het kennismakingsspel mochten hebben.

7.3.3 Door de klasleerkracht

Ook aan de klasleerkracht vroeg ik feedback. Zij vindt de methodiek zeker toepasbaar in de klas. Volgens haar leren de leerlingen op deze manier stilstaan bij hun eigen levensloop en bij de verschillen tussen hen en de andere klasgenoten. Zij vindt eveneens dat het een opdracht is waarvan de bespreking makkelijker is in kleinere groepjes, zoals ik het deed op dag twee.

Tot slot gaf ze de tip mee dat wanneer je in een klas met veel anderstaligen werkt, gebruik kan maken van ondersteunende pictogrammen. Deze pictogrammen maken dan duidelijk wat op welke plaats in de boom moet komen.

7.4 Suggesties implementatie

Alvorens de methodiek toe te passen, is een vertrouwensrelatie fundamenteel. Door veiligheid te creëren kan een kind in vertrouwen spreken en luisteren.

Taal en beeld zijn een hulpmiddel in het opbouwen van de levensboom. Zowel in het tot stand brengen van de levensboom als het vertellen van hun levensverhaal. Taal aanpassen aan de doelgroep is cruciaal. Het gebruik van pictogrammen of de smartphone (als 'tolk') kunnen een handig hulpmiddel zijn indien het kind of de doelgroep de Nederlandse taal minder goed beheersen.

Als je de methodiek toepast en de levensbomen bespreekt, moet je voorbereid zijn op harde verhalen en hier mee weten om te gaan. Aandacht voor signalen van weerstand en hier gepast op reageren zijn een absolute must. Weerstand kan zich op drie manieren uiten: freeze, fight en flight (10.1) Het is dan belangrijk deze weerstand te respecteren, erkennen en benoemen, alsook het kind gerust te stellen dat het 'ok' is. Wanneer kinderen het moeilijk vinden om bijvoorbeeld terug te denken aan belangrijke overleden personen en een traantje laten, kan je dit negatieve aspect ombuigen naar een positieve betekenis door te benoemen dat je het verdriet erkent en dat het kind die persoon wel heel graag ziet. Dit is uiteindelijk ook een intentie van de methodiek 'Tree of Life'. Gezien er steeds onverwachte dingen kunnen gebeuren, bijvoorbeeld uitspatting van emoties, dien je je flexibel op te stellen. Toen ik in maart 2018 zelf de methodiek onderging, werd ik geconfronteerd met een pijnlijke ervaring en blokkeerde ik. Daarom adviseer ik dat, als de levensbomen in groep besproken worden, je dit doet met twee begeleiders. De ene begeleider legt zich toe op de methodiek, terwijl de andere begeleider zich focust op de signalen van weerstand en emotionele reacties opvangt. De methodiek vraagt veel tijd en geduld. De methodiek respectvol afronden is niet onbelangrijk.

Een fundamentele grondhouding van elke leerkracht is acceptatie van alle leerlingen op voet van gelijkwaardigheid en hij mag van de leerlingen verlangen dat zij elkaar én de leerkrachten en ander schoolpersoneel in hun waarde laten en accepteren, ongeacht geslacht, herkomst, huidskleur,... (van der Heijde, Kampman, & Bruin, 2017). De leerkracht kan dit doen door te luisteren naar de leerlingen en het aanspreken van hun veerkracht. Het creëren van voorspelbaarheid leidt tot veiligheid en stabiliteit. De leerkracht kan hieraan tegemoet komen door het gebruik van een dagelijkse routine. Aandacht geven aan verwelkoming en afscheid zijn eveneens belangrijk. de leerkracht streeft bovendien naar maximale participatie van elke leerling. Het maken van afspraken, ook voor de toepassing van de 'Tree of Life' zorgt voor een veilige sfeer, waarbinnen leerlingen kunnen bewegen, ontwikkelen en ontplooien. Bij de inrichting van de klas heeft de leerkracht oog voor culturele verscheidenheid. Door jezelf als leerkracht open te stellen met je sterktes en zwaktes, kan het leerlingen mogelijk een duwtje geven om toch hun boom te bespreken.

Ik beschreef reeds hoe de school kan tegemoet komen aan de toenemende diversiteit en gebruik zou kunnen maken van het model van integrale schoolontwikkeling (6.4.). De school kan in haar visie **belang hechten aan veerkracht, diversiteit en verbinding** waardoor men binnen het onderwijskundig concept inzet op het versterken van de identiteit . Voor de leraar betekent dit dat hij in zijn lessen de methodiek 'Tree of Life' gebruikt bij gesprekken over verbinding en diversiteit.

De timetable die ik hanteerde voor het toepassen van de methodiek (twee halve dagen), was niet functioneel. Om het doel van de 'Tree of Life' ten volle na te streven, dient deze **methodiek geïmplementeerd te worden in een soort project**. Op elke school lopen er jaarlijks weekprojecten zoals 'De verkeersveilige week', 'Move rond pesten' en zo zou ook een projectweek rond diversiteit, verbinding en veerkracht gelanceerd kunnen worden.

De methodiek 'Tree of Life' kan dan onderdeel zijn van een weekactiviteit binnen de klas. Concluderend uit mijn literatuurstudie, meer bepaald de informatieverwerkingstheorie (Hoofdstuk 4), zal de leerkracht van het eerste leerjaar minder diepgang kunnen bereiken dan bijvoorbeeld de leerkracht van het zesde leerjaar. Eveneens moet de vormgeving in de klas, waaronder de taal, aangepast worden aan de leeftijd en het niveau van de leerlingen. Mits de leerkracht in een klas met veel anderstaligen werkt, kan hij gebruik maken van **ondersteunende pictogrammen**. Deze pictogrammen maken dan duidelijk wat op welke plaats in de boom moet komen (7.3.3).

De activiteiten hoeven zich niet te beperken tot de klas, maar kunnen ook klasoverschrijdend zijn. Als afsluit kan de school een 'Wereldmarkt' organiseren waarbij ouders betrokken worden. Zo kan men bijvoorbeeld verschillende, cultuurgebonden hapjes klaarmaken of kunnen ouders tonen waar hun land van herkomst om gekend staat.

Hoofdstuk 8 Besluit

Voor mijn bachelorproef zocht ik uit op welke wijze de methodiek 'Tree of Life' in klasverband kon ingezet worden en zijn dienst bewijzen in het bevorderen van diversiteit, veerkracht en verbinding

Ik kwam in contact met een klasgroep van 26 leerlingen tussen 9 en 11 jaar. Naast socio – economische diversiteit was er in deze groep ook een grote verscheidenheid aan etnische achtergronden en psychologische ontwikkeling.

Met behulp van de methodiek wil ik kinderen versterken in hun identiteit door hen bewust te maken van hun eigen (familie)geschiedenis, waarden en normen, die van invloed zijn op hun denkwijze en beleving. Daarnaast beoog ik dat de leerkracht stabiliteit creëert, alsook een sfeer waarin kinderen zich veilig voelen om hun verhaal en emoties te bespreken. Tot slot betracht ik dat de school een zorgbeleid en werking uitwerkt die inzet op het bevorderen van diversiteit, veerkracht en verbinding.

Deze veranderingsdoelen onderbouwde en analyseerde ik op volgende theoretische wijze. In de eerste invalshoek bekeek ik het kind als een individu in ontwikkeling. Ik onderzocht wat een kind maximaal nodig heeft om optimaal te ontwikkelen en te ontplooien. Ik ging eveneens na welke invloeden en ervaringen een kind maken tot wie het nu is en welke continuïteit en veranderingen zich voordoen doorheen de levensloop van een kind.

In mijn tweede invalshoek analyseerde ik het kind als deel van de samenleving. Ik bekeek de invloed en rol van de ouders, het gezin en de omgeving op de ontwikkeling van het kind.

Vervolgens benaderde ik de school als leef- en leeromgeving. Hierbij ging ik na welke eindtermen aansloten bij de methodiek 'Tree of Life' en welke uitdagingen culturele diversiteit meebrengen voor de school, leerkracht en medeleerlingen.

In mijn eerste en tweede invalshoek belichtte ik de methodiek vanuit vier verschillende perspectieven, nl. het psychodynamisch, cognitief, systemisch en evolutionair perspectief. Doorheen de opleiding leerden we als gezinswetenschapper kijken met een brede blik en wilde ik me dus niet beperken tot een enge visie.

Doordat ik de methodiek zelf uittestte in de klas en door mijn theoretische analyse, kwam ik tot inzichten en aandachtspunten. Deze leerschool gaf me de inspiratie voor suggesties voor de implementatie die op hun beurt een mogelijk antwoord geven op de probleemstelling, aangehaald in Hoofdstuk 1 van dit eindwerk.

Ik hoop alvast dat mijn suggesties een extra hulp kunnen zijn in het verdere gebruik van de 'Tree of Life' in klasverband, maar ook een uitdaging als onderdeel van de schoolvisie.

Hoofdstuk 9 Bibliografie

- Agentschap Integratie en Inburgering. (N/A, N/A N/A). *Migreren*. Opgeroepen op 05 03, 2018, van Integratie - Inburgering: <https://www.integratie-inburgering.be/migreren>
- Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen (AHOVOKS). (2017, 05 30). *Lager onderwijs - Mens en maatschappij - Uitgangspunten*. Opgeroepen op 01 26, 2018, van Eindtermen Vlaanderen: <http://eindtermen.vlaanderen.be/basisonderwijs/lager-onderwijs/leergebieden/mens-en-maatschappij/uitgangspunten.htm>
- Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen (AHOVOKS). (2017, 05 30). *Lager onderwijs - Nederlands - Uitgangspunten*. Opgeroepen op 12 23, 2017, van Eindtermen Vlaanderen: <http://eindtermen.vlaanderen.be/basisonderwijs/lager-onderwijs/leergebieden/nederlands/uitgangspunten.htm>
- Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen (AHOVOKS). (2017, 05 30). *Lager onderwijs - Sociale vaardigheden - Uitgangspunten*. Opgeroepen op 12 23, 2017, van Eindtermen Vlaanderen: <http://eindtermen.vlaanderen.be/basisonderwijs/lager-onderwijs/leergebiedoverschrijdend/sociale-vaardigheden/uitgangspunten.htm>
- Bogaerts, S. (2016 - 2017, N/A N/A). Opleidingsonderdeel 'Gezinssociologie'. *Gezin en sociaal kapitaal*. Schaarbeek, Vlaams - Brabant, België: Odisee Campus Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen.
- Boon, T. (2012 - 2013, N/A N/A). *Hoofdstuk 2: cognitieve ontwikkeling*. Opgeroepen op 03 01, 2018, van Kind in ontwikkeling: <https://kindinontwikkeling.pressbooks.com/>
- Craeynest, P. (2013). *Psychologie van de levensloop* (Elfde ed.). Leuven: Acco.
- Dulwich Centre Publications Pty Ltd & Dulwich Centre Foundation Inc. (N/A, N/A N/A). *Team Of Life*. Opgeroepen op 11 27, 2017, van Dulwich Centre: <https://dulwichcentre.com.au/team-of-life/>
- Dulwich Centre Publications Pty Ltd & Dulwich Centre Foundation Inc. (N/A, N/A N/A). *The Tree of Life*. Opgeroepen op 11 24, 2017, van Dulwich Centre: <https://dulwichcentre.com.au/the-tree-of-life/>
- Feldman, R. S. (2016). *Ontwikkelingspsychologie* (7de ed.). Amsterdam, Nederland: Pearson Benelux bv.
- Gedragsproblemenindeklas.nl. (2016, 01 01). *Traumasensitief onderwijs*. Opgeroepen op 11 23, 2017, van Gedragsproblemen in de klas: <http://gedragsproblemenindeklas.nl/gedragsproblemen/traumasensitief-onderwijs/>
- Geldof, D. (2013). *Superdiversiteit* (7de druk ed.). Leuven, België: Uitgeverij Acco.
- Goedhart, R. (2018). *Samenleren op een superdiverse school*. Amsterdam: SWP.

- Heinrich, C. J. (2014). Parents' Employment and Children's Wellbeing. *The Future Of Children*, 121-146.
- Hong, Y., Fang, Y., Yang, Y., & Phua, D. (2013). Cultural Attachment: A New Theory and Method to Understand Cross - Cultural Competence. *Journal of Cross - Cultural Psychology*, 1024 - 1044. Opgehaald van <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.820.6548&rep=rep1&type=pdf>
- Kind & Gezin. (N/A, N/A N/A). *Ontwikkeling*. Opgeroepen op 03 02, 2018, van Kind & Gezin: <https://www.kindengezin.be/ontwikkeling/sociaal-emotioneel/sociale-ontwikkeling/omgaan-met-mensen/>
- Lleshi, B. (2017). Studiedag 'Migratie en Vluchtelingen'. N/A (p. N/A). Heverlee: N/A.
- Masten, A. S. (2013, november N/A). <http://www.child-encyclopedia.com/resilience/complete-topic>. Opgeroepen op 02 20, 2018, van Encyclopedia on Early Childhood Development: <http://www.child-encyclopedia.com/resilience/complete-topic>
- Meurs, P. (2015 - 2016, N/A N/A). Opleidingsonderdeel 'Ontwikkelingspsychologie'. *Ontwikkelingspsychologie, 2015 - 2016*, 179. Schaarbeek, Vlaams - Brabant, België: Odisee Campus Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen.
- Narratieve Therapie. (2018, N/A N/A). *Definitie Narratieve Therapie*. Opgeroepen op 05 03, 2018, van Narratieve Therapie: <http://www.narratieve therapie.be/definitie-narratieve-therapie/>
- NJi. (2016, N/A N/A). *Hechting en hechtingsproblemen*. Opgeroepen op 03 02, 2018, van <http://www.nji.nl>
- Oomen, A. (2010). *Ouders en de loopbaan van hun kind*. Utrecht: APS.
- Ramaut, G., Sierens, S., & Bultynck, K. (2013). *Evaluatieonderzoek van het project 'Thuistaal in onderwijs'*. Gent: Departement Onderwijs en Opvoeding.
- Reynaert, D. (2017, 09 01). Kinderrechten. *Kinderrechten*. Schaarbeek, Brussel Hoofdstedelijk Gewest, België: Odisee.
- Rigo, A. (2015 - 2016, N/A N/A). Opleidingsonderdeel 'Ethiek'. *Inleiding: Wat is moraal en ethiek?* Schaarbeek, Vlaams - Brabant, België: Odisee Campus Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen.
- Rijksoverheid. (N/A, N/A N/A). *Leerplicht en kwalificatieplicht*. Opgeroepen op 01 20, 2018, van Rijksoverheid.nl: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/leerplicht/leerplicht-en-kwalificatieplicht>
- Smets, F. (2017). Workshop 'School en impact van trauma'. *School en impact van trauma* (p. 15). Schaarbeek: Frederik Smets - UNHCR.
- Studio Globo vzw. (2018, N/A N/A). Workshop: Hoe werk je rond thema's als 'diversiteit' en 'migratie' in je klas? *Studio Globo vzw* (p. 17). Heverlee: Studio Globo vzw. Opgehaald van Studio Globo: <https://www.studioglobobezw.be/nl>
- Tiquet, E. (2015, 01 17). *Basis COV Superdiversiteit*. Opgeroepen op 06 27, 2017, van Dirk Geldof: <http://www.dirkgeldof.be/system/files/2015+01+17+Basis+COV+Superdiversiteit.pdf>

- Tuppet, M. (2013, 10 N/A). *Early Childhood Relationships and the Roots of Resilience*. Opgehaald van <http://www.child-encyclopedia.com/resilience>: <http://www.child-encyclopedia.com/resilience/according-experts/early-childhood-relationships-and-roots-resilience>
- UNICEF België . (2014, 04 13). *Kinderrechten*. Opgeroepen op 01 18, 2018, van Unicef: <https://www.unicef.be/nl/over-unicef/onze-inspiratie/kinderrechten/>
- Van Crombrugge, H. (2009). *Ouders in Soorten*. Apeldoorn: Garant.
- Van Crombrugge, H. (2016 - 2017, N/A N/A). Opleidingsonderdeel 'Gezinspedagogiek'. *Gehechtheid en kinderopvang*. Schaarbeek, Vlaams - Brabant, België: Odisee Campus Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen.
- van der Heijde, H., Kampman, L., & Bruin, K. (2017). *Culturele diversiteit in de klas*. Bussum, Nederland: Coutinho.
- Van Petegem, P. (2017, 09 01). Actuele onderwijsthema's en ouderparticipatie. *Actuele onderwijsthema's en ouderparticipatie, 2017 - 2018*. Schaarbeek, Brussel Hoofdstedelijk Gewest, België: Odisee.
- Verhoef, M., & Roeters, A. (2013). Arbeidsparticipatie van moeders en moeder - kind tijd. *Mens & Maatschappij*, 90-109.
- Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming. (2008, april). Eindtermen nog te weinig gekend. (L. Bormans, Red.) *Klasse*, 50.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2010, N/A N/A). Ontwikkelingsdoelen en eindtermen voor het gewoon basisonderwijs. *Ontwikkelingsdoelen en eindtermen voor het gewoon basisonderwijs*, 133. Brussel, Brussel Hoofdstedelijk Gewest, België: Ann Verhaegen.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2017, 10 27). *Basisprincipes voor de nieuwe eindtermen*. Opgeroepen op 01 24, 2018, van Klasse: <https://www.klasse.be/114462/basisprincipes-nieuwe-eindtermen/>
- Vlaamse Overheid. (2017, 05 30). *Basisonderwijs - Kleuteronderwijs - Algemene uitgangspunten*. Opgeroepen op 01 20, 2018, van Eindtermen Vlaanderen: <http://eindtermen.vlaanderen.be/basisonderwijs/kleuteronderwijs/algemene-uitgangspunten/index.htm>
- Vlaamse Overheid. (2017, 09 01). *Decreet Basisonderwijs*. Opgeroepen op 01 25, 2018, van Data Onderwijs Vlaanderen - Edulex: <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=12254#135338>
- Vlaamse Overheid. (N/A, N/A N/A). *Eindtermen en ontwikkelingsdoelen*. Opgeroepen op 01 20, 2018, van Vlaanderen.be: <https://www.vlaanderen.be/nl/onderwijs-en-wetenschap/onderwijsbeleid/eindtermen-en-ontwikkelingsdoelen>

- Vlaamse Overheid. (N/A, N/A N/A). *Het buitengewoon basisonderwijs*. Opgeroepen op 01 18, 2018, van Onderwijs Vlaanderen: <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/het-buitengewoon-basisonderwijs>
- Vlaamse Overheid. (N/A, N/A N/A). *Leerplicht van 6 tot 18 jaar*. Opgeroepen op 01 16, 2018, van Onderwijs Vlaanderen: <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/leerplicht-van-6-tot-18-jaar>
- Vlaamse Overheid. (N/A, N/A N/A). *Methodescholen*. Opgeroepen op 01 20, 2018, van Vlaanderen.be: <https://www.vlaanderen.be/nl/onderwijs-en-wetenschap/onderwijsaanbod/methodescholen>
- Vlaamse Overheid. (N/A, N/A N/A). *Onderwijsaanbod - Basisonderwijs*. Opgeroepen op 12 23, 2017, van Onderwijs Vlaanderen: <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/adres.aspx?sn=10462>
- Wiewauters, C. (2017). Workshop 'De 'Tree of Life': een krachtige methodiek in de dialoog met mensen en jongeren op de vlucht'. *De Tree of Life - een narratieve methodiek* (p. 23). Schaarbeek: Claire Wiewauters.
- Wiewauters, C. (2018). Bijscholing 'De "Tree of Life": een krachtige methodiek in de dialoog met mensen en jongeren op de vlucht'. *De Tree of Life - een narratieve methodiek* (p. N/A). Schaarbeek: Claire Wiewauters.

Hoofdstuk 10 Bijlagen

10.1 Bijlage 1: samenvatting studiedag 'Migratie en vluchtelingen en een superdiverse klassituatie' in Heverlee

Op 16 oktober 2017 nam ik deel aan de studiedag 'Migratie en vluchtelingen en een superdiverse klassituatie', georganiseerd door 11.11.11 in Heverlee. Op deze dag stonden inhoudelijke verdieping, concrete tools en uitwisseling centraal.

Na een welkomstwoord en toelichting van het dagprogramma, staken we van wal met een inleiding in het begrippenkader Migratie en Vluchtelingen. Het verschil tussen 'migrant', 'vluchteling' en 'intern ontheemden' werd duidelijk uitgelegd. Hier sprong vooral de eerste zin van de slides in het oog. Deze begon met 'iemand zoals jij en ik' en niet bijvoorbeeld met 'personen die'. 'Iemand zoals jij en ik' heeft naar mijn aanvoelen zoveel meer kracht. Hier staan we vaak te weinig bij stil. Al snel hebben we vooroordelen over mensen, afgaande op hun uiterlijk, etnische afkomst,... maar het zijn ook mensen die werk of een gezin hadden, jongeren die studeerden, kinderen die naar school gingen,... Omwille van gevaar door oorlog, geweld of vervolging omwille van ras, religie,... zijn zij genoodzaakt hun familie, woonst en land te verlaten. Migranten, vluchtelingen, intern ontheemden,... zijn inderdaad mensen zoals jij en ik. Nochtans zijn niet alle migranten vluchtelingen. Mensen kunnen ook bewust migreren omwille van persoonlijke keuze (familie, de liefde,...), arbeid,... Het begrip wordt echter vaak verengd tot allochtonen van niet – Europese afkomst.

De Conventie van Genève (1951), ook wel het Vluchtelingenverdrag genoemd, regelt het statuut van vluchtelingen en werd ondertekend door 150 landen, waaronder België. De basis van deze Conventie is het non-refoulementprincipe: dit principe zegt dat landen, die het Verdrag ondertekenden, vluchtelingen niet mogen terugsturen naar eigen land als daar gevaar dreigt. Vluchtelingen die in een land aankomen, krijgen dezelfde rechten als de burgers van het gastland.

Wat ik opmerkelijk vond, was dat de voornaamste ontvangstlanden zich niet in West – Europa bevinden. Volgens de cijfers van het UNHCR bevindt ca. 86% van de vluchtelingen zich in ontwikkelingslanden. Een overgroot deel hiervan situeert zich in buurlanden van de conflictlanden. Het is dus maar een klein gedeelte van vluchtelingen dat terecht komt in Europa.

Na een toelichting over de werking van Fedasil en de opvang van minderjarigen, kwam filosoof en jongerenwerker Bleri Lleshi aan het woord. Hij is er van overtuigd dat diversiteit een verrijking kan zijn. Migratie is een fenomeen van alle tijden. Ook interne migratie brengt uitdagingen met zich mee. Uit je comfortzone treden en vervolgens contact leggen met onbekenden, is niet vanzelfsprekend en brengt voor ons allen heel wat uitdagingen met zich mee. Andere waarden en normen, een andere cultuur, een ander manier van communiceren,... kunnen wel eens leiden tot conflicten. De kunst is om het beste van beide culturen te combineren en te komen tot diversiteit. Het is tevens een verrijking voor alle betrokken partijen. Wanneer men zich goed voelt, zal men zich meer kunnen ontplooiën.

Ook onderwijs kan hier een rol in spelen en het verschil maken. Volgens de Universele Rechten van de Mens heeft ieder recht op onderwijs. In eerste instantie is het belangrijk om zoveel mogelijk kennis te verzamelen over de kinderen. Hun leefwereld is fundamenteel, maar verschilt enorm met de onze Westerse wereld. Volgens Lleshi maken we vaak de fout dat we jongeren

problematiseren ('probleemjongeren') i.p.v. te spreken van 'jongeren met problemen'. We moeten ernaar streven de problemen van de jongeren te (h)erkennen en in te zetten op hun krachten, talenten en dromen.

We hebben alvast één wapen in handen en dat is het gesprek: door kinderen en jongeren de kans te geven hun verhaal te vertellen, zorgen we ervoor dat we hun leefwereld leren kennen. Door naar hen te luisteren, hen te respecteren en om hen te geven, krijgen we respect en schept dit vertrouwen. Het is alvast de uitdaging om alles bespreekbaar te maken.

In de namiddag vonden de workshops plaats. 'Hoe werk je rond thema's als 'diversiteit' en 'migratie' in je klas?' was de eerste workshop die ik volgde. Deze workshop werd gegeven door 2 medewerkers van Studio Globo vzw. Studio Globo vzw is een educatieve organisatie, gespecialiseerd in solidair wereldburgerschapeducatie voor lager, secundair en hoger onderwijs. Als verwelkoming mocht ieder om de beurt een glaasje Marokkaanse thee nemen. Er lag een strookje met een vraag op. We moesten ons even voorstellen en de vraag beantwoorden. Vervolgens werd de vraag aan de groep gesteld. De antwoorden op de vragen leiden ons tot diversiteit. De basisdoelen voor het onderwijs zijn groeien naar verbondenheid en solidariteit. Deze doelen kunnen enerzijds bereikt worden door het streven naar een rechtvaardige samenleving met gelijke kansen voor iedereen en op alle vlakken. Anderzijds moeten er vaardigheden ontwikkeld worden om op een positieve manier met diversiteit om te gaan.

Afhankelijk van je doelstelling ga je bewust of onbewust beelden, woorden en onderwerpen selecteren. Dit heet framen. Denk maar aan de mediabeelden waarin tientallen vluchtelingen in een rubberen bootjes aanspoelen aan de kust. Mensen hebben al gauw de neiging om te zeggen/denken dat deze mensen van onze maatschappij komen profiteren en de boel op stelten komen zetten. 'Stuur ze allemaal terug!', wordt er vaak geroepen. Je kan echter ook eens nadenken wat deze vluchtelingen al beleefd hebben: welke reis zij er hebben opzitten, waarom moeten zij vluchten? Zij vrezen voor hun leven, zijn niet meer veilig in hun thuishaven, ze zijn bang,... Wanneer je een kind op de vlucht in je klas hebt, tracht het kind dan niet alleen te zien als vluchteling. Dit kind heeft ook talenten ed. Het is dus belangrijk je bewust te zijn dat er verschillende kaders zijn en dat je niet mag toespitsen op één item.

Wanneer je beeldmateriaal gebruikt in de les, is het van belang na te denken welk beelden je wel en niet gebruikt. Om na te gaan of het beeldmateriaal aansluit bij jouw doelgroep, kan je op zoek gaan naar zaken die verbinden (bv. speelgoed,...)

We kregen nog enkele aandachtspunten mee bij het gebruik van beeldmateriaal. Ik neem er enkel diegene uit die aansluiten op mijn probleemstelling. Om diversiteit te bevorderen, vertrek je eerst vanuit gelijkenissen (vb. Wat eet je graag? Waar word je boos van?) en ga je zo naar verschillen. Zo kunnen kinderen/ jongeren zich hierin herkennen en inleven. Diversiteit moet benaderd worden als een normaliteit. Zoals reeds vermeld in mijn probleemstelling, is verscheidenheid aanwezig in de hele wereld, in elk land, in elke gemeenschap, in elke familie en dus ook in elke klas. Zoals Lleshi reeds zei, is het van belang je niet enkel te focussen op de problemen, maar ook oplossingen, sterktes, talenten,... te zien. Kinderen kunnen hierover mee nadenken. Dit zorgt voor een hoopvol perspectief.

De tweede workshop die ik volgde, ging over psychosociale zorg: 'Vluchtelingen in de klas: hoe omgaan met psycho – sociale moeilijkheden?' Ik vond dit een zeer interessante workshop en was naar mijn aanvoelen veel te snel voorbij. Niet enkel i.f.v. mijn bachelorproef maar ook voor mezelf, als persoon, heb ik hier toch wel enkele inzichten meegekregen die ik in mijn privé – leven kan toepassen.

Vluchtelingen hebben schokkende dingen meegemaakt voor, tijdens en na de vlucht. Deze gebeurtenissen kunnen traumatisch worden, als je niet omringd wordt door de juiste mensen om deze te verwerken. Er zijn 2 types van trauma: bij type 1 gaat het om een eenmalige gebeurtenis. Wanneer er een herhaling plaatsvindt van gebeurtenis, spreekt men van type 2. Deze laatste heeft veel invloed op de ontwikkeling van de hersenen.

Wanneer er gevaar dreigt, kunnen er zich drie mogelijke reacties voordoen: vluchten, vechten en bevriezen. Kinderen reageren alert op de omgeving omdat ze deze als bedreiging zien. Ze zullen er alles aan doen om deze dreiging te vermijden. Zo lopen kinderen bijvoorbeeld weg omdat ze niet gekozen willen worden. Of ze gaan zich opstandig gedragen, zodat ze uit de klas of groep gezet worden om weg te geraken van de 'dreiging'. Kinderen kunnen ook vechten tegen de dreiging. Ze worden onrustiger, spannen spieren aan, ballen vuisten, gaan harder praten of worden plots heel boos en gaan schreeuwen, schoppen, slaan,... Wanneer kinderen echter gaan bevriezen, lijkt het alsof ze geen stress hebben. Ze blijven bewegingsloos zitten, maar zijn wel alert. Dit noemen ze actief bevriezen. Wanneer kinderen passief bevriezen is hun aandacht eerder naar binnen gekeerd. Ze proberen op die manier psychologisch afstand te nemen van het gevaar, om hun overlevingskansen te vergroten. Kinderen kunnen ook dissociëren: d.w.z. dat ze er alles aan doen om niet te moeten voelen.

In geval van dreiging wordt het mensenbrein uitgeschakeld, d.w.z. dat ons reflectief vermogen en de 'dirigent' van de cognitieve vaardigheden worden uitgeschakeld. Hierdoor slaagt men er bijvoorbeeld niet meer in om te praten. Bij kinderen met een trauma wordt dreiging vaak gegeneraliseerd. Zo kan een geluid, een bepaalde geur of aanraking hen triggeren, waardoor de amygdala¹ in alarm gaat. Deze kinderen zijn zich hier echter niet bewust van. Een kind met een trauma wil bijvoorbeeld de deur van de klas gesloten hebben omdat het zich bij een open deur onveilig voelt of omgekeerd.

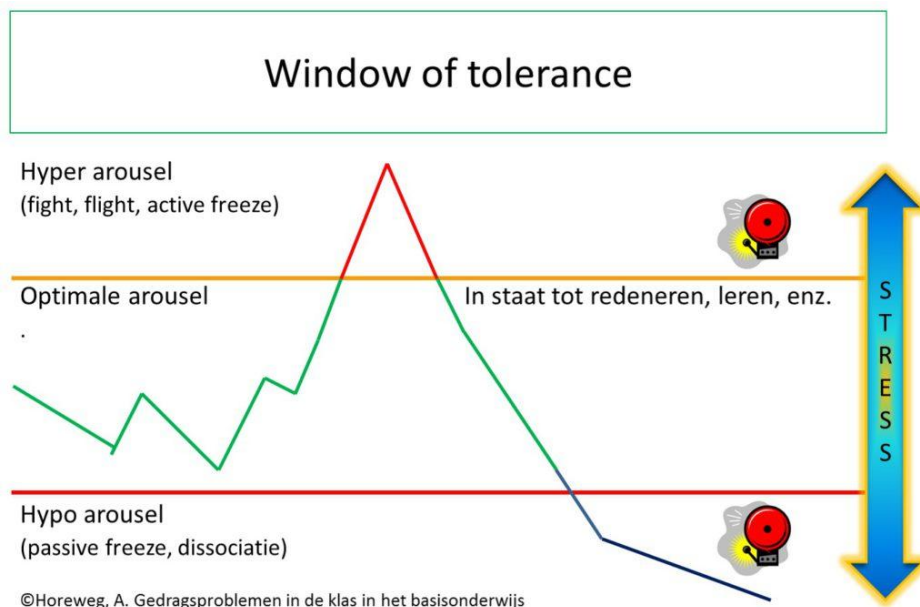
Wanneer je niet al te veel of een beetje stress ervaart en er is verder niets aan de hand, is je brein in optimale arousal.

Je situeert je dan in je Window of Tolerance (Figuur 1) (Gedragsproblemenindeklas.nl, 2016). Je bent in staat tot redeneren, leren, enz. Men noemt dit ook wel 'het raampje'. Wanneer de stress teveel wordt, gaan je hersenen in hypo arousal of hyperarousel. Bij iemand die zich in hyperarousel bevindt, zijn de symptomen gelijkend met iemand die ADHD heeft. Daarentegen is hypo arousal gelijkend op kenmerken van autisme. Indien de emoties de overhand nemen, is het belangrijk om die emoties te temperen en ervoor te zorgen dat men terug in 'zijn raampje' komt. Dit kan men doen door het kind naar het hier en nu te brengen. Bijvoorbeeld: bij het toevliegen

¹ Amygdala is een amandelvormige structuur die betrokken is bij het aansturen en verwerken van verschillende emoties.
(bron: <https://www.hersenstichting.nl/alles-over-hersenen/de-hersenen/anatomie/amygdala>)

van het raam duikt een leerling onder zijn tafel. Deze leerling komt uit een regio waar bommen en gewerschoten tot het dagelijkse leven behoorde. Hij koppelt de knal van het raam dus aan deze gebeurtenis. Het is dan belangrijk om deze leerling tot kalmte te brengen en te zeggen dat deze knal werd veroorzaakt door het toevliegen van het raam (= het hier en nu).

Bij elke trauma wordt dit raampje echter kleiner.



Figuur 1: Window of Tolerance

Nachtmerries, herbelevingen, intense emoties als er aan de traumatische ervaring wordt terug gedacht en hyperalertheid kunnen symptomen zijn die gerelateerd zijn aan de traumatische ervaringen. Ook op het vlak van denken, voelen, gedrag en lichamelijke klachten kunnen er verschillende symptomen duiden op een trauma. Deze symptomen hebben een impact op het functioneren op school. Denk hierbij maar aan vermoeidheid, ontwikkelingsachterstand, gebrekkige geheugenfuncties, een vertraagde taalontwikkeling, een slechtere werkhouding,...

Een kind kan alleen maar zijn trauma verwerken en nieuwe dingen leren, als men zich in zijn raampje bevindt. De school kan hier een rol in spelen door in de eerste plaats te zorgen voor een warm, veilig en verbindend klimaat. Leerkrachten zijn essentiële figuren bij de ontwikkeling van leerlingen. Zij kunnen kinderen met een trauma in eerste instantie helpen door naar hen te luisteren en hun veerkracht aan te spreken. Een tweede stap is ervoor zorgen dat er stabiliteit komt in het dagelijkse leven. Voorspelbaarheid geeft veiligheid, maar ook een stressreducerende aanpak in de klas kan ervoor zorgen dat kinderen met trauma zich beter voelen. Als leerkracht is het de kunst om triggers te herkennen en hiermee te leren omgaan.

Kinderen maken deel uit van een gezin. Wanneer er zich problemen voordoen op school, heeft dit ook zijn invloed op het gezin. Wanneer men de leerling gaat ondersteunen, ondersteunt men dus ook het netwerk waartoe men behoort.

10.3 Bijlage 3: dagprogramma studiedag Heverlee

STUDIEDAG: MIGRATIE EN VLUCHTELINGEN EN EEN SUPERDIVERSE KLASSITUATIE

MAANDAG 16 OKTOBER 2017



PROGRAMMA

9u15:	Inschrijving en onthaal met koffie en thee	
9u45:	Welkomstwoordje + toelichting programma van de dag	11.11.11
10u00:	Inleiding begrippenkader Migratie en vluchtelingen + vragen	UNHCR en IOM
10u35:	Toelichting opvang van minderjarigen en de toeleiding naar onderwijs + vragen	Fedasil
	Trailer documentaire 'Wij zijn mensen' van Nic Balthazar	11.11.11
11u10:	Keynote spreker Bleri Lleshi + vragen	Bleri Lleshi
12u	Praktische informatie over de workshops/lunch/infomarkt	11.11.11
12u-13u	Lunchpauze (broodjes) met infomarkt en mogelijkheid voor een bezoek aan het documentatiecentrum van Kleur Bekennen + verzamelen van onderwijswensen	
13u00:	1 ^{ste} Workshop (keuze uit 7 workshops)	Caritas International, Goodplanet Belgium, UNHCR, Studio Globo, UM4P/Idrops, School Zonder Racisme, Vluchtelingenwerk Vlaanderen, TOPunt vzw
14u15:	Pauze = doorschuiven naar tweede workshop	
14u30:	2 ^{de} workshop (keuze uit 7 workshops)	Caritas International, Goodplanet Belgium, UNHCR, Studio Globo, UM4P/Idrops, School Zonder Racisme, Vluchtelingenwerk Vlaanderen, TOPunt vzw
15u45:	Afsluitmoment: digitale evaluatie (SurveyMonkey) toelichting aanbevelingen 'onderwijswensen'	Vluchtelingenwerk Vlaanderen
16u00:	Napraten bij een drankje	

10.4 Bijlage 4: samenvatting studiedag 'Trauma en veerkracht bij gevluchte kinderen en gezinnen' in Schaarbeek

Na de studiedag in Heverlee nam ik deel aan de studiedag 'Trauma en veerkracht bij gevluchte kinderen en gezinnen' op onze school in Schaarbeek. Voor een overzicht van het dagprogramma verwijs ik naar 'Bijlage 6: dagprogramma studiedag Schaarbeek'.

Solentra vzw omschrijft trauma als een levensbedreigende ervaring, die gepaard gaat met gedachten over zichzelf, de andere en de wereld. Tevens wordt men overweldigd door een gevoel van onmacht, machteloosheid en angst, wat kan leiden tot intense fysieke reacties.

Er kunnen verschillende vormen van geheugen onderscheiden worden. Een van de indelingen is gebaseerd op beleving, afhankelijk of het geheugen bewust of onbewust is. Herinneringen die je kan koppelen aan tijd en een plaats en zelf kan oproepen, bevinden zich in de cold memory of autobiografisch geheugen. Traumatische gebeurtenissen worden voornamelijk opgeslagen in de warm memory. Deze herinneringen worden meestal niet bewust herinnerd, maar komen aan de oppervlakte doordat ze getriggerd worden. Ze kunnen echter niet gekoppeld worden aan tijd en/of plaats. Zoals we in de workshop 'psychosociale zorg' in Heverlee reeds zagen, kunnen trauma's een effect hebben op de fysieke en psychologische ontwikkeling. Deze effecten zijn vooral merkbaar in reacties op stress, het aanpassingsvermogen bij nieuwe situaties, het vermogen om emoties te beheersen en het vermogen van een kind om anderen te vertrouwen. Eveneens wordt het gevoel van persoonlijke veiligheid aangetast. Angst is een normale reactie wanneer reëel gevaar dreigt en gaat gepaard met lichamelijke verschijnselen (versnelde hartslag en ademhaling, verhoogde spierspanningen,...). Het lichaam bereidt zich voor om te vechten of te vluchten ('fight or flight' –reactie). Wanneer angst het belangrijkste symptoom is, spreekt men van een angststoornis.

Solentra vzw vermeldt vier soorten traumatische stressreacties: herbeleven van het trauma, vermijdingsgedrag, negatieve gedachten en hyperarousal (Figuur 1). Het herbeleven van een traumatische gebeurtenis gebeurt bijvoorbeeld via terugkerende nachtmerries of herinneringen aan het trauma. Vaak worden situaties, gedachten en mensen die verband houden met het trauma, vermeden. Wanneer de reacties langer aanhouden dan een maand en het dagelijks functioneren niet mogelijk of belemmerd wordt, spreekt men van een posttraumatisch stresssyndroom.

Om een trauma te verwerken is het belangrijk in te zetten om wat er nog wel aanwezig is. Dit brengt ons bij veerkracht. Veerkracht is het vermogen om je aan te passen aan stress en tegenslagen en 'terug te veren' naar de oorspronkelijke posities. De kans bestaat zelfs dat men er sterker uitkomt ('What doesn't kill you, makes you stronger'). Om veerkracht aan te spreken, dienen we de moeilijke omstandigheden te erkennen, maar ook de beschermende factoren te versterken en een positief welbevinden te creëren. Het versterken van beschermende factoren kan o.a. door een vertrouwensrelatie op te bouwen of door de betrokkene kleine verantwoordelijkheden te laten opnemen.

In de namiddag koos ik als eerst workshop 'School en impact van trauma'. Deze werd gegeven door Frederik Smets, medewerker van United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). Ik mocht dhr. Smets reeds ontmoeten op de studiedag in Heverlee.

Zoals we reeds eerder zagen, brengen stress en trauma's gedragsveranderingen met zich mee. Mogelijke symptomen werden vernoemd in de workshop 'psychosociale zorg'. Deze gedragsveranderingen kunnen invloed hebben op de klaswerking en de schoolse carrière van kinderen en jongeren. Doordat leerlingen spijbelen en escalerend gedrag vertonen, lopen zij een achterstand op. Hierdoor gaat de klas minder goed of niet meer functioneren en de druk op school, leraars en leerlingen stijgt.

De school kan hierop anticiperen door een stabiele omgeving te creëren. Kinderen met een trauma hebben nood aan een rolmodel en steun van volwassenen. Dit vraagt echter veel tijd en toewijding van leerkrachten, personeel, ouders,... Als leerkracht moet je voorbereid zijn op "harde" verhalen. Het is fundamenteel eerlijk en realistisch te zijn in je eigen grenzen en draagkracht. Je kan pas goed voor iemand anders zorgen als je goed voor jezelf zorgt. In de klas kan je stabiliteit verhogen door te zorgen voor een dagelijkse routine. Deze routine zorgt voor voorspelbaarheid, wat dan weer leidt tot veiligheid. Besteed aandacht aan verwelcoming en afscheid nemen en streef naar maximale participatie van alle leerlingen.

Het hoofddoel van deelname aan deze studiedag, was de workshop rond 'De Tree of Life', die gegeven werd door Claire Wiewauters. Ncazelo Ncube en David Denborough ontwikkelden deze methodiek oorspronkelijk om collega's te ondersteunen die werkten met kinderen met HIV/ aids in Zuid -Afrika (Dulwich Centre Publications Pty Ltd & Dulwich Centre Foundation Inc, N/A). Deze benadering was zo succesvol dat hij nu wereldwijd gebruikt wordt bij kwetsbare kinderen, jongeren en volwassenen.

Een boom wordt gebruikt als metafoor voor het leven van de persoon waarmee je spreekt. Het doel is inzetten op de krachten en veerkracht. Het voordeel is dat, door in gesprek te gaan over de verschillende onderdelen van de boom en daarbij verbonden vragen, deze aspecten terugkomen tot het bewustzijn. De negatieve aspecten worden niet genegeerd, maar het is wel belangrijk dat je er iets positiefs tegenover zet dat kracht geeft. 'Bomen' spreken jongens niet altijd aan. Soms is het beter gebruik te maken van 'Team of Life'. Bij 'Team of Life' worden sportieve metaforen gebruikt om de jongeren in staat te stellen traumatische ervaringen op te lossen, zonder er direct over te moeten praten (Dulwich Centre Publications Pty Ltd & Dulwich Centre Foundation Inc, N/A).

Het proces is van belang en niet de tekenkunsten van de persoon waarmee je spreekt. De methodiek kan individueel of in groep gebruikt worden. Tree of Life is een eerste stap. Vervolgens kan je in groep (bijvoorbeeld in de klas) de bomen van anderen bestuderen en zien hoe het bos eruit ziet (Forest of Life). Een mogelijke derde stap is kijken naar de stormen die het leven (Storms of Life) beïnvloeden, hoe op die stormen wordt gereageerd en hoe men zichzelf hiervoor beschermt.

Taal representeert niet alleen de werkelijkheid, maar creëert ze ook in wat en hoe je het zegt. Elk verhaal is meerstemmig. Belangrijk hierbij is om te kijken waar de krachten zitten en hier ook op in te zetten.

Voor je met de methodiek begint, is het van belang eerst een vertrouwensrelatie te hebben. Door het gebruik van een metafoor, kan men dialoog aangaan. Spreken en zwijgen wanneer men wil zijn cruciaal in het gesprek. Je kan de persoon waarmee je spreekt respecteren en geruststellen

dat wanneer hij niet wil spreken, hij hier een goede reden voor heeft. Ook hier is het gesprek (=proces) belangrijker dan de uitkomst. De intentie is streven naar maximale winst.

Een boom is opgebouwd uit verschillende delen. Elke deel staat symbool voor een fase in de levensloop. De wortels symboliseren het verleden. Waar komen mensen vandaan? Wanneer je deze methodiek bij migranten of vluchtelingen gebruikt, kan je bevragen welke bomen er bij hen staan. Wie was moeder? Wie was vader? Broers? zussen? Om terug te gaan naar de mooie, warme herinnering, dien je tijd en ruimte te maken.

De grond en de stam vertegenwoordigen het heden. De grond representeert waar de persoon momenteel leeft en welke dagelijkse activiteiten hij momenteel uitvoert. Ook de mensen die belangrijk zijn, worden hier geplaatst. De stam staat voor de fysieke eigenschappen en talenten, alsook de capaciteiten, vaardigheden en geschiedenis. (bijvoorbeeld: 'Ik merk dat je ze mist, maar ze zou wel heel trots zijn.) Het negatieve aspect krijgt op deze manier een andere betekenis.

Hoop, dromen en wensen voor zichzelf en voor hun familie worden uitgebeeld door de takken. Mensen, huisdieren, idolen,... die belangrijk zijn, waardevolle attributen en dingen waar men krachten uithaalt, worden weerspiegelt in de bladeren. Tot slot staan vruchten en bloemen symbool voor het ontvangen en geven van geschenken.

Peter Wohlleben stelt in zijn boek 'Het verborgen leven van bomen' (2016) dat in de bomenwereld in geval van nood bomen van dezelfde soort elkaar ondergronds helpen. Een boom die alleen staat, groeit snel en is hierdoor kwetsbaar i.g.v. storm. Bomen die rondom staan, ook al zijn ze van een andere soort, gaan bescherming bieden aan die ene boom. Wanneer een boom omgehakt wordt, gaan bomen van dezelfde soort via de wortels voeding blijven geven aan de omgehakte boom zodat er in de toekomst nog iets kan groeien.

Om het gebruik van de methodiek af te ronden, zorg je er voor dat je het verhaal teruggeeft en zelf niet meeneemt.

Zorg en weerbaarheid bij niet-begeleide minderjarige vluchtelingen

Spreker: prof. dr. **Ilse Derluyn**, coördinator van het Centre for the Social Study of Migration and Refugees (CESSMIR) en co-directeur van het Centre for Children in Vulnerable Situations (CCVS)

Zorg en weerbaarheid bij kinderen en families

Spreker: prof. dr. **Lucia De Haene**, orthopedagoge & gezinstherapeute ivm transculturele traumazorg aan vluchtelingen, verbonden aan PraxisP, Facultair Praktijkcentrum & Faculteit Psychologische en Pedagogische Wetenschappen, KU Leuven

Met deelname aan twee van de volgende workshops:**Trauma en veerkracht bij de opvang van niet-begeleide minderjarige vluchtelingen**

Begeleiders: Lesly Cheyns en Karine Boel, psychologen bij Minor-Ndako vzw

School en de impact van trauma

Begeleider: Frederik Smets, UNHCR

Familiegericht werken in de eerste opvang met het programma 'First Steps'

Begeleider: prof. dr. Patrick Meurs, docent kinderspsychotherapie aan de KU Leuven, docent ontwikkelingspsychologie in de opleiding Gezinswetenschappen van de Odisee-hogeschool en aan de Universiteit van Kassel, directeur Sigmund Freud Instituut Frankfurt

De 'Tree of life': een krachtige methodiek in de dialoog met mensen en jongeren op de vlucht

Begeleider: Claire Wiewauters, pedagoog en psychotherapeut, docent in de opleiding Gezinswetenschappen en onderzoeker bij het Kenniscentrum Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen, Odisee-hogeschool

Mind-Spring©: een psycho-educatieprogramma voor vluchtelingen van 9 tot 18 jaar

Begeleider: Elmira Erstukajeva, stafmedewerker CAW Oost-Vlaanderen en coördinator Mind-Spring in Oost-Vlaanderen

Evaluatie van trauma in de asielprocedure

Begeleiders: Anja De Wilde, coördinator van de cel minderjarigen op het Commissariaat-generaal voor de Vluchtelingen en de Staatlozen (CGVS), Sanne Crombecq, attaché juridische geschillen bij de Raad voor Vreemdelingenbetwistingen (RvV) en advocaat meester Brecht De Schutter
Moderators: Geraldine Debandt en Sophie Lair (UNHCR)

10.6 Bijlage 6: dagprogramma studiedag Schaarbeek



Studiedag Trauma en veerkracht bij gevluchte kinderen en gezinnen 7 november 2017 - Schaarbeek

Programma

Voormiddag: plenaire sessies

8u30 - Onthaal

9u15 - Welkom

9u30 - Trauma en de gevolgen van trauma

Spreker: **Larissa Steenhaut**, psychologe en projectverantwoordelijke bij Solentra vzw en **Katrijn Huygens**, eveneens psychologe bij Solentra

10u10 - De invloed van trauma op het vluchtverhaal en de geloofwaardigheid ervan in de context van het asielrelaas

Sprekers: **Anja De Wilde**, coördinator van de cel minderjarigen op het Commissariaat-generaal voor de Vluchtelingen en de Staatlozen (CGVS) en **Sanne Crombecq**, attaché juridische geschillen bij de Raad voor Vreemdelingenbetwistingen (RvV)

10u50 – Pauze in lokaal Zonnebloem

11u10 - Zorg en weerbaarheid bij niet-begeleide minderjarige vluchtelingen

Spreker: prof. dr. **Ilse Derluyn**, coördinator van het Centre for the Social Study of Migration and Refugees (CESSMIR) en co-directeur van het Centre for Children in Vulnerable Situations (CCVS)

11u50 - Zorg en weerbaarheid bij kinderen en families

Spreker: prof. dr. **Lucia De Haene**, orthopedagoge & gezinstherapeute ivm transculturele traumazorg aan vluchtelingen, verbonden aan PraxisP, Facultair Praktijkcentrum & Faculteit Psychologische en Pedagogische Wetenschappen, KU Leuven

12u30 – Lunch in lokaal Zonnebloem

twitter: #vluchtelingenkinderen

Wij nemen foto's. Indien je liever wil dat er geen foto's van jou worden genomen, geef ons dan een seintje.

Namiddag: workshops

Elke workshop wordt tweemaal aangeboden. Je vindt de workshop waarvoor jij bent ingeschreven op de badge die je bij de inschrijving kreeg. Voor de goede gang van zaken is het belangrijk dat je je aan deze indeling houdt.

13u30 - Eerste ronde workshops

14u30 - Koffiepauze

15u00 - Tweede ronde workshops

16u00 - Conclusies en slot

Workshop 1 : Trauma en veerkracht bij de opvang van niet-begeleide minderjarige vluchtelingen

Begeleiders: Lesly Cheyns en Karine Boel, psychologen bij **Minor-Ndako** vzw

Lokaal: Tulp

Workshop 2 : **School** en de impact van trauma

Begeleider: Frederik Smets, UNHCR

Lokaal: Orchidee

Workshop 3: Familiegericht werken in de eerste opvang met het programma '**First Steps**'

Begeleider: prof. dr. Patrick Meurs, docent kinderpsychotherapie aan de KU Leuven, docent ontwikkelingspsychologie in de opleiding Gezinswetenschappen van de Odisee-hogeschool en aan de Universiteit van Kassel, directeur Sigmund Freud Instituut Frankfurt

Lokaal: Lelie

Workshop 4: De '**Tree of life**': een krachtige methodiek in de dialoog met mensen en jongeren op de vlucht

Begeleider: Claire Wiewauters, pedagoog en psychotherapeut, docent in de opleiding Gezinswetenschappen en onderzoeker bij het Kenniscentrum Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen, Odisee-hogeschool

Lokaal: Roos

Workshop 5: **Mind-Spring©**: een psycho-educatieprogramma voor vluchtelingen van 9 tot 18 jaar

Begeleider: Elmira Erstukajeva, stafmedewerker CAW Oost-Vlaanderen en coördinator Mind-Spring in Oost-Vlaanderen

Lokaal: Papaver

Workshop 6: Evaluatie van trauma in de **asielprocedure**

Begeleiders: Anja De Wilde, coördinator van de cel minderjarigen op het Commissariaat-generaal voor de Vluchtelingen en de Staatlozen (CGVS), Sanne Crombecq, attaché juridische geschillen bij de Raad voor Vreemdelingenbetwistingen (RvV) en advocaat meester Brecht De Schutter

Moderators: Geraldine Debandt en Sophie Lair (UNHCR)

Lokaal: Iris

Al deze lokalen bevinden zich op de eerste verdieping.

10.7 Bijlage 7: lesvoorbereiding dag 1

Tree of Life in klasverband: dag 1

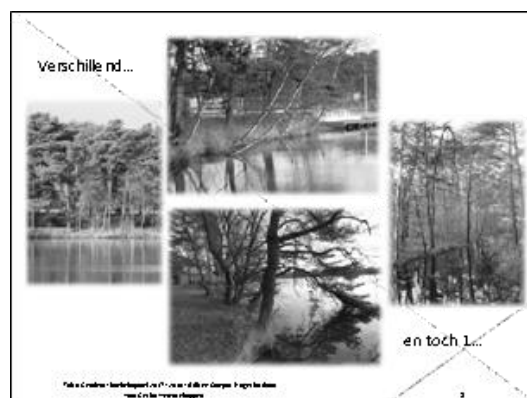
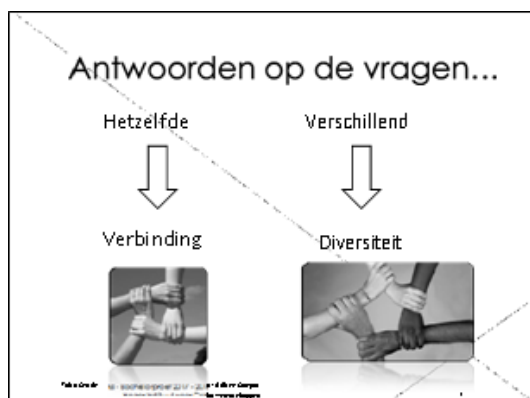
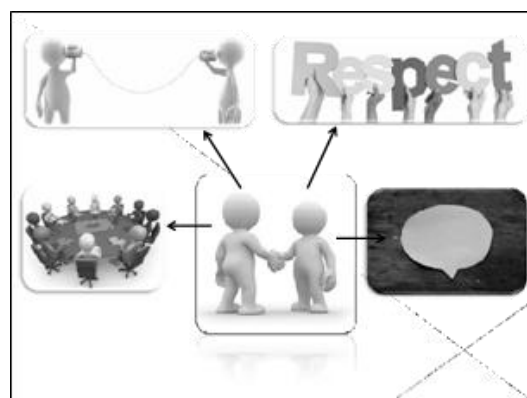
Gegevens schoolgroep		Overzicht materialen	
Klas	5 ^{de} leerjaar	Kennismakingskaartjes	30 balpennen
Leeftijd	9 – 11 jaar	Sjabloon boom (A3)	Perforator
Aantal kinderen	26	Schrijfmateriaal	Powerpoint 'Dag 1: Tree of Life'
Datum	Di 30/01/2017 NM		

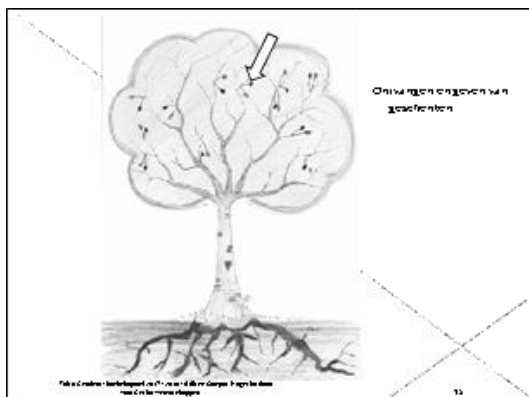
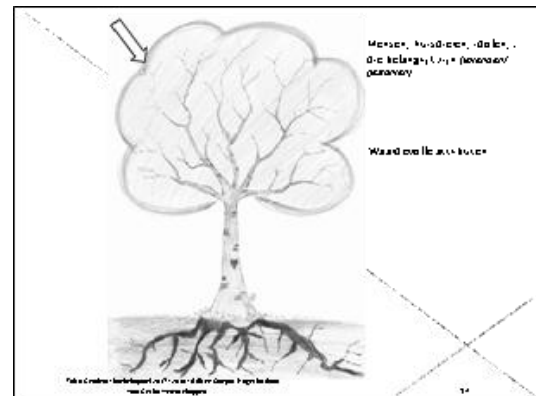
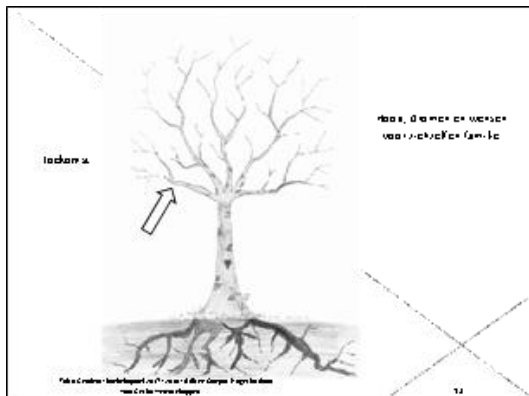
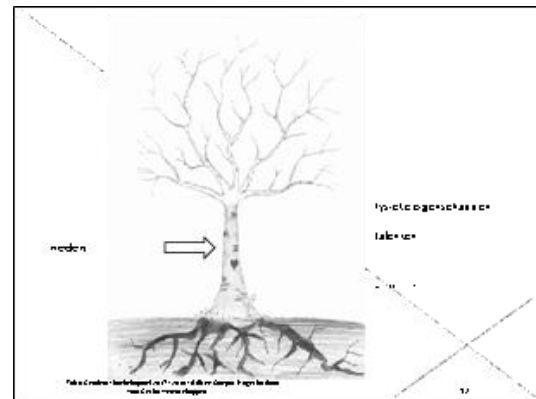
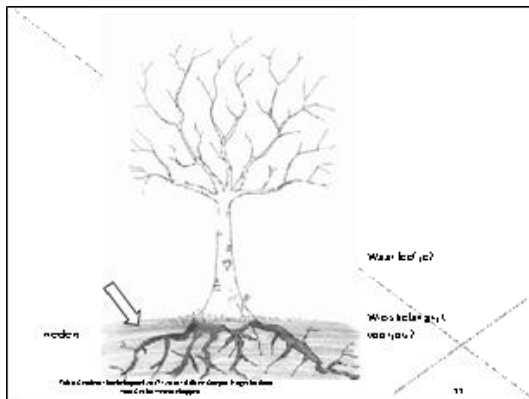
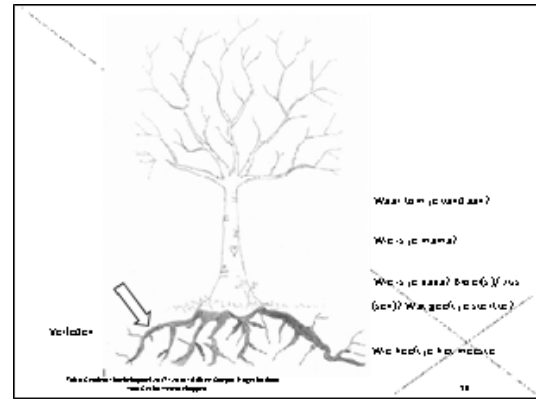
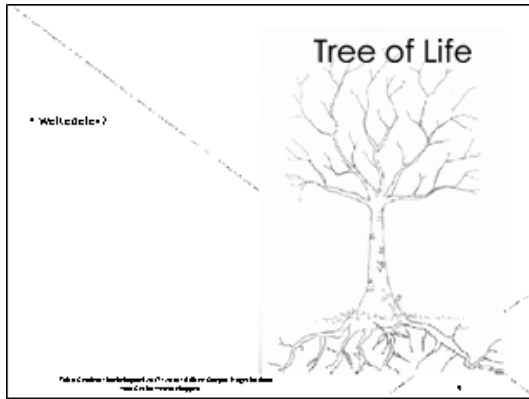
Fase	Slide	Leeractiviteit	Materiaal
Inleiding	2 + 3	▪ (Dag) verloop	
	4	▪ <u>Afspraken</u> maken: ✓ luisteren naar elkaar ✓ respecteren elkaar: we lachen elkaar niet uit ✓ alles wat in de klas verteld wordt, blijft in de klas ✓ Iln mogen spreken, maar ook zwijgen als ze dat verkiezen. Wanneer Ii kiest om te zwijgen => geruststellen dat het 'ok' is en dat hij er een goede reden voor heeft	
	5	▪ <u>Mezelf</u> kort voorstellen	
	6	▪ <u>'Balpennen'</u>: anders en toch hetzelfde ✓ Wat zien jullie? (<i>balpennen</i>) ✓ Allemaal dezelfde? (<i>nee</i>) ✓ Welke kleuren? (<i>Iln benoemen de kleuren</i>) => Lk wijst Iln er op dat het allemaal verschillende kleuren zijn ✓ Ik heb deze balpennen bij	

		▪ <u>Kennismakingsspel:</u> ✓ ik ga met de balpennen rond ✓ IJ zegt zijn naam + neemt een balpen ✓ IJ leest de vraag hardop en beantwoordt ze ✓ ik vraag aan de klas bij wie het antwoord hetzelfde is => IJn steken hun vinger op	▪ 30 balpennen met een kennismakingsvraag aan
Kern	7	▪ <u>Bespreking</u> ✓ Viel er jullie iets op bij het antwoorden vd vragen? ⇒ sommige kinderen antwoorden hetzelfde (= overeenkomsten/ verbinding), anderen niet (= verschillen) ✓ Antwoorden we op alle vragen allemaal hetzelfde? (Nee) => we zijn allemaal anders => diversiteit ✓ Waren alle balpennen hetzelfde? (nee) ✓ En toch zijn ze het wel => anders van buiten, maar vanbinnen zijn ze hetzelfde...	
	8	▪ <u>Boom</u> ✓ Zijn alle bomen hetzelfde (nee) ✓ IJn krijgen een sjabloon ve boom: moet nog verder aangevuld worden ✓ Uit welke delen bestaat een boom? we beginnen onderaan => IJn vullen boom verder aan (<i>Wortels – Grond – Stam – Takken – Bladeren - Vruchten en bloemen</i>)	
	9		
	10	▪ <u>Boom vs levensloop:</u> ✓ Elke deel vd boom staat symbool voor een fase in ons leven. Bij elk deel vullen IJn deze voor zichzelf in. ★ Wortels = verleden ★ Grond = heden ★ Stam = fysieke eigenschappen en talenten, capaciteiten, vaardigheden en geschiedenis ★ Takken = hoop, dromen en wensen voor zichzelf en voor hun familie ★ Bladeren = mensen, huisdieren, idolen,.. die belangrijk zijn, waardevolle attributen en dingen waar je kracht uit haalt ★ Vruchten en bloemen = ontvangen en geven v geschenken	
	-		
	16		

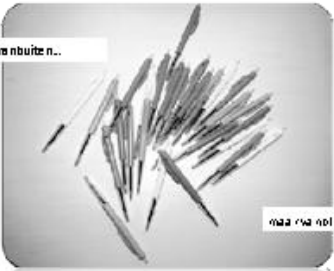
Slot	17	Elke leerling heeft een persoonlijke map. Hun 'Tree of Life' zal bewaard worden in deze map. Zij	To do: op voorhand gaatjes in
	–	hebben te allen tijde toegang tot deze map	de tekening doen, zodat IIn
	19		deze gemakkelijker knn
			wegsteken

10.8 Bijlage 8: hand - outs powerpointpresentatie dag 1





Verschilden van buitenen...



...maar niet van binnen...

zijn ze hetzelfde!

Fabio C. Gredes - Leerkracht op 17-jarige en 18-jarige leerlingen in de klas
www.cris.be/materiaal/leerkracht

11

En nu?

- Ervaringen?
- Persoonlijke klasmap
- Op naar dag 2 voor de Forest Of Life

Fabio C. Gredes - Leerkracht op 17-jarige en 18-jarige leerlingen in de klas
www.cris.be/materiaal/leerkracht

12



Fabio C. Gredes - Leerkracht op 17-jarige en 18-jarige leerlingen in de klas
www.cris.be/materiaal/leerkracht

13

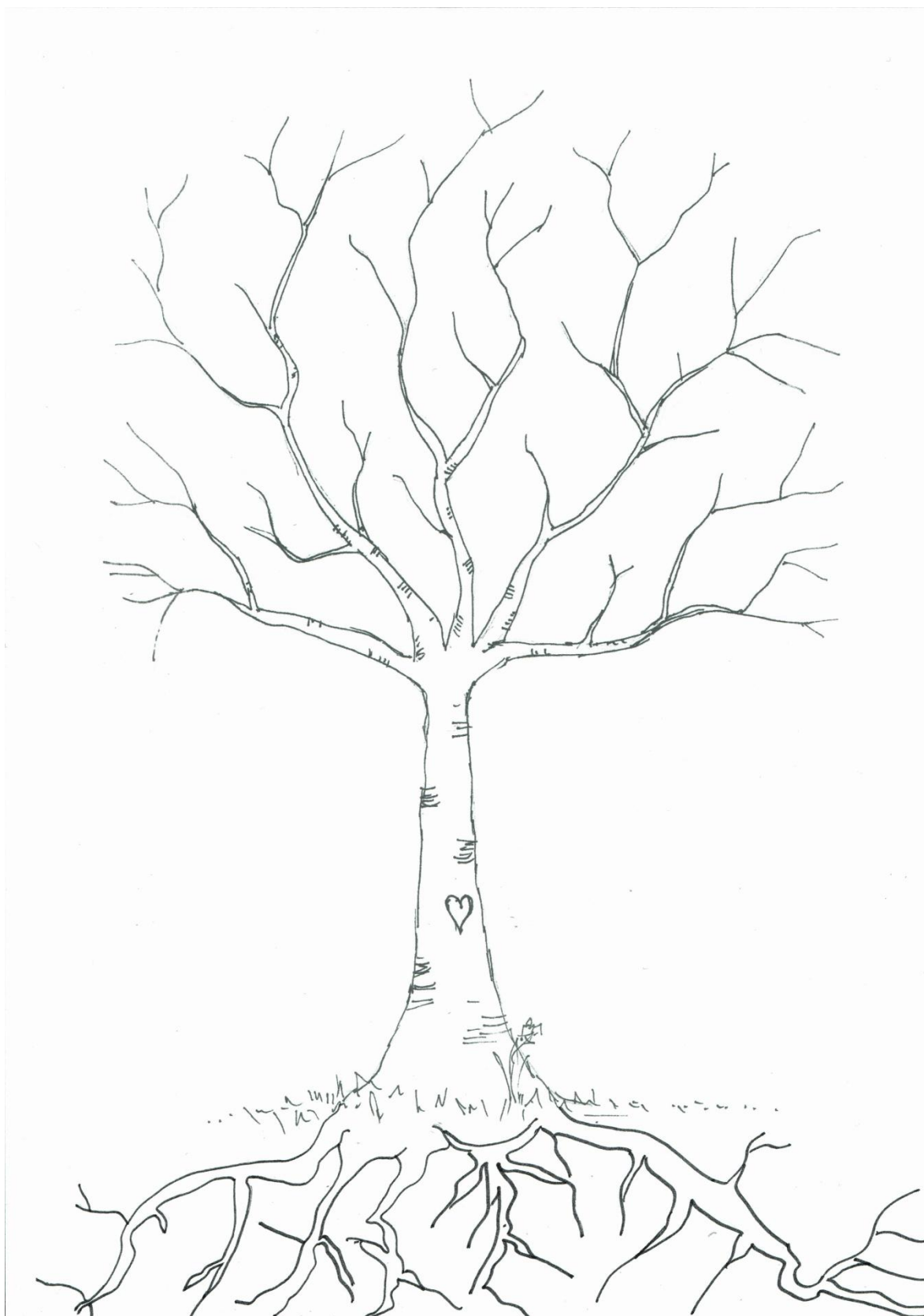


**BEDANKT
JULLIE
ZIJN
SUPER
GEWELDIG**

Fabio C. Gredes - Leerkracht op 17-jarige en 18-jarige leerlingen in de klas
www.cris.be/materiaal/leerkracht

14

10.9 Bijlage 9: sjabloon boom



10.10 Bijlage 10: lesvoorbereiding dag 2

Tree Of Life in klasverband: stap 2 'Forest of Life'

Gegevens schoolgroep		Overzicht materialen
Klas	5 ^{de} leerjaar	Smartboard
Leeftijd	9 – 11 jaar	https://www.youtube.com/watch?v=L3wKzyIN1yk
Aantal kinderen	26	27 x tekst 'Human' – Rage 'n' Boon Man (A4)
Datum	Di 06/02/2017 NM	Tree of Life vd Iln

Fase	Leeractiviteit	Materiaal
Inleiding	▪ <u>Afspraken</u> herhalen: ✓ luisteren naar elkaar ✓ respecteren elkaar: we lachen elkaar niet uit ✓ alles wat in de klas vertelt wordt, blijft in de klas ✓ Iln mogen spreken, maar ook zwijgen als ze dat verkiezen. Wanneer Il kiest om te zwijgen => geruststellen dat het ok is en dat hij daar een goede reden voor heeft ▪ <u>Bekijken clip via smartboard:</u> 'Human' – Rage 'n' Boon Man ✓ Wat zijn bevindingen? ✓ wat zie je in de clip? ✓ waarover gaat het? ✓ wat denken jullie daarvan?	▪ smartboard ▪ https://www.youtube.com/watch?v=L3wKzyIN1yk ▪ 27 x tekst 'Human' – Rage 'n' Boon Man (A4)
Kern	▪ <u>Tree of Life:</u> ✓ hebben jullie nog iets gedaan met de boom? ✓ bekeken, aangevuld of gekleurd? ✓ over nagedacht?	▪ elke Il neemt zijn boom uit zijn map

- **'Forest of Life'** in groepjes van ca. 8 lln
 - ✓ Is er iemand die erover wil spreken?
 - ✓ Indien er niemand wil over praten: waarom willen ze er niet over praten?

Slot Elke leerling heeft een persoonlijke map. Hun 'Tree of Life' zal bewaard worden in deze map. Zij hebben ten allen tijde toegang tot deze map.

Rag'n'Bone Man – Human

Wie of wat zie je in de clip?

Waarover denk jij dat het liedje gaat?

Rag'n'Bone Man - Human

Maybe I'm foolish, maybe I'm blind
Thinking I can see through this and see what's behind
Got no way to prove it so maybe I'm blind

But I'm only human after all, I'm only human after all
Don't put your blame on me

Take a look in the mirror and what do you see
Do you see it clearer or are you deceived in what you believe

Cos I'm only human after all, you're only human after all
Don't put the blame on me
Don't put your blame on me

Some people got the real problems
Some people out of luck
Some people think I can solve them
Lord heavens above
I'm only human after all, I'm only human after all
Don't put the blame on me
Don't put the blame on me

Don't ask my opinion, don't ask me to lie
Then beg for forgiveness for making you cry, making you cry

Cos I'm only human after all, I'm only human after all
Don't put your blame on me, don't put the blame on me

Some people got the real problems
Some people out of luck
Some people think I can solve them
Lord heavens above
I'm only human after all, I'm only human after all
Don't put the blame on me
Don't put the blame on me
I'm only human I make mistakes
I'm only human that's all it takes to put the blame on me
Don't put your blame on me

I'm no prophet or messiah
Should go looking somewhere higher

I'm only human after all, I'm only human after all
Don't put the blame on me, don't put the blame on me
I'm only human I do what I can
I'm just a man, I do what I can
Don't put the blame on me
Don't put your blame on me

