

Hoe kan een leerkracht in een vierde leerjaar omgaan met mentale problemen in de klas?

**bachelor Onderwijs: Lager Onderwijs
academiejaar 2018-2019**

**Geschreven door Lynn Cornelis
Promotor: Patrice De Feyter**

“There is no such thing as a ‘bad kid’ – just angry, hurt, tired, scared, confused, impulsive ones expressing their feelings and needs the only way they know how. We owe it to every single one of them to always remember that.”
- Jessica Stephens (2019)

Voorwoord

Wat ben ik blij dat u de keuze heeft gemaakt om deze scriptie op deze pagina te openen. Ten eerste wil ik u bedanken, u zult namelijk in de volgende pagina's meer te weten komen over mijn onderzoek. Het was voor mij een zeer persoonlijk en spannend onderzoek dat me nauw aan het hart ligt, waarvan de onderzoeksvraag luidt: "Hoe kan een leerkracht in een vierde leerjaar omgaan met mentale problemen in de klas?"

Ik heb zelf een lange tijd geworsteld met mentale problemen en het was enorm moeilijk om me in die periode te concentreren op school. Dit was in het secundair onderwijs, wanneer er al wat meer wordt gekeken naar depressie, paniekaanvallen en angsten. Je hoort zo'n woorden vallen als je met de vertrouwenspersonen op school gaat praten, maar dit wist ik alleen maar omdat ik de stap nam erover te praten. Als ik een leerling was geweest in het vierde leerjaar in plaats van het vierde middelbaar die met deze problemen worstelde, had ik geen idee hoe ik daarmee moest omgaan. Wat zijn dat: al die negatieve gedachten in mijn hoofd? Waarom kan ik me niet concentreren en denk ik alleen maar aan hoe slecht ik ben? Wel, iemand van een vierde leerjaar zou dit niet weten, ik wist het al amper in het vierde middelbaar.

Daarom deze bachelorproef. Ik ontwikkelde een lessenreeks die leerkrachten die de leerlingen iets willen meegeven over mentale problemen mogelijk kunnen gebruiken. Het is een eerste poging om mentale problemen zoals depressie bespreekbaar te maken in het lager onderwijs, specifiek het vierde leerjaar, en dit was een enorm grote stap. Van het vooronderzoek tot de uitwerking tot de reflecties en het afgeven van deze bachelorproef heb ik gezweet, getwijfeld, tranen gelaten, gepanikeerd, me trots gevoeld, teleurgesteld geweest en dit allemaal tezamen of apart. Maar nu staat alles op papier en is iemand dit onderzoek aan het lezen, waarvoor ik u bedank. Ik hoop dat ik u door de lessen die ik heb geschreven een bredere kijk geef op wat de leerlingen zouden moeten weten. Hoe vroeger de leerlingen erover weten, hoe vroeger we iets aan de risicogroepen kunnen doen - toch?

Ik bedank eerst en al mijn promotor, Patrice De Feyter. Ze heeft me niet alleen enorm geholpen bij mijn vooronderzoek, maar ook bij de uitvoering was ze er steeds om een tip aan te bieden. Ook bedank ik mijn mentor Katie Hallemans, de leerkracht die me de kans gaf om deze lessenreeks uit te voeren zodat ik de leerlingen kon bijleren over mentale problemen in plaats van over de provincies van België. Ik bedank Lies Pycke, Tom Rosseel en Iris Vansteelandt om me ideeën te geven voor de bachelorproef. Ik bedank mijn medestudenten om me aan te moedigen en me een trots gevoel te geven op wat ik aan het doen was. Ik bedank mijn zus en mijn vader om mijn volledige scriptie na te lezen. Ik bedank mijn moeder omdat, ondanks ze er niet meer is, ze steeds over me waakt en ik weet dat ook zij trots op mij is. Ik bedank mijn vriend om steeds in me te geloven en me een zetje in de rug te geven wanneer ik het even niet meer zag zitten. Ik bedank u, de lezer, om de tijd te nemen om wat ik heb gemaakt te lezen. En ik bedank mezelf om door alle moeilijke tijden te vechten, zodat ik in 2019 deze bachelorproef kon realiseren.

Aan jullie allemaal: duizendmaal bedankt.

Lynn Cornelis

Abstract

Uit onderzoek blijkt dat twee tot zes procent van de basisschoolkinderen een matige of ernstige depressie heeft en dat er per jaar één Vlaams kind tussen de tien en veertien jaar zelfmoord pleegt. Deze bachelorproef is een poging om mentale problemen kenbaar te maken bij leerlingen en hen besef te geven van mentale problemen waarmee kinderen kunnen kampen.

Er werd een lessenreeks gecreëerd van elf lessen, uitgevoerd over een tijdspanne van vier weken in een vierde leerjaar. Het verhaal van een depressieve jongen wordt centraal gezet en depressie wordt verwoord als 'een wesp in mijn hoofd'. Met tal van werkvormen gingen de leerlingen bijna elke dag aan de slag om dit beter te begrijpen.

De leerlingen dachten enerzijds na over Anthon, zijn gevoelens en zijn bestaan en anderzijds over zichzelf en hoe zij zich voelen. Het belang van deze lessenreeks heeft zich geuit in de voortdurende bedenkingen en genegenheid van de leerlingen.

Inhoudsopgave

Voorwoord	3
Abstract	4
1 Inleiding	7
2 Literatuurstudie	9
2.1 Wat is mentaal welbevinden?	9
2.2 Het belang van welbevinden op school	9
2.3 Wat zijn de meest voorkomende mentale problemen bij lagereschoolkinderen?	10
2.3.1 Mentaal probleem of stoornis?	10
2.3.2 Mentale problemen	11
2.4 Factoren die kunnen leiden tot mentale problemen bij kinderen	15
2.4.1 De meest voorkomende mentale problemen bij kinderen	15
2.5 Wat doet het gemeenschapsonderwijs?	18
3 Onderzoeksofzet	21
3.1 Een lessenpakket: omgaan met mentale problemen	21
3.2 Tools voor in de klas	22
4 Hypothese	25
5 Lessenreeks: De wesp in mijn hoofd	26
5.1 Eindtermen	27
5.2 Lesvoorbereidingen en bijhorend materiaal	28
5.2.1 Les 1: Wie is Anthon?	28
5.2.2 Les 2: De wespen in mijn hoofd	37
5.2.3 Les 3: Verfmonsters	45
5.2.4 Les 4: Trotsopoly	51
5.2.5 Les 5: Over de streep	62
5.2.6 Les 6: Een sterke boodschap	67
5.2.7 Les 7: Wat betekent mentaal ziek zijn?	72
5.2.8 Les 8: Wat als...?	78
5.2.9 Les 9: Een brief schrijven	83
5.2.10 Les 10: Een terugblik	88
5.2.11 Les 11: Wat geven we Anthon mee?	97

6	Resultaten lessenreeks	108
6.1	Gemaakt materiaal met de leerlingen	108
6.1.1	Les 3: Verfmonsters	108
6.1.2	Les 6: Een sterke boodschap	116
6.1.3	Les 8: Wat als...?	120
6.1.4	Les 9: Een brief schrijven	128
6.1.5	Les 10: Een terugblik	135
6.1.6	Les 11: Wat geven we Anthon mee?	139
6.2	Doelen bereikt?	148
7	Reflectie	152
7.1	Les 1: Wie is Anthon?	152
7.2	Les 2: De wespen in mijn hoofd	153
7.3	Les 3: Verfmonsters	155
7.4	Les 4: Trotsopoly	156
7.5	Les 5: Over de streep	157
7.6	Les 6: Een sterke boodschap	159
7.7	Les 7: Wat betekent mentaal ziek zijn?	160
7.8	Les 8: Wat als...?	162
7.9	Les 9: Een brief schrijven	164
7.10	Les 10: Een terugblik	165
7.11	Les 11: Wat geven we Anthon mee?	167
7.12	Eindreflectie	169
8	Besluit	171
9	Bibliografie	172

1 Inleiding

“3 procent van jonge kinderen is depressief.” (23 augustus 2018):

“In basisschool De Kameleon in het Hasseltse Sint-Lambrechts-Herk heeft regisseuse Karima El Bajaj (26) afgelopen weekend opnames gedraaid van haar kortfilm 'Noah'. Daarin brengt ze het leven van de 9-jarige Noah, vertolkt door Arne Heylen, in beeld. “Depressie bij kinderen komt behoorlijk veel voor”, zegt Jaak Poncelet, directeur van het Truiense psychiatrisch centrum Asster, dat El Bajaj begeleidde bij de uitwerking van haar film. (Croughs, 2018)”

Startschot derde Rode Neuzen Dag: Mentale gezondheid van jongeren op school staat centraal (17 september 2018):

“Onderzoek bevestigt problematiek: 1 op 2 leerkrachten vindt dat er meer tijd en middelen vrijgemaakt moeten worden om te werken aan mentale gezondheid leerlingen (Rode Neuzen Dag, 2018).”

Een neus voor depressie bij schoolkinderen (28 november 2018):

“Hoewel er vooral onderzoek wordt gedaan naar depressieve klachten onder jongeren en volwassenen, zijn er ook in het basisonderwijs al kinderen die last hebben van somberheid, lusteloosheid en een laag zelfbeeld. Dit wordt lang niet altijd opgemerkt door de omgeving. Kinderen die al vroeg depressieve klachten hebben, hebben meer kans om in de adolescentie een depressieve stoornis te ontwikkelen (Split, 2018).”

Dit zijn enkele fragmenten uit krantenartikelen, waaruit duidelijk blijkt dat werken aan mentaal welbevinden en rond mentale problemen op school nodig is. Niet alleen op secundaire scholen, maar ook op basisscholen. Als drie procent van de leerlingen in de lagere school kampen met mentale problemen zoals depressie (Croughs, 2018), is dit al te veel. Vaak hoor je dat als een leerling zich niet goed in zijn vel voelt het wel overgaat. Maar vaak gaat dat niet zo snel over als men denkt, dus we moeten aandacht schenken aan de leerlingen die het nodig hebben. Ook leerlingen moeten kennis hebben over mentale problemen. Weet een kind van negen jaar wat depressie is? Weet een kind van elf jaar welke angststoornissen er zijn en wat dit betekent als ze zich angstig voelt?.

Deze vragen wil ik bespreken. Ik wil dat leerlingen zich bewust worden van mentale problemen. Ik wil dat leerlingen weten dat andere leerlingen depressief kunnen worden, dat de leerling die niet durft te praten in de klas niet alleen de verlegen, stille leerling kan zijn maar ook de leerling met een sociale angststoornis. Er wordt zoveel over het hoofd gezien, zoveel dat bespreekbaar kan worden gemaakt als er tijd voor wordt gemaakt.

Ik heb zelf een fijne kindertijd gehad, geen problemen in mijn hoofd en steeds een lach op mijn gezicht. Tot het vierde middelbaar, want mijn mentale problemen kwamen pas tijdens de adolescentie. Ik weet hoe zwaar ik het heb gehad op school en hoe weinig mensen er naar me omkeken. Hoe weinig aandacht er werd geschonken aan het meisje dat altijd afwezig was en steeds met lange mouwen rondliep. Hoe er werd gefluisterd als ze de klas binnenliep en niemand iets zei tegen haar, maar wel over haar. Ik weet hoe zwaar het kan zijn en hoe alleen je je kan voelen op school, ik had het zwaar genoeg tot het zesde middelbaar. Hoe moet een kind zich in de lagere school dan voelen als hij of zij dit meemaakt? Leerlingen die in de lagere school symptomen tonen van mentale problemen hebben een grotere kans om die verder te ontwikkelen in het middelbaar

(Split, 2018). Wat als ik de leerkracht kan zijn die ervoor zorgt dat de klas aandacht schenkt aan deze problemen en ze zo kan helpen voorkomen?

Deze bedenking is de directe aanleiding voor mijn onderzoeksvraag:

“Hoe kan een leerkracht in een vierde leerjaar omgaan met mentale problemen in de klas?”

Daarbij onderzoek ik drie vragen in de literatuur:

1. Wat is mentaal welbevinden?
2. Wat zijn de meest voorkomende mentale problemen bij lagereschoolkinderen?
3. Hoe gaan GO! scholen om met het mentale welbevinden van leerlingen?

2 Literatuurstudie

2.1 Wat is mentaal welbevinden?

De World Health Organization (WHO) definieert welbevinden als: “een staat van volledig lichamelijk, mentaal en sociaal welbevinden en niet alleen de afwezigheid van ziekte of handicap” (World Health Organization, & Department of Mental Health and Substance Abuse, 2015). Hieruit haal ik drie aspecten van welbevinden waarop ik me wil richten, namelijk: lichamelijk, mentaal en sociaal welbevinden.

Het sociale welbevinden is het deel uitmaken van een gemeenschap en een bijdrage te kunnen leveren, een rol kunnen spelen in de maatschappij.

Het emotionele welbevinden betekent dat je je goed voelt en dus positieve emoties ervaart zoals blijdschap, liefde, empathie... het richt zich dus vooral op de emoties die een persoon kan hebben, maar ook op hoe tevreden een persoon is met zijn of haar leven (5 Ways to Wellbeing, 2015).

Het mentaal welbevinden is “een staat van welbevinden waarin het individu zich bewust is van zijn of haar eigen mogelijkheden, kan omgaan met de normale stress van het leven, productief en vruchtbaar kan werken en in staat is om een bijdrage aan zijn of haar gemeenschap te leveren (World Health Organization, 2015).”

De World Health Organization, vanaf nu WHO (2015), constateert ook dat welbevinden niet alleen de afwezigheid van een ziekte of handicap is. Ziektes en handicaps kunnen psychisch of fysiek zijn, zoals chronische spierziekte, manische depressiviteit, kanker, downsyndroom... maar een positief welbevinden is dus meer dan het niet hebben van deze ziektes of handicaps.

Ook de Vlaamse onderwijsinspectie formuleerde een definitie van welbevinden, die luidt: “de mate waarin leerlingen de school beleven vanuit actuele en duurzame schoolervaringen”. Welbevinden gaat volgens de Vlaamse onderwijsinspectie om een multidimensionaal begrip met volgende dimensies:

- De tevredenheid of hoe leerlingen zich voelen op school en in de klas
- De betrokkenheid of de wijze waarop de leerlingen zich engageren op klas-en schoolniveau
- Het academisch zelfconcept (het beeld dat leerlingen hebben over het eigen schoolse kunnen)
- Het pedagogisch klimaat dat een beeld geeft van de wijze waarop leerlingen het klimaat in de school en in de klas percipiëren
- De sociale relaties of de interpersoonlijke relaties van de leerlingen op school

2.2 Het belang van welbevinden op school

“Welbevinden op school is een basisvoorwaarde om aan een leerproces te beginnen”, staat in het artikel “Welbevinden op school” geschreven door de Riet Nackom (2010) van de Christelijke Onderwijscentrale (COC). Zij constateert dat welbevinden van leerlingen een impact heeft op het leren en het gedrag van de leerlingen. Bij een positief welbevinden gaat alle aandacht naar het leerproces. Bij een negatief welbevinden zou alle aandacht eerst moeten gaan naar het herstellen ervan. Dat herstel kan volgens Riet Nackom op drie manieren gaan: de leerling kan het probleem actief aanpakken, de leerling kan het probleem relativeren of de leerling kan emotioneel reageren door niet

meer op te letten, de les te verstoren, te vluchten in agressie...

“Bij een negatief welbevinden zou alle aandacht eerst moeten gaan naar het herstellen ervan (Nackom, 2010).”

Bovenstaande zin blijft me het meeste bij van het artikel, want ik kan dit zelf niet meer benadrukken. Een negatief (mentaal) welbevinden zou niet mogen genegeerd worden op school. Niet door de leerkrachten, niet door de zorgleerkrachten, niet door de directie, niet door de medeleerlingen. Het gebeurt dat het schoolpersoneel op de hoogte is van een negatief mentaal welbevinden van een kind, maar de medeleerlingen niet. Dit zorgt voor een afstand tussen de desbetreffende leerling en zijn of haar medeleerlingen.

Een leerling met een negatief mentaal welbevinden zal, zoals in het artikel vermeld, emotioneel kunnen reageren en zich minder verbonden voelen met zijn medeleerlingen. De leerling wordt afstandelijk, agressief, ongeïnteresseerd en medeleerlingen kunnen niet begrijpen waarom. Dit zorgt voor ruzies of het uiteengroeien van vrienden. Daarom zouden niet enkel leerkrachten en ander schoolpersoneel op de hoogte moeten zijn van een leerling zijn of haar negatief welbevinden, maar ook de medeleerlingen zelf. Dit niet in details, maar er zou wel over gepraat moeten worden. Zo kunnen leerkrachten en leerlingen in de klas aandacht scheppen voor het negatieve mentaal welbevinden en een eerste stap zetten naar het vormen van een positief mentaal welbevinden (Nackom, 2010).

Er moet natuurlijk niet enkel belang worden getoond als er sprake is van negatief welbevinden. Positief mentaal welbevinden moet gestimuleerd worden op school, al dan niet op een bewuste manier. Een leerling is pas in staat om te leren als hij of zij een positief mentaal welbevinden ervaart, daarom zouden alle scholen eerst moeten kijken naar hoe elke leerling zich voelt op school. Elke leerling heeft dit immers nodig, al heeft de ene dit meer nodig dan de andere. Dat betekent niet dat er niet mag worden gekeken naar de gelukkige leerlingen op school (Nackom, 2010).

2.3 Wat zijn de meest voorkomende mentale problemen bij lagereschoolkinderen?

2.3.1 Mentaal probleem of stoornis?

Zijn mentale problemen hetzelfde als mentale stoornissen? In de DSM-5, de vijfde editie van het Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders van de American Psychiatric Association (2013), staat een definitie van een mentale stoornis, namelijk:

“Een mentale stoornis is een syndroom dat gekenmerkt wordt door een klinisch significante verstoring van de cognitie, emotieregulatie of gedrag van een individu dat een disfunctie weerspiegelt in het psychologische, biologische of ontwikkelingsproces dat ten grondslag ligt aan het mentale functioneren. Geestelijke stoornissen worden meestal geassocieerd met grote moeilijkheden of invaliditeit bij sociale, beroepsmatige of andere belangrijke activiteiten. Een te verwachten of cultureel goedgekeurde reactie op een veelvoorkomende stressfactor of verlies, zoals de dood van een dierbare, is geen geestelijke stoornis. Sociaal afwijkend gedrag (bijv. politiek, religieus of seksueel) en conflicten die in de eerste plaats tussen het individu en de samenleving bestaan, zijn geen psychische stoornissen, tenzij de afwijking of het conflict het gevolg is van een disfunctie in het individu, zoals hierboven beschreven (American Psychiatric Association

2013).”

De definitie haalt enerzijds aan wat een mentale stoornis wel is en anderzijds wat een mentale stoornis niet is. In de gezondheidsenquête “mentale gezondheid” van Johan Van Der Heyden (2013) aan het Wetenschappelijk Instituut Volksgezondheid geeft hij drie dimensies mee van de mentale gezondheid: 1) de positieve mentale gezondheid; 2) de psychologische ontreddeering en 3) de mentale problemen. De positieve mentale gezondheid besprak ik reeds in het vorige hoofdstuk. De psychologische ontreddeering definieert zich als “een toestand van onwelbevinden die niet per se een ziekte of een mentale aandoening onthult”. De definitie van mentale problemen luidt als volgt:

“Mentale problemen verwijzen naar de diagnostische classificaties die gebaseerd zijn op vastgestelde criteria en gerichte therapeutische acties. Deze problemen zijn van variabele duur en blijken min of meer ernstig of een handicap te zijn. Het gaat bijvoorbeeld over psychotische problemen, aandoeningen met een depressief karakter, angststoornissen, persoonlijkheidsstoornissen of problemen door het gebruik van toxische stoffen. De mentale problemen worden meestal gekenmerkt door een chronisch disfunctioneren of terugkerende gedachten, emoties, gedrag en/of relaties met anderen. Ze veroorzaken een groot lijden bij de mens en/of zijn omgeving of zijn vaak een handicap in één of meerdere gebieden van het dagelijks leven. Mentale problemen zijn niet per definitie chronisch, ze kunnen zich tijdens een bepaalde periode in het leven van een individu manifesteren (Van Der Heyden, 2013).”

Uit deze definities kunnen we afleiden dat mentale stoornissen en mentale problemen dezelfde betekenis hebben, en dus uitwisselbare begrippen zijn. In de volgende pagina's zult u lezen over mentale problemen of dus mentale stoornissen.

2.3.2 Mentale problemen

Op de officiële site van MSD Manuals, een site met medische informatiebronnen voor gezondheidszorgprofessionals, staat het onderzoek “Overview of Mental Disorders in Children and Adolescents” van Josephine Elia (2017). Dit onderzoek bevat de onderstaande lijst over mentale problemen die voorkomen bij kinderen en jongeren.

- Agorafobie
- Separatieangststoornis
- Bipolaire stoornis
- Obsessief-compulsieve stoornis
- Somatische symptoomstoornis
- Disruptieve gedragsstoornissen (ADHD, ODD)
- Gegeneraliseerde angststoornis
- Sociale angststoornis
- Antisociale gedragsstoornis
- Oppositioneel opstandig gedrag
- Suïcidaal gedrag
- Paniekstoornis
- Acute en posttraumatische stress
- Depressieve stoornis
- Schizofrenie
- Zelfverwonding

Josephine Elia (2017) schrijft dat de meest voorkomende psychische stoornissen bij kinderen en adolescenten in volgende categorieën vallen: angststoornissen; stress-gerelateerde aandoeningen (dus acute en posttraumatische stress); stemmingsstoornissen; obsessief-compulsieve stoornis en disruptieve gedragsstoornissen. In de volgende paragrafen zal u lezen wat elk van deze stoornis inhoudt en hoe dat het gedrag van een kind in de klas bepaalt. Alle informatie is gehaald uit Elia's onderzoek van het overzicht van mentale problemen bij kinderen en adolescenten.

Angststoornissen

Elia schrijft dat de meest voorkomende uiting van een angststoornis bij kinderen en adolescenten de **weigering om naar school** te gaan is. De meeste kinderen die weigeren naar school te gaan hebben waarschijnlijk verlatingsangst, sociale angststoornis, paniekstoornis of een combinatie daarvan. De mogelijkheid dat deze kinderen op school worden gepest moet ook in rekening worden gebracht. Sommigen klagen meteen over hun angst en beschrijven deze in termen van zorgen:

- "Ik ben bang dat ik je nooit meer zal zien." = verlatingsangst
- "Ik ben bang dat de kinderen me zullen uitlachen." = sociale angststoornis

De meeste kinderen vertalen hun ongemak echter in **lichamelijk klachten**:

- "Ik kan niet meer naar school omdat ik buikpijn heb"

Deze kinderen vertellen vaak de waarheid, omdat er bij kinderen met angst ook vaak maagklachten, misselijkheid en hoofdpijn ontstaan.

Angstige ouders hebben vaak **angstige kinderen**; het hebben van dergelijke ouders kan de problemen van kinderen erger maken dan ze anders zouden kunnen zijn. Zelfs niet-angstige kinderen hebben moeite om rustig te blijven in aanwezigheid van een angstige ouder, en kinderen die erfelijk gezien gevoelig zijn voor angst hebben nog meer moeite.

Acute en posttraumatische stress

Kwetsbaarheid en temperament verschillen en daarom ontwikkelen niet alle kinderen die worden blootgesteld aan een ernstige traumatische gebeurtenis een stressstoornis. Traumatische gebeurtenissen die vaak in verband worden gebracht met deze stoornissen, zijn onder meer aanvallen, seksueel geweld, auto-ongelukken, hondenaanvallen en verwondingen (vooral brandwonden). Bij jonge kinderen is **huiselijk geweld de** meest voorkomende oorzaak van een posttraumatische stressstoornis.

Kinderen kunnen een stressstoornis ontwikkelen als ze **getuige** zijn van een traumatische gebeurtenis die anderen overkomt en hoeven de traumatische gebeurtenis dus **niet direct te ervaren**.

Kinderen met acute stressstoornis zijn meestal **in een waas** en kunnen **afgezonderd** van de dagelijkse omgeving lijken.

Kinderen met **posttraumatische stressstoornis** hebben **opdringerige herinneringen** die ervoor zorgen dat ze de traumatische gebeurtenis opnieuw ervaren. De meest dramatische vorm van de herinnering is een **flashback** – deze kan spontaan zijn, maar wordt meestal veroorzaakt door iets wat verband houdt met het trauma. Het zien van een hond tijdens een les over huisdieren kan bijvoorbeeld een flashback veroorzaken bij kinderen die een hondenaanval hebben meegemaakt. Tijdens een flashback kunnen

kinderen in een **angstige staat** verkeren en zich niet bewust zijn van hun huidige omgeving, terwijl ze wanhopig op zoek zijn naar een manier om zich te verstoppen of te ontsnappen. Ze kunnen tijdelijk het contact met de **werkelijkheid verliezen** en denken dat ze in groot gevaar zijn. Sommige kinderen hebben **nachtmerries**. Wanneer kinderen de gebeurtenis op andere manieren opnieuw ervaren (bijvoorbeeld in gedachten of herinneringen), blijven ze zich bewust van de huidige omgeving, hoewel ze nog steeds zeer verontrustend kunnen zijn.

Stemmingsstoornissen

Stemmingsstoornissen bij kinderen en adolescenten zijn onder meer:

- **een verstorende stemmingsstoornis:** een hardnekkige prikkelbaarheid en regelmatige gedragsafwijkingen die zeer onbeheersbaar zijn, met een begin op de leeftijd van zes tot tien jaar. Veel kinderen hebben ook andere stoornissen, met name een oppositioneel opstandige gedragsstoornis, aandachtstekortstoornis/overgevoeligheidsstoornis (ADHD) of een angststoornis.
- **een depressieve stoornis:** een discrete depressieve episode die langer dan twee weken duurt. Het komt voor bij maar liefst twee percent van de kinderen. Depressieve stoornis kan eerst op elke leeftijd voorkomen, maar komt vaker voor na de puberteit. De kans op herhaling is hoger bij kinderen die ernstige episodens hebben, die jonger zijn, of die meerdere episodens hebben gehad. De aanwezigheid van nog maar matige depressieve symptomen tijdens de revalidatie is een sterke voorspeller van het voorkomen van herhalingen.
- **een aanhoudende depressieve stoornis (dysthymie):** een aanhoudende depressieve of prikkelbare stemming die het grootste deel van de dag langer aanhoudt dan één jaar plus meer dan twee 2 van de volgende dagen: slechte eetlust of overeten; slapeloosheid of hypersomnie; lage energie of vermoeidheid; laag zelfrespect; slechte concentratie; gevoelens van hopeloosheid. De symptomen kunnen meer of heviger zijn dan die van een depressieve stoornis.

Kinderen zijn mogelijk niet in staat om innerlijke gevoelens of stemmingen te verklaren. Depressie moet worden overwogen wanneer kinderen die voorheen goed presteerden **slecht presteren** op school, zich **terugtrekken** uit de maatschappij of **misdadige handelingen** verrichten.

Bij kinderen met een verstandelijke beperking kunnen depressieve of andere stemmingsstoornissen zich uiten als lichamelijke symptomen en gedragsstoornissen.

De etiologie van depressie bij kinderen en adolescenten is onbekend, maar is vergelijkbaar met die bij volwassenen; het wordt verondersteld het resultaat te zijn van interacties van **een verhoogd genetisch risico** (= de neiging tot depressie wordt geërfd) en **omgevingsstress**.

Obsessief-compulsieve stoornis

De gemiddelde leeftijd waarop een obsessief-compulsieve stoornis ontstaat is 19 tot 20 jaar; ongeveer 25% van de gevallen begint voor de leeftijd van 14 jaar.

De stoornis heeft een typische geleidelijke en verraderlijke ontwikkeling. De meeste kinderen **verbergen in het begin** hun symptomen en geven aan dat ze al jaren worstelen met symptomen voordat een definitieve diagnose wordt gesteld.

Obsessies worden meestal ervaren **als zorgen of angsten voor schade** (bijvoorbeeld een dodelijke ziekte oplopen, zichzelf of anderen verwonden). Dwangmaatregelen zijn **opzettelijke vrijwillige handelingen**, meestal gedaan om obsessieve angsten te neutraliseren of te compenseren. De dwangmaatregelen omvatten het **controleren** van gedrag, overmatig wassen, tellen of regelen en nog veel meer. Obsessies en dwangmiddelen kunnen een **logisch verband** hebben (bijvoorbeeld het wassen van de handen om ziekten te voorkomen) of kunnen **onlogisch en eigenzinnig** zijn (bijvoorbeeld tot 50 jaar en ouder tellen om te voorkomen dat opa een hartaanval krijgt). Als kinderen worden verhinderd hun dwangmaatregelen uit te voeren, worden ze overdreven angstig en bezorgd.

De meeste kinderen hebben enig besef dat hun obsessies en dwangmaatregelen abnormaal zijn. Veel kinderen met deze stoornis schamen zich en zijn geheimzinnig.

Disruptieve gedragsstoornis

Onder een disruptieve gedragsstoornis vallen een oppositionele opstandige gedragsstoornis en een antisociale gedragsstoornis.

Onder **oppositionele opstandige gedragsstoornis** verstaan we een terugkerend of hardnekkig **patroon** van negatief, opstandig of zelfs vijandig gedrag dat gericht is tegen gezaghebbende figuren. De prevalentie bij kinderen en adolescenten kan oplopen tot vijftien percent. De stoornis kenmerkt zich aan een interpersoonlijke stijl van **prikkelbaarheid en ongehoorzaamheid**. Kinderen met deze gedragsstoornis lijken echter een **geweten te missen** en schenden herhaaldelijk de rechten van anderen (bijvoorbeeld pesten, dreigen of schade toebrengen, wreed zijn tegen dieren).

De etiologie van de oppositionele opstandige gedragsstoornis is onbekend, maar komt waarschijnlijk het meest voor bij kinderen uit gezinnen waar de volwassenen in luidruchtige, twistende, interpersoonlijke conflicten verwickeld zijn.

Onder een **antisociale gedragsstoornis** vallen kinderen of adolescenten die **niet gevoelig zijn voor de gevoelens en het welzijn** van anderen, en die het gedrag van anderen soms onterecht zien als bedreigend. Ze kunnen **agressief handelen**, door te pesten en bedreigingen te uiten, een wapen te gebruiken, door lichamelijke wreedheid te plegen of iemand tot seksuele activiteiten te dwingen, en hebben **weinig of geen schuldgevoel**. Soms is hun agressie en wreedheid gericht tegen **dieren**. Deze kinderen of adolescenten kunnen eigendommen vernietigen, liegen en stelen. Ze tolereren frustratie slecht en zijn over het algemeen roekeloos en overtreden de regels en ouderlijke verboden (bijvoorbeeld door van huis weg te rennen en vaak spijbelen van school).

De prevalentie van een bepaalde mate van een antisociale gedragsstoornis is ongeveer tien percent. De eerste stappen worden meestal gezet in de late kinderjaren of vroege adolescentie, en de stoornis komt veel vaker voor bij jongens dan bij meisjes.

Ouders van adolescenten met gedragsstoornissen hebben vaak te maken met middelenmisbruik en asociaal gedrag en zijn vaak gediagnosticeerd met ADHD, stemmingsstoornissen, schizofrenie of asociale persoonlijkheidsstoornis. De gedragsstoornis kan echter voorkomen bij kinderen uit hoogfunctionerende, gezonde

gezinnen.

2.4 Factoren die kunnen leiden tot mentale problemen bij kinderen

De achtergrondnota van het WHO-secretariaat voor de ontwikkeling van een actieplan voor de geestelijke gezondheid: "Risks to mental health: an overview of vulnerabilities and risk factors" van de World Health Organization (WHO) (2012), bespreekt de volgende factoren die de geestelijke gezondheid op drie niveaus bedreigen.

- 1) Individuele kenmerken: laag zelfbeeld, cognitieve/emotionele onrijpheid, communicatieproblemen, medische ziekte, gebruik van middelen.
 - ⇒ Kan leiden tot: antisociale gedragsstoornis, stemmingsstoornis, angststoornis.
- 2) Sociale omstandigheden: eenzaamheid, rouwverwerking, verwaarlozing, gezinsconflicten, blootstelling aan geweld/misbruik, laag inkomen en armoede, moeilijkheden of mislukking op school.
 - ⇒ Kan leiden tot antisociale gedragsstoornis, disruptieve gedragsstoornis, stemmingsstoornis, angststoornis.
- 3) Omgevingsfactor: slechte toegang tot basisvoorzieningen, onrechtvaardigheid en discriminatie, sociale en genderongelijkheid, blootstelling aan oorlog en rampen.
 - ⇒ Kan leiden tot posttraumatische stresstoornis, acute stresstoornis, stemmingsstoornis, angststoornis.

Het rapport (World Health Organization, 2012) stelt ook dat de kinderjaren van vitaal belang zijn voor de ontwikkeling. Negatieve ervaringen in huis of op school (gezinsconflicten of pesterijen) hebben een schadelijk effect op de ontwikkeling van cognitieve en emotionele vaardigheden van het kind. Ondersteunend ouderschap, een veilig thuisleven en een positieve leeromgeving op school zijn belangrijke beschermende factoren bij het opbouwen en beschermen van het mentale welzijn van het kind. Risico's voor het mentale welzijn van het kind, zoals hierboven vermeld, zijn onder meer huiselijk geweld of conflicten, negatieve levensgebeurtenissen en een laag gevoel van verbondenheid met scholen of andere leeromgevingen. In het ergste geval kan blootstelling aan deze risico's – als gevolg van mishandeling, ernstig pesten, verlies of misbruik van/door ouders – een trauma veroorzaken dat een onomkeerbaar effect heeft op de rest van het kind zijn leven (World Health Organization, 2012).

2.4.1 De meest voorkomende mentale problemen bij kinderen

De organisatie Rode Neuzen Dag bracht in november 2018 psychische problemen op school aan het licht. Ook zij gaven enkele cijfers en feiten mee, deze heb ik gevonden in hun toolkits voor leerkrachten (Rode Neuzen Dag, 2018).

- Elk jaar pleegt gemiddeld 1 Vlaamse jongere tussen 10 en 14 jaar zelfmoord.
- 1 op 5 jongeren zegt dat hij het laatste jaar aan een zelfmoordpoging heeft gedacht.
- Meer jongens dan meisjes plegen zelfmoord.
- Ongeveer 1 op de 10 leerlingen lijdt aan een ernstige vorm van faalangst; gemiddeld meer meisjes dan jongens.

In het boek "Angst en depressie: over angsten, depressies en aanverwante problematiek bij kinderen en jongeren; een leidraad voor ouders en leerkrachten" van Wilfried de Jong (de Jong, 2009) worden ook enkele cijfers meegegeven over depressiviteit, namelijk:

- 1% van kinderen onder de vijf jaar heeft een stemmingsstoornis.
- 2 tot 6% van de basisschoolkinderen is matig of ernstig depressief.
- Bij kinderen zijn er evenveel jongens als meisjes depressief.
- Bij 60 tot 70% van de leerlingen met een depressie is in eerste instantie sprake van vage lichamelijke klachten zoals buikpijn, hoofdpijn en vermoeidheid (de Jong, 2009)

Angststoornis

We spreken van een angststoornis als de angst niet in verhouding is tot de dreiging. Dit wil zeggen wanneer de angst de normale routine zoals thuis zijn, gaan werken en sociale interacties worden belemmerd door angst. Dit leidt tot vermijding, lijden in de gevreesde situatie en angstige verwachtingen. Er zijn verschillende categorieën binnen de angststoornis, namelijk:

- **sociale angst:** trilangst, bloosangst, spreken voor een grote groep.
- **posttraumatische angst:** treedt op na hevige stress.
- **gegeneraliseerde angst** wordt gekenmerkt door een buitensporige angst en bezorgdheid over verschillende gebeurtenissen of activiteiten en komen gewoonlijk tot uiting in overmatig piekeren (Scholing & Braet, 2002).
- **obsessief- compulsieve angst:** ook een dwangstoornis genoemd, hierbij staan obsessies of compulsies centraal, de persoon ervaart dwanggedachten – dit zijn hardnekkige ideeën, gedachten, impulsen of voorstellingen die beleefd worden als opdringend en zinloos (Emmelkamp, & Scholing, 1995).
- **specifieke fobie:** ruimtelijk (hoogtevrees, claustrofobie...), dieren (spinnen, honden...), natuurlijke situaties (water, vuur...), medische situaties (bloed, naalden...) of andere (braakangst, slikangst...), je kan eigenlijk voor alles een fobie krijgen.
- **paniekstoornis** kenmerkt zich in een paniekaanval, een plotselinge aanval van extreme angst met een beperkte duur, en de angst voor het optreden van zo'n aanval. Tijdens een paniekaanval treden allerlei lichamelijke verschijnselen op: hartkloppingen, zweten, trillen of beven, misselijkheid. Ze kunnen ook gepaard gaan met psychische verschijnselen, zoals een gevoel van derealisatie of de angst om gek te worden ('ik ga dood aan een hartvaanval', 'ik word gek'). De angst tijdens een paniekaanval kan zo intens zijn dat de persoon denkt de controle te verliezen (Vandereycken, de Beurs, & van Widenfelt, 2004)
- **agorafobie** die samenhangt met een paniekstoornis is de angst om zich op plaatsen of in situaties te bevinden waaruit er moeilijk te ontsnappen is of waarin er geen hulp beschikbaar is in het geval van een paniekaanval. Bij agorafobie die losstaat van een paniekstoornis, is er angst voor plotselinge symptomen die iemand in verlegenheid kunnen brengen – dit gaat vaak over de angst om controle te verliezen over de eigen blaas of darmen, te moeten braken of duizeligheid (The Human Link, 2018). In een typische agorafobische situatie (bv. in de rij staan, in het midden van een lange rij in een klaslokaal zitten), hebben sommige mensen paniekaanvallen, anderen voelen zich gewoon ongemakkelijk. Agorafobie is ongewoon bij kinderen, maar kan zich bij adolescenten ontwikkelen, vooral bij hen die ook paniekaanvallen hebben. (Elia, 2017).

Kinderen kunnen deze angsten ook hebben, al hebben kinderen soms ook nog een **separatieangststoornis**. Bij deze angststoornis is er een overdreven angst of bezorgdheid om gescheiden te worden van huis of van een persoon (of personen) aan wie het kind gehecht is. Dit is vaak de moeder, maar kan ook anders zijn (The Human Link, 2018). Volwassenen kunnen echter ook aan deze angststoornis lijden, maar het komt voornamelijk voor bij kinderen tot 18 jaar.

Depressiviteit

Wilfried de Jong (2009) schrijft dat het niet altijd even eenvoudig is om depressiviteit bij kinderen te herkennen, omdat de uitingsvormen zeer verschillend kunnen zijn. Er wordt gesproken van een depressie wanneer er depressieve stemmingen zijn die het grootste gedeelte van de dag duren, bijna elke dag met een duur van ten minste twee weken. Ook is er sprake van een duidelijke vermindering of plezier in (bijna) alle activiteiten gedurende het grootste deel van de dag. Wilfried de Jong schrijft een opsomming van enkele symptomen die kunnen opkomen, namelijk:

- een duidelijke gewichtsvermindering of gewichtstoename;
- slapeloosheid of overdreven slapen;
- lichamelijk onrust, overbeweeglijkheid of gebrek aan initiatief;
- vermoeidheid of verlies van energie;
- een negatief zelfbeeld;
- buitensporige of onterechte schuldgevoelens;
- verminderd vermogen tot nadenken of concentratie, of besluiteloosheid;
- terugkerende gedachten aan de dood, terugkerende suïcidegedachten, of een suïcidepoging (de Jong, 2009).

Hij stelt daarbij dat we ook gedragsproblemen en leerstoornissen zien bij depressieve kinderen, dit kan dus – zoals ik eerder stelde – een verband hebben met elkaar. De symptomen van depressiviteit zijn vaak zo intens dat het kind nog weinig kan of wil doen en hij zich terugtrekt, dit resulteert op zijn beurt dan in eenzaamheid (de Jong, 2009).

Volgens Wilfried de Jong (2009) variëren de uitingsvormen enorm en daarom is het moeilijk voor een ouder of een leerkracht om deze te herkennen indien de ouder of leerkracht er weinig ervaring mee heeft. De uitingsvormen kunnen ook verkeerd geïnterpreteerd worden. Leerkrachten en ouders kunnen door psycho-educatie, verdere verdieping en kennis van de symptomen en signalen een belangrijke rol spelen bij de vroege detectie van depressiviteit.

Er worden 5 verschillende subtypes onderscheiden, die u aan volgende signalen kan herkennen (de Jong, 2009):

- depressieve stoornis;
 - somberheid
 - verminderde belangstelling
 - verminderd vermogen om plezier te beleven
 - eetlustverandering
 - opvallende verandering in het slaappatroon
 - dagelijkse gevoelens van moeheid en futloosheid
 - gevoelens van hopeloosheid, waardeloosheid of overmatige schuldgevoelens
 - concentratiestoornissen
 - traagheid in denken of sterke besluiteloosheid
 - innerlijk en/of uiterlijk zichtbare rusteloosheid
 - traagheid in beweging
 - weinig gelaatsexpressie
 - gedachten over de zinloosheid van het leven zijn
 - terugkerende suïcidegedachten
 - suïcideplannen of suïcidepogingen
- bipolaire stoornis;
 - laat uitersten in stemmingen zien
 - stemmingswisselingen (van heel uitbundig naar zeer somber)
 - stemmingswisselingen afgewisseld met periodes van normale stemmingen
 - uitgelaten, opgewekte stemming
 - te druk, overactief (kan leiden tot chaos)

- vol levenslust
- grote daadkracht (kan leiden tot onverantwoord en gevaarlijk gedrag)
- weinig behoefte slaap
- goede eetlust, maar soms geen tijd om te eten
- impulsiviteit
- interesse in nieuwe contacten en nieuwe ervaringen
- verlies realiteitszin
- psychotische verschijnselen
- grootheid- en paranoïde wanen
- lichamelijke uitputting
- te veel praten, snel veranderen van onderwerp
- geen interrupties tolereren in het gesprek
- concentratieverlies
- te veel energie, met veel dingen tegelijk bezig zijn
- extreem geïrriteerd zijn
- woede-uitbarstingen, vernielingen
- obsessief bezig zijn met activiteiten
- niet-realistisch geloof in eigen kunnen
- dysthyme stoornis;
 - minimaal een jaar depressieve klachten, maar minder intens dan bij de depressieve stoornis
 - de stemming kan geprikkeld zijn
 - relatief lichtere klachten, maar het kind lijdt evenveel
 - forse beperkingen in het functioneren
 - ongelukkig en eenzaam
- stemmingsstoornis door een middel;
 - door het gebruik van alcohol, drugs of medicijnen kunnen depressiviteit ontstaan of verergeren
- depressieve stoornis-NAO (niet anders omschreven)
 - er is sprake van depressieve kenmerken, maar er wordt niet voldaan aan de criteria voor een depressieve of dysthyme stoornis

Ook zijn er enkele risicofactoren voor depressiviteit (de Jong, 2009), namelijk:

- onveilige hechting kind – ouders
- ouders met psychiatrische stoornis
- middelen misbruikende ouders
- depressieve ouders
- echtscheiding
- gehandicapt gezinslid dat veel aandacht vraagt
- verlies van en rouw om een ouder, broer, zus, grootouder of vriend
- trauma's ten gevolge van diepingrijpende gebeurtenissen (natuurrampen, beroving, misbruik, mishandeling, verwaarlozing, pesterijen)
- adoptiekinderen
- leerlingen met een handicap
- leerlingen in verwarring met seksuele identiteit
- leerlingen die zich uitgesloten voelen door bijvoorbeeld racisme

2.5 Wat doet het gemeenschapsonderwijs?

Het gemeenschapsonderwijs, hierna vermeld als GO!, heeft de visie op verschillende gezondheidsthema's omgezet in concrete doelstellingen. Het is de bedoeling dat elke school, volgens haar specifieke noden en mogelijkheden, elk schooljaar minimum één doelstelling kiest. De school hoort dit binnen twee schooljaren uit te werken, hierbij kunnen ze rekenen op ondersteunende maatregelen van de centrale diensten van het GO! en zijn externe partners.

De doelstellingen omtrent sociaal-emotioneel welbevinden waar een GO! school naar hoort te streven zijn:

- Leerlingen kunnen veerkrachtig omgaan met stress, emoties en problemen
- Leerlingen kunnen rekenen op leerkrachten die aandacht hebben voor zorgwekkende signalen bij leerlingen en zo nodig passend reageren
- Leerlingen weten bij wie ze terecht kunnen met zorgvragen
- Leerlingen kennen op school succeservaringen
- Leerlingen ontwikkelen een eigen identiteit
- Leerlingen ontwikkelen een positief zelfbeeld
- Leerlingen kunnen respectvol met anderen omgaan en communiceren
- Leerlingen voelen zich verbonden met de school en met de klasgroep
- Leerlingen en leraren hebben een positieve relatie
- Leerlingen krijgen inspraak op school (GO!, 2019d)

GO! heeft ook verschillende partners voor het sociaal-emotioneel welbevinden, namelijk: Awel, Centrum ter Preventie van Zelfdoding en Bednet.

1. Awel (GO!, 2019a)

Alle kinderen en jongeren kunnen 'Awel' anoniem contacteren over alles wat ze willen. Awel is bereikbaar via telefoon, chat en mail en bezitten ook een forum. De vrijwilligers van Awel luisteren naar kinderen, voelen mee met kinderen en denken mee met kinderen. Het is een gratis en makkelijk te bereiken contactkanaal.

Awel werkt volledig anoniem, enkel de contactpersoon en de chatter, beller, mailer zijn op de hoogte van het contact. Er worden geen ouders, leerkrachten of vrienden bij betrokken en telefoongesprekken zijn ook niet te zien op de factuur, aangezien het volledig gratis is.

Hun website, waar je op kan chatten en het forum kan bekijken: www.awel.be
Hun telefoonnummer, elke dag van 16 tot 22u bereikbaar behalve op zon- en feestdagen: 102

2. Centrum ter Preventie van Zelfdoding (GO!, 2019c)

Het Centrum ter Preventie van Zelfdoding is een pluralistische vereniging met als doelstelling zelfdoding te voorkomen. Ze beschikken over een zelfmoordlijn die 24 uur op 24 uur bereikbaar is voor suïcidale mensen of mensen uit hun omgeving en nabestaanden. Deskundigen en vrijwilligers luisteren actief en respectvol naar de beller en proberen samen met hem het crisismoment te overwinnen. De Zelfmoordlijn is elke weekavond ook online bereikbaar op www.preventiezelfdoding.be.

Het CPZ beschikt over een eigen bibliotheek om de mensen te informeren en sensibiliseren om suïcidaal gedrag te herkennen, ernstig te nemen en bespreekbaar te maken. Ook houdt het CPZ grote en kleine voordrachten en ze voert ook publiekcampagnes.

3. Bednet (GO!, 2019b)

Bednet is een vzw die een virtuele schoolomgeving op het internet creëert voor langdurig zieke kinderen. Zij kunnen zo tijdens hun afwezigheid de lessen volgen en in contact blijven met hun leerkrachten en klasgenoten. Bednet zorgt ervoor dat leerlingen thuis of in een ziekenhuis de les in de klas tegelijk kunnen meevolgen. Daarvoor installeert Bednet een laptop, webcam en randmateriaal in de klas en bij het kind zodat het kind kan meevolgen, kan antwoorden, toetsen kan maken, spreekbeurten kan houden, aan groepswerken kan deelnemen... alles kan.

Website: www.bednet.be

Het gemeenschapsonderwijs zet dus zeker in op welbevinden op school, het GO! heeft ook posters gemaakt met boodschappen op als “Jij kan hier jezelf zijn”, “Hier zorgt een team voor jou”, en “Fouten maken mag”. Hun partners Awel, CPZ en Bednet zijn voor elk kind beschikbaar en leerlingen in de klas zouden hier ook van op de hoogte moeten zijn – dit is de taak van de leerkracht.

3 Onderzoeksopzet

3.1 Een lessenpakket: omgaan met mentale problemen

Omgaan met mentale problemen in de klas lijkt niet eenvoudig, omdat het nog niet echt is aangepakt. Dit kan zijn omdat onderzoek aantoont dat geestelijke gezondheidsbevordering op school effectief is wanneer het gericht is op geestelijke gezondheid, eerder dan op geestelijke gezondheidsproblemen, dit staat in de handleiding "Handleiding materiaalbox 'geestje gezond' voor lager onderwijs" van de organisatie Previa (2013). Het onderzoek heeft het echter over het voorkomen van geestelijke gezondheidsproblemen, niet over het bespreekbaar maken van geestelijke gezondheidsproblemen.

Op het internet ging ik op zoek naar lessenpakketten over het bespreekbaar maken van mentale problemen. Wat me opviel is dat er meer lessenpakketten zijn die bedoeld zijn voor secundair onderwijs en minder voor het lager onderwijs. Ze gaan ook meer over het weerbaar maken van leerlingen dan over praten over mentale problemen.

Dat er meer lessenpakketten zijn voor het secundair onderwijs, kan zijn omdat de maatschappij de lagerschoolkinderen nog niet wil blootstellen aan de mentale problemen waarmee ze kunnen kampen. Dit zorgt er echter voor dat zij onvoorbereid in problemen terecht kunnen komen en geen idee kunnen hebben over hoe ze moeten handelen als ze te maken krijgen met mentale problemen.

Dat er meer gaat over het weerbaar maken van leerlingen dan het praten over mentale problemen, kan zijn door de taboe die er bestaat rond het praten van mentale problemen. De maatschappij wil de jongeren weerbaarder maken, maar wil niet openlijk in de lessen erover praten – zo blijkt toch uit mijn bevindingen. Pakket 1 van het lessenpakket "Take Off" is ontwikkeld Liesbet Boone en An Vandeputte (2018) en zet zich in op factoren die bijdragen tot een sterker mentaal welbevinden en veerkracht. Het maakt geestelijke gezondheid bespreekbaar voor de hele groep, maar hoe zit het dan met geestelijke ongezondheid? Dat wordt niet besproken.

De zoektocht naar lessenpakketten die gaan over het bespreekbaar maken van mentale problemen in het lager onderwijs, leverde me niets op. Wel vond ik enkele lessenpakketten die gaan over het mentaal welbevinden, namelijk:

- Vlieg Erin! van CM (3^e graad lager onderwijs) (Dewulf, Crul, Decoutere, Moens, De Roover, & CM - dienst Gezondheids promotie, 2014).
- Posi and friends (1^{ste} en 2^e graad lager onderwijs) (Friends of Pozi vzw, 2016)
- Take Off van Te Gek?! (1^{ste} en 2^e graad secundair onderwijs) (Geestelijk Gezond Vlaanderen, 2018)

Ik vind niet dat er honderden lessenpakketten moeten zijn over mentaal welbevinden, maar diegene voor de eerste en tweede graad basisonderwijs was op een kinderformaat gemaakt zodanig dat het voor een vierde leerjaar heel kinds zou zijn om zoiets serieus aan te pakken. De lessenpakketten die ik vond, besproken op geen enkel moment mentale problemen waarmee leerlingen kunnen kampen.

Hieruit concludeer ik dat, om mijn onderzoeksvraag te beantwoorden, het nodig is om een lessenpakket uit te brengen waardoor leerkrachten met mentale problemen kunnen omgaan in de klas. Er bestaan doorverwijzingen en je kan inspelen op het mentaal

welzijn, maar om het specifiek over mentale problemen te hebben dient er nog iets gemaakt te worden. Mijn eindwerk zal deze eerste stap zijn naar een lessenkpakket over het omgaan met van mentale problemen in de klas: bewustwording door de leerkracht en leerlingen, ruimte scheppen in de klas en ermee leren omgaan door de leerling.

Mijn mentor van De Schakel was zeer open toen ik deze lessenreeks aan haar voorstelde en ze zorgde ervoor dat de lessen verkeer zullen vervangen worden door mijn zelfgemaakte lessenkpakket.

3.2 Tools voor in de klas

Ook mocht ik van mijn mentor, om met het mentale welbevinden om te gaan, enkele tools inzetten in de klas. Deze tools zijn geïnspireerd op bestaande tools en zal ik dus aanpassen naar eigen hand.

De tools waarop ik me baseer zijn hieronder te lezen, waarbij u ook zal lezen welk effect deze tools hadden in de klas.

De geluksbarometer

Het educatief pakket 'Vlieg Erin!', gemaakt door de Christelijke Mutualiteit (2014), gaat over welbevinden en is bedoeld voor de derde graad lager onderwijs. Het pakket biedt een geluksbarometer aan die het welbevinden op klasniveau in kaart brengt. Om het geluk van de klas te meten, vult elke leerling een werkblad in met volgende vragen, die ze moeten beantwoorden op een schaal van 1 tot 7:

- 1) Meestal voel ik me... niet zo gelukkig (1) – heel gelukkig (7)
- 2) Vergeleken met mijn leeftijdsgenootjes ben ik... minder gelukkig (1) – gelukkiger (7)
- 3) Sommige kinderen zijn meestal heel gelukkig, ook als er eens iets misgaat. Is dit bij jou ook zo? Helemaal niet (1) – helemaal (7)
- 4) Sommige kinderen voelen zich vaak ongelukkig. Is dit ook bij jou zo? Helemaal (1) – helemaal niet (7)

Op basis van de antwoorden, berekenen de leerlingen hun geluksscore door de vier antwoorden bij elkaar op te tellen. De som delen ze door vier en zo hebben ze hun geluksscore op een schaal van 4. Vervolgens telt de klas de scores op en wordt het gemiddelde berekend: dit is de geluksscore van de klas, dit wordt visueel aangeduid aan op de geluksbarometer, die ook een schaal van 1 tot 7 vertoont.

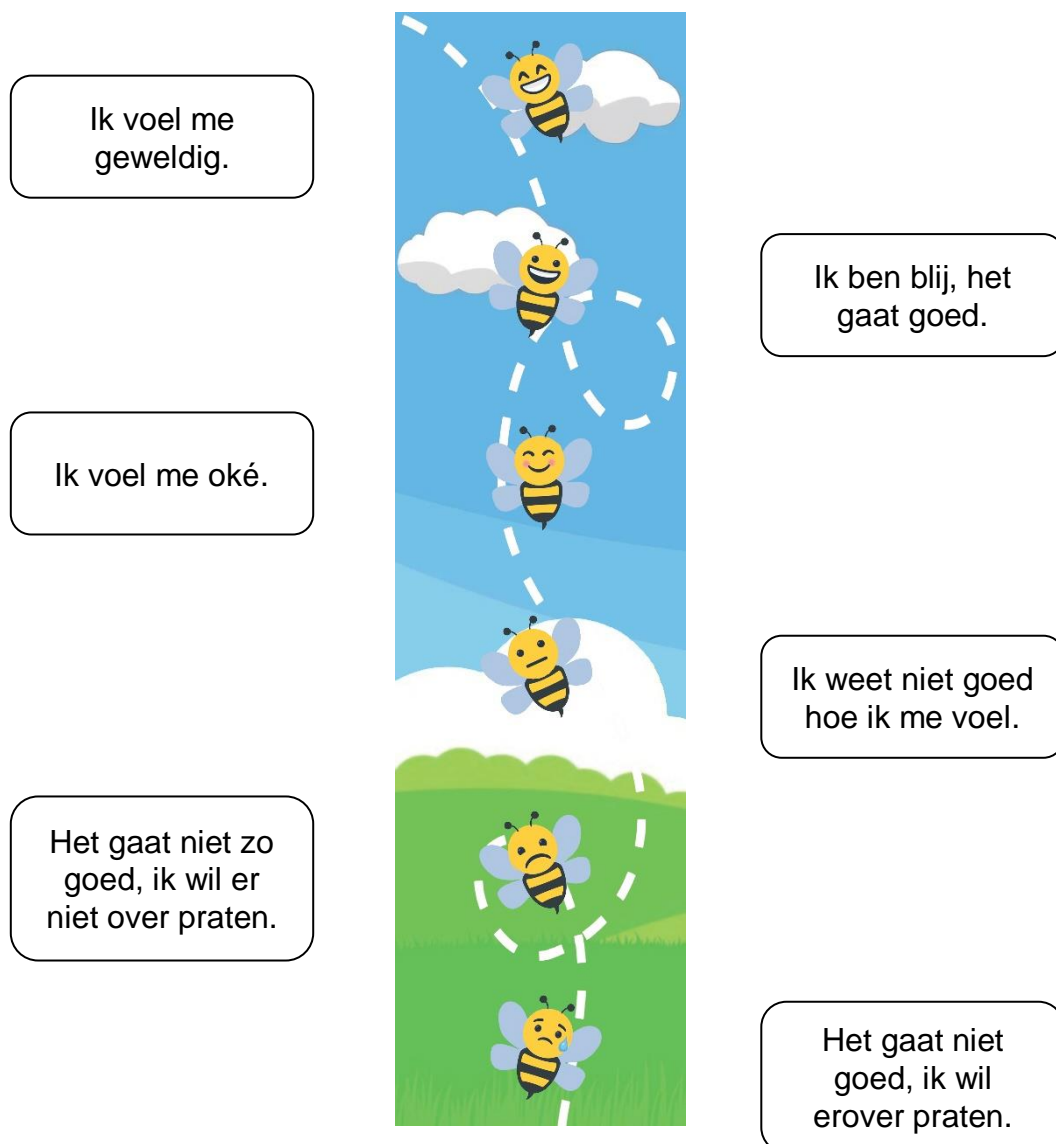
Doelstelling: De leerlingen worden zich bewust dat het eigen welbevinden, het goed voelen in de klas en het klasklimaat iets is waar samen aan gewerkt wordt.

Hoe gebruik ik het? De geluksmeter wordt in het begin van de stage geïntroduceerd in de klas. De leerlingen mogen elke dag hun naamkaartje bij een bepaalde wesp hangen naar de mate hoe ze zich voelden.

Zelfgemaakte geluksmeter: Zie volgende pagina.

Hoe ging dit? De geluksmeter sloeg meteen aan, de leerlingen waren geprikkeld. Bij de introductie hebben veel leerlingen hun wesp rondom de twee onderste wespen gezet. Ik heb de leerlingen meegegeven dat ze goed moesten nadenken over hoe ze zich voelden en dat ik het jammer vond dat er toch veel leerlingen zich niet goed voelden. De volgende dag waren er al wat minder leerlingen die onderaan stonden. Vanaf de derde dag begon

ik aan de leerlingen te vragen hoe het met het ging, vooral aan de leerlingen van wie de wesp onderaan stond. Zo kwam ik steeds meer te weten over hoe iemand zich voelde. Leerlingen kwamen vanaf dag drie ook zelf vragen om hun wesp te veranderen, dit mochten ze natuurlijk elke keer. Sommigen veranderden hun wesp maar één keer op een dag, sommigen verschillende keren, sommigen niet. Sommige dagen werd er niet echt naar gekeken door de drukte of omdat we niet veel in de klas waren, dit vond ik jammer en dus probeerde ik de volgende dag er weer aandacht aan te schenken. De geluksmeter is tot de laatste dag stage een succes gebleven en mijn mentor zal deze geluksmeter ook verder gebruiken tot het einde van het schooljaar. Dit vind ik goed, ik wil de tool namelijk niet abrupt wegnemen. Het is dus een geslaagde tool om te weten hoe het met de leerlingen gaat.



De praat-erover-doos

De 'praat erover'-doos komt ook uit het educatief pakket 'Vlieg Erin!' (Dewulf, Crul, Decoutere, Moens, De Roover, & CM - dienst Gezondheids promotie, 2014). Zo'n doos geeft leerlingen de kans om er briefjes in te stoppen met een boodschap die ze over een bepaalde activiteit kwijt willen. Het kan positief zijn, het kunnen vragen zijn, het kunnen piekergedachten of bedenkingen zijn, een situatie die ze willen bespreken... De doos wordt enkel opengemaakt door de leerkracht, zodat het zeer persoonlijk is. De leerkracht kan dit naderhand bespreken in de klas bij een klasgesprek.

Doelstelling: De leerlingen staan stil bij moeilijkheden die ze kunnen ervaren en hoe ze daarmee kunnen omgaan, ze delen deze bedenkingen met de leerkracht.

Hoe te gebruiken? De doos wordt in de eerste week geïntroduceerd en zal er vier weken lang staan, elke dag kijkt de leerkracht in de doos om te zien of er een papiertje in zit.

Zelfgemaakte praat-erover-doos:



Hoe ging dit? Op het einde van mijn eerste stagedag heb ik de doos geïntroduceerd. Dinsdagmiddag zat er een briefje in, maar dit zou een van de enige briefjes zijn die in de doos terechtkwamen. Het eerste briefje ging over een ruzie tussen enkele leerlingen van 4C en 4B, na enkele gesprekken tussen de leerlingen heb ik deze ruzie kunnen oplossen. Het bleek dat de ruzie al enkele weken aan de gang was, maar de leerlingen het niet aan de leerkrachten wilden zeggen en dus niemand ervan afwist. De leerlingen zeiden dat ze het niet durfden vertellen, maar dat de doos hen heeft geholpen om de stap te zetten. Een geslaagd eerste gebruik van de doos, dus. Bij dit kleine succes is het gebleven, want voor de rest kwamen er niet veel briefjes in. Na de paasvakantie probeerde ik iets anders: als de leerlingen hun wesp onderaan de geluuksmeter zetten, moeten ze een briefje invullen met de reden waarom – omdat ik soms vergat te vragen aan leerlingen hoe het ging. Hierdoor kwamen er weer enkele briefjes in de doos, maar na enkele dagen hield dit op en ik merkte ook dat ik steeds meer eraan dacht om aan de leerlingen te vragen hoe het ging. De doos bleek dus niet echt nodig te zijn. Op school was er ook al een kippenbrievenbus met hetzelfde principe als de praat-erover-doos, maar dan voor de hele school. Ze voldeed al en dus was de praat-erover-doos niet echt nodig.

4 Hypothese

Mijn hypothese bij de onderzoeksvraag “Hoe kan een leerkracht in een vierde leerjaar omgaan met mentale problemen in de klas?” is dat een lessenreeks die verschillende werkvormen hanteert een instrument kan zijn om de leerlingen te laten nadenken over mentale problemen en dat ze een zicht krijgen op wat dit precies betekent. Ook verwacht ik dat de tools die zullen gebruikt worden in de klas een hulpmiddel zullen zijn voor de leerlingen om te praten over hun emotionele toestand.

5 Lessenreeks: De wesp in mijn hoofd

Ik heb de lessenreeks “De wesp in mijn hoofd” genoemd, omdat het gaat over een jongen die een wesp in zijn hoofd heeft zitten – de wesp is een metafoor voor de mentale problemen. De lessenreeks zal gaan over het bespreekbaar maken van mentale problemen die kunnen voorkomen bij kinderen. Ik heb een rode draad voor de lessenreeks opgesteld, die leest u hieronder. Ik ontwikkelde elf lessen, waarbij ik gebruik maak van werkvormen zoals: filosoferen, improviseren, beeldende oefeningen en een gezelschapsspel.

Anthon is de negenjarige zoon van een getrouwd koppel. Vanaf zijn geboorte hadden zijn ouders zijn hele leven al uitgestippeld: hij zou opgroeien tot een stoere jongen die van voetbal houdt en sterk is. Ook zou hij lief zijn, want Anthon komt van het Griekse woord roos – een symbool voor de liefde, blijdschap en vriendschap. Blijdschap omdat hij vaak lacht, vriendschap omdat hij iedereen steeds gelukkig maakt met zijn lach en liefde omdat zijn ouders hem zo liefhebben.

Al lijkt Anthon vandaag deze blijde jongen, toch zit er een donkere kant achter zijn lach. In werkelijkheid is Anthon helemaal niet zo gelukkig, hij ziet ook helemaal niets sterks in zichzelf. “Hoe zou ik ooit spieren kunnen krijgen met deze slappe armen?”, denkt hij vaak wanneer hij in de spiegel kijkt. Dan komen er allemaal lelijke gedachten in zijn hoofd, gedachten die hij liever niet zou willen. Vrienden van mama of papa zeggen vaak: “wauw wat een sterke, knappe jongen ben jij” maar hij gelooft er niets van. Het is alsof er een wesp in zijn hoofd zit die steeds het tegendeel bewijst, en alle goede woorden weg prikt. Het is toch allemaal niet waar wat ze zeggen – niets anders dan leugens. En zo leeft Anthon: met een glimlach op zijn gezicht, maar een wespennest in zijn hoofd.

Het is niet makkelijk om door het leven te gaan met een gezoem in je hoofd. Tegen zijn ouders kan hij het niet vertellen, noch tegen zijn vrienden. Wie zou het begrijpen? Hoe kan het dat zo’n stoere jongen zich niet goed voelt? Nee, dat is maar gek. Dus Anthon zwijgt, hij praat er niet over, schrijft er niet over, hij kropt het allemaal in zich op. Dat maakt het alleen maar erger, soms zit zijn hoofd zo vol dat het lijkt alsof zijn hoofd gaat ontploffen. Vooral ’s nachts, dan ligt hij te piekeren en kan hij niet slapen, waardoor hij de volgende dag zich niet kan concentreren op school. De wesp lijkt ook boos te worden van al deze gedachten, het wordt dan heel chaotisch in zijn hoofd en Anthon voelt zich niet meer rustig. Hij vindt helemaal geen manier om rust te scheppen in zijn hoofd en zo dooft zijn glimlach stilaan, steeds minder praat hij tegen mama of papa, steeds minder lacht hij met zijn vrienden. Op school heeft het geen nut om op te letten omdat zijn hoofd niet bij de les zit en soms reageert hij agressief naar zijn leeftijdsgenoten. Zelfs als ze nog maar kijken, durft hij te roepen tegen hen of hen te duwen. Ook is hij agressief tegen zichzelf, hij wil zichzelf pijn doen, soms denkt hij zelfs dat hij er niet meer wil zijn. Dan wordt hij bang: is hij diegene die dit denkt, of de wesp in zijn hoofd?

Anthon is dus niet zo gelukkig als hij lijkt. Hij ontwijkt elke vraag die over zijn gevoelens gaat en gebruikt uitvluchten zoals “ik ben ziek” of “ik heb ruzie met iemand” om de waarheid niet te hoeven vertellen. Diep vanbinnen weet hij dat hij hulp nodig heeft, maar zijn ouders zullen hem niet begrijpen en van een psycholoog is geen sprake. Zouden een groep kinderen, een klas, hem kunnen helpen? Hij reikt uit naar klas L4C en hoopt op heilzame gesprekken, aanmoedigende woorden en vooral op rust in zijn hoofd met middeltjes die hem zouden helpen deze rust te vinden – middeltjes die hem helpen zichzelf niet langer pijn te doen.

5.1 Eindtermen

Volgende eindtermen zullen vertaald worden in concrete, operationele en eenduidig te evalueren doelen. Daarvoor zal ik criteria opstellen die de evaluatie haalbaar maken. Ook zal ik in de didactisch-pedagogische aanpak van de lessen over dit thema verschillende werkvormen, activiteiten en hulpmiddelen inzetten om deze eindtermen en eruit afgeleide doelen te concretiseren.

Wereldoriëntatie

De leerlingen...

1. *Drukken onder begeleiding in een niet-conflictgeladen situatie, eigen indrukken, gevoelens, verlangens, gedachten en waarderingen spontaan uit. (ET, WO, mens, ik en mezelf, nr. 1.1)*
2. *Tonen in concrete situaties voldoende zelfvertrouwen, gebaseerd op kennis van het eigen kunnen. (ET, WO, mens, ik en mezelf, nr. 1.3)*
3. *Kunnen in concrete situaties verschillende manieren van omgaan met elkaar herkennen, erover praten en aangeven dat deze op elkaar inspelen. (ET, WO, mens, ik en de ander, nr. 1.4)*

Nederlands

De leerlingen...

1. *Kunnen (verwerkingsniveau = beoordelen) op basis van, hetzij de eigen mening, hetzij informatie uit andere bronnen, de informatie beoordelen die voorkomt in een gesprek met bekende leeftijdgenoten. (ET, NED, luisteren, nr. 1.9)*
2. *Kunnen (verwerkingsniveau = beschrijven) het gepaste taalregister hanteren wanneer ze aan leeftijdgenoten over zichzelf informatie verschaffen. (ET, NED, spreken, nr. 2.1)*
3. *Kunnen (verwerkingsniveau = structureren) het gepaste taalregister hanteren wanneer ze vragen van de leerkracht in verband met een behandeld onderwerp beantwoorden. (ET, NED, spreken, nr. 2.5)*
4. *Kunnen (verwerkingsniveau = structureren) het gepaste taalregister hanteren wanneer ze bij een behandeld onderwerp vragen stellen die begrepen en beantwoord kunnen worden door leeftijdgenoten. (ET, NED, spreken, nr. 2.7)*

Sociale vaardigheden

De leerlingen...

1. *Kunnen in omgang met anderen respect en waardering opbrengen. (ET, sociale vaardigheden, relatiewijzen, nr. 1.2)*
2. *Kunnen zorg opbrengen voor iets of iemand anders. (ET, sociale vaardigheden, relatiewijzen, nr. 1.3)*
3. *Kunnen kritisch zijn en een eigen mening formuleren. (ET, sociale vaardigheden, relatiewijzen, nr. 1.6)*

Muzische vorming

De leerlingen...

1. *De leerlingen kunnen beeldinformatie herkennen, begrijpen, interpreteren en er kritisch tegenover staan. (ET, muzische vorming, beeld, nr. 1.3)*
2. *De leerlingen kunnen plezier en voldoening vinden in het beeldend vormgeven en genieten van wat beeldend is vormgegeven. (ET, muzische vorming, beeld, nr. 1.4)*

3. *De leerlingen kunnen beeldende problemen oplossen, technieken toepassen en gereedschappen en materialen hanteren om beeldend vorm te geven op een manier die hen voldoet. (ET, muzische vorming, beeld, nr. 1.5)*
4. *Kunnen ervaringen, gevoelens, ideeën, fantasieën ... uiten in spel. (ET, MUVO, drama, nr. 3.5)*
5. *Kunnen een aan de speelsituatie aangepaste en aangename spreektechniek ontwikkelen (articulatie, adembeheersing, tempo, toonhoogte) en verschillende verbale en non-verbale spelvormen improviseren. (ET, MUVO, drama, nr. 3.6)*

5.2 Lesvoorbereidingen en bijhorend materiaal

5.2.1 Les 1: Wie is Anthon?

LEER- EN ONTWIKKELINGSGBIED:

Nederlands, spreken

Wereldoriëntatie, mens en maatschappij

ONDERWERP:

Wie is Anthon?

SPECIFIEKE BEGINSITUATIE:

Dit is de eerste les van de lessenreeks over Anthon, de leerlingen kennen hem en zijn situatie niet. De leerlingen zijn bekend met de basisemoties (de 4 b's: blij, boos, bang, bedroefd), maar verder weten ze er niet veel over. De leerlingen hebben nog niet gefilosofeerd in de klas. De meeste leerlingen kunnen hun eigen mening uiten, maar vooral als erachter wordt gevraagd. Als je vraagt of iets leuk was, antwoorden ze ja. Als je vraagt wat ze leuk vonden, moeten ze even nadenken. Als je vraagt waarom ze het leuk vonden, duurt het soms ook langer voor er een antwoord komt. Ze moeten dus gestimuleerd worden om uitgebreid te antwoorden op de vragen die deze les gesteld zullen worden, er zal doorgevraagd moeten worden zodat leerlingen verder nadenken dan enkel "ja" of "nee".

LEERPLANDOELLEN

De leerlingen kunnen...

1. *In een niet-conflictgeladen situatie, eigen indrukken, gevoelens, verlangens, gedachten en waarderingen spontaan uitdrukken. (LPD (GO) WO, mens en maatschappij, ik en de anderen, zelfbewustzijn en weerbaarheid, nr. 3.1.1.3, p. 24)*
2. *In concrete situaties voldoende zelfvertrouwen tonen, gebaseerd op kennis van het eigen kunnen. (LPD (GO) WO, mens en maatschappij, ik en de anderen, zelfbewustzijn en weerbaarheid, nr. 3.1.1.4, p. 24)*
3. *Verskillende manieren van omgaan met elkaar herkennen en verwoorden en aangeven dat deze op elkaar inspelen. (LPD (GO) WO, mens en maatschappij, ik en de anderen, conflicthantering, nr. 3.1.1.22, p. 25)*
4. *De eigen mening verwoorden in een grote kring en hun standpunt verduidelijken aan de hand van voorbeelden. (LPD (GO) NED, spreken, gesprekken voeren, gespreksvaardigheden, overleggen, nr. 1.1.4.3, p. 47)*

5. *De mening van een ander erkennen en erop reageren. (LPD (GO) NED, spreken, gesprekken voeren, gespreksvaardigheden, overleggen, nr. 1.1.4.4, p. 47)*
6. *Vragen van de leraar over een behandeld onderwerp binnen de verschillende leergebieden beantwoorden: • eigenschappen en kenmerken uit een context afleiden; • gebeurtenissen, overeenkomsten en verschillen uit een context afleiden; • verbanden uit een context afleiden. (LPD (GO) NED, spreken, spreekvaardigheden, communicatief spreken, verslag uitbrengen, nr. 1.1.3.52, p. 43)*

LESDOELEN:

- D1: De leerlingen leren en ervaren om filosofische vragen te onderzoeken zonder vaststaande antwoorden te veronderstellen of enkel "ja" of "nee" te antwoorden.
- D2: De leerlingen geven zin aan een aangeboden verhaal en uiten, door vragen van de leerkracht te beantwoorden, wat ze erover denken.
- D3: De leerlingen luisteren op een respectvolle manier naar elkaar, laten elkaar uitspreken en formuleren hun eigen mening.
- D4: De leerlingen tonen aan dat ze nadenken en inzicht verwerven door te beantwoorden op vragen en door hun mening te uiten.
- D5: De leerlingen die niet deelnemen aan het gesprek luisteren met een geïnteresseerde houding naar het filosofiegesprek en delen daarna hun bevindingen, observaties en gedachten met de groep.

LEERINHOUD:

De leerlingen voeren een filosofisch gesprek over mentale problemen vertrekkend vanuit een verhaal en met ondersteuning van filosofische vragenkaartjes en de juf.

MATERIAAL EN LEEROMGEVING:

Verhaal Anthon, filosofiekaartjes, kladschrift, potlood, afspraken filosoferen

EVALUATIE:

De leerkracht observeert de leerlingen tijdens het filosofisch gesprek: wie spreekt er veel, wie spreekt er wat minder, wie heeft er volgende les meer ondersteuning nodig om zijn of haar mening te uiten? Na het gesprek worden enkele reflectievragen gesteld om te zien of leerlingen het verhaal en de achterliggende boodschap hebben begrepen.

BRONNEN:

Inspiratie filosofiekaartjes:

Van der Ham, F., & Van Schendel, C. (2012). *Praatprikkel: 50 filosofische vragen voor kinderen*. Groningen, Nederland: Filosofiejuf.nl.

Inspiratie verhaal Anthon:

De Rynck, P., & Koning Boudewijnstichting. (2017). *GOED GEK?! Anders spreken over geestelijke gezondheid*. Geraadpleegd van

https://www.geestelijkgezondvlaanderen.be/sites/default/files/kbs_-_goedgek.pdf

LESPLAN:

Lesfase	Duur: 50 min.
Fase 1: Aanbieding verhaal	10 min.
Fase 2: Nadenken in duo	10 min.
Fase 3: Filosofisch gesprek	25 min.

Fase 4: Reflectie	5 min.
FASE 1: Aanbieding verhaal	
10'	
DOEL FASE	
D2: De leerlingen geven zin aan een aangeboden verhaal en uiten, door vragen van de leerkracht te beantwoorden, wat ze erover denken.	
LEERINHOUD	
De leerkracht leest een verhaal voor, de leerlingen luisteren.	
VERLOOP EN ORGANISATIE	
De leerlingen zetten zich op de grond voor de leerkracht, zij leest een verhaal voor aan de leerlingen. Als het goed weer is, kan deze les buiten op het grasveld worden gegeven. Is het minder goed weer, dan worden in de klas alle banken en stoelen even opzijgeschoven zodat er genoeg plek is om in het midden van de klas te zitten.	
MATERIAAL	
Verhaal Anthon	
INSTRUCTIE, BEGELEIDING & AANDACHTSPUNTEN	
<p>“Vandaag beginnen we met een nieuw thema. Ik wil jullie namelijk graag aan iemand voorstellen, maar hij is er alleen niet. Zijn naam is Anthon. Jullie gaan veel over hem te weten komen de volgende weken, maar jullie gaan hem nooit zien. Hij stuurt brieven naar ons, want Anthon heeft onze hulp nodig. Het gaat niet zo goed met Anthon. Waarom het niet goed gaat met hem, gaan jullie vandaag ontdekken. Na het verhaal gaan we erover praten, maar niet zomaar: jullie gaan heel goed nadenken over het verhaal, dat heet ook wel filosoferen. Bij filosoferen ga je nadenken en praten over vragen waar er geen juist of fout antwoord op is. Ik wil enkele dingen met jullie afspreken. Bij het spreken, dwalen we niet af van het onderwerp. Je hoeft het niet met elkaar eens te zijn, maar je laat de ander wel uitpraten en je luistert naar de ander. In het gesprek is er geen juist of fout, je mag alles zeggen over het onderwerp wat jij denkt, er is geen dom antwoord en er wordt dus niet met elkaars antwoorden gelachen. Ten slotte mag je ook anderen gelijk geven als je hetzelfde denkt. Wat zijn de afspraken?”</p> <p>Enkele leerlingen herhalen een afspraak. Hierna leest de leerkracht het verhaal voor.</p> <p>Na het voorlezen, zwijgt ze even en kijkt ze de leerlingen aan. Ze vraagt de leerlingen wat ze ervan vonden en hoe ze over Anthon denken.</p> <p>De leerlingen delen hun ervaring van het verhaal. De leerkracht vraagt ook naar de gevoelens van de kinderen. Dit duurt drie minuten, hierna start de volgende fase.</p>	
DIFFERENTIATIE & FOUTENANALYSE	
Er is geen juist of fout in deze fase. Leerlingen dienen gericht te luisteren, zij die niet luisteren worden erop gewezen. Als een leerling na twee opmerkingen nog steeds niet luistert of de groep stoort, dan legt de leerkracht het verhaal stil om te vragen waarom hij of zij de groep blijft storen of niet oplet. Er wordt geen straf gegeven en de leerling wordt ook niet uit de groep gezet, omdat het een belangrijke instap is en een startschot van de lessenreeks – dit wordt duidelijk gemaakt aan de desbetreffende leerling, anders zal hij of zij niet kunnen volgen bij de volgende lessen.	

FASE 2: Nadenken in duo	10'
DOEL FASE	
D1: De leerlingen leren en ervaren om filosofische vragen te onderzoeken zonder vaststaande antwoorden te veronderstellen of enkel "ja" of "nee" te antwoorden.	
D3: De leerlingen luisteren op een respectvolle manier naar elkaar, laten elkaar uitspreken en formuleren hun eigen mening.	
D4: De leerlingen tonen aan de dat ze nadenken en inzicht verwerven door te beantwoorden op vragen en door hun mening te uiten	
LEERINHOUD	
De leerlingen gaan in duo in gesprek met elkaar met behulp van een filosofische startvraag en doorvragen.	
VERLOOP EN ORGANISATIE	
De leerlingen verdelen zich in duo's na de instructie van de leerkracht. Hierna gaan ze tien minuten lang in gesprek met elkaar, waarna ze zich weer verzamelen in de kring.	
MATERIAAL	
Filosofiekaartjes, timer	
INSTRUCTIE, BEGELEIDING & AANDACHTSPUNTEN	
<p>"Jullie krijgen per twee één kaartje van me. Op dat kaartje staat een vraag dat over het verhaal en dus over Anthon gaat. Je gaat per twee de vraag bespreken en erover nadenken. Denk eraan dat er geen juist of fout antwoord bestaat. Jullie krijgen tien minuten om hierover te praten met elkaar, het kan dus niet dat jullie na één minuut al klaar zijn. De bedoeling is dat je blijft nadenken, daarvoor kan je gebruik maken van enkele vragen. Deze vragen staan op de achterkant van het kaartje dat je krijgt, dit zijn doorvragen. Als het gesprek dus stilvalt, dan kan iemand een vraag op de achterkant stellen en zo blijft het gesprek gaan."</p> <p>De leerlingen krijgen een minuut om zich in te delen in duo's – de timer loopt op de gsm van de leerkracht. Als de timer afgaat, hoort elk duo samen te zitten. De leerkracht deelt dan de filosofiekaartjes uit aan de leerlingen.</p> <p>"Als de timer na tien minuten afgaat, dan zetten we ons terug in een kring. Jullie mogen beginnen."</p> <p>De timer loopt en de leerlingen gaan in gesprek met elkaar. De leerkracht komt bij elk duo eens luisteren, maar neemt geen deel aan het gesprek (behalve als het gesprek dreigt stil te vallen of de andere kant opgaat).</p>	
DIFFERENTIATIE & FOUTENANALYSE	
Er is geen juist of fout, behalve leerlingen die zich niet aan de afspraken houden. Valt de leerkracht dit op, dan herinnert zij de desbetreffende leerlingen aan de afspraken. De duo's worden door de leerlingen gekozen, zodat ze zich comfortabel voelen om in gesprek te gaan met hun zelfgekozen partner.	
FASE 3: Filosofisch groepsgesprek	25'
DOEL FASE	
D3: De leerlingen luisteren op een respectvolle manier naar elkaar, laten elkaar uitspreken en formuleren hun eigen mening.	
D4: De leerlingen tonen aan de dat ze nadenken en inzicht verwerven door te beantwoorden op vragen en door hun mening te uiten.	
D5: De leerlingen die niet deelnemen aan het gesprek luisteren met een	

geïnteresseerde houding naar het filosofiegesprek en delen daarna hun bevindingen, observaties en gedachten met de groep.

LEERINHOUD

De binnenkring voert een filosofisch gesprek aan de hand van één gekozen startvraag.

VERLOOP EN ORGANISATIE

De leerlingen kiezen onder begeleiding van de leerkracht één vraag uit waar ze het over gaan hebben. Hierover voeren ze een filosofisch gesprek, waarbij de leerkracht een ondersteunende rol heeft.

MATERIAAL

Kladschrift en potlood voor buitenkring

INSTRUCTIE, BEGELEIDING & AANDACHTSPUNTEN

“De tijd is om, verzamel jullie maar weer in een kring. We gaan zo meteen twee kringen maken, een binnenkring en een buitenkring. De binnenkring gaat praten over wat jullie net in duo hebben besproken, je doet dit aan de hand van de afspraken die we hebben gemaakt. De buitenkring gaat luisteren en mag dingen opschrijven die hen opvallen, maar mag ook tekenen over wat hen opvalt – zolang je maar iets doet dat met het gesprek te maken heeft. Als het gesprek gaat over pijn, dan ga je dus geen lachende gezichten tekenen. Als ik zie dat je gewoon aan het kriebelen bent of niets doet, dan zal ik je vragen om toch je aandacht erbij te houden. Als je niets wil doen, leg je je potlood en papier opzij en luister je gewoon. De laatste vijf minuten gaat de buitenkring dan zeggen wat zij hebben opgeschreven en opgemerkt.

Nu is de vraag: wie is de binnenkring en wie de buitenkring? Per duo kiezen jullie uit wie er gaat praten in de binnenkring en wie er in de buitenkring gaat zitten. De binnenkring zet zich even links, de buitenkring zet zich even rechts. Jullie hebben anderhalve minuut.”

De timer loopt en de leerlingen zetten zich links of rechts.

“Goed. De linkse kant, de binnenkring dus, jullie mogen je nu in een klein kringetje zetten. De buitenkring mag achter ze gaan zitten met wat plaats tussen.”

Als de leerlingen zitten, deelt een leerling de kladschriften en potloden van de buitenkring uit. Dan richt de leerkracht zich tot de binnenkring.

“We gaan één vraag uitkiezen van alle vragen die jullie net hebben besproken. Jullie gaan die zelf kiezen. Je gaat één per één de vraag luidop lezen die je hebt besproken en dan krijg je van mij een papiertje. Je schrijft dan de vraag op die jij wil bespreken in groep, het mag dus een vraag van iemand anders zijn. Als je de vraag niet meer exact weet, schrijf je op wie de vraag heeft voorgelezen.”

De leerlingen lezen om de beurt hun vraag voor en krijgen ondertussen een post-it en potlood om hun vraag achteraf op te schrijven. Na twee minuten worden de post-its weer verzameld. De leerkracht leest elke vraag voor en legt dezelfde vragen op hetzelfde hoopje, zodat er één vraag (hopelijk) de meeste stemmen heeft. Vanuit deze vraag wordt gefilosofeerd. Als er meerdere vragen zijn, dan kiest een willekeurige hand de vraag uit zodat het lot bepaalt welke vraag er wordt besproken. De leerkracht leest de vraag voor en de leerlingen mogen hun gesprek beginnen. De leerkracht ondersteunt heel het gesprek lang.

DIFFERENTIATIE & FOUTENANALYSE

Er moet per duo één leerling in de binnenkring en één in de buitenkring zitten, maar volgende keer als er een filosofisch gesprek gevoerd wordt zal er opnieuw een binnen- en buitenkring worden gemaakt. De leerlingen die nu in de binnenkring zitten zullen dan in de buitenkring kunnen zitten en omgekeerd. De leerkracht deelt dit mee als er ongenoeg of discussie is over wie in welke kring zit.

FASE 4:

10'

DOEL FASE

D5: De leerlingen die niet deelnemen aan het gesprek luisteren met een geïnteresseerde houding naar het filosofiegesprek en delen daarna hun bevindingen, observaties en gedachten met de groep.

LEERINHOUD

De leerlingen die niet deelnamen aan het gesprek delen hun bevindingen met de klas. Vervolgens reflecteert de hele klas over het gesprek en Anthon.

VERLOOP EN ORGANISATIE

Eerst deelt de binnenkring hun bevindingen, vervolgens maken ze weer één kring en wordt er gereflecteerd.

MATERIAAL

Bevindingen van de binnenkring in hun filosofieschrift

INSTRUCTIE, BEGELEIDING & AANDACHTSPUNTEN

“Binnenkring, jullie tijd is om. Ik hoop dat jullie tot interessante en nieuwe gedachten zijn gekomen, we zullen nu eens luisteren naar de buitenkring. Wat hebben jullie geschreven of getekend? Vertel eens of laat eens zien.”

De leerlingen komen om de beurt aan bod en vertellen hun ervaringen over het gesprek dat zij hebben geobserveerd. Dit duurt ongeveer vijf minuten. Er wordt daarna opnieuw een volledige kring gemaakt. Er wordt op die manier al kort geëvalueerd, omdat de leerlingen hulpvragen stelt zoals:

- Wat heb je allemaal gehoord?
- Vond je het een interessant gesprek? Waarom?
- Heb je wat geleerd?

“Ik heb nog een paar vragen voor jullie, want zo meteen is het al tijd voor iets anders. We gaan dit nog een paar keer doen, zo’n gesprekken. Hopelijk leren we door deze gesprekken Anthon wat beter kennen. Ik zou graag willen vragen of jullie wat hebben geleerd over Anthon. Zo ja, wat is dat?”

De leerlingen antwoorden.

De leerkracht stelt ook de vragen die ze stelde aan de binnenkring aan de buitenkring, om te meten of zij hetzelfde hebben opgevangen of geleerd.

De leerkracht sluit af met de vraag: “Ben je benieuwd naar wat er nog komt? Waarom?”

Hierna eindigt de les en verplaatsen de leerlingen zich weer naar de klas, of als de les binnen gebeurde plaatsen ze de stoelen en banken weer goed. Als hier niet genoeg tijd voor is, gaan zij naar de volgende les (levensbeschouwing bij een andere leerkracht) en zet de leerkracht de klas weer op orde.

DIFFERENTIATIE & FOUTENANALYSE

Bij deze fase zijn er geen juist of foute antwoorden, er moet alleen nog steeds rekening gehouden worden met de afspraken.

MATERIAAL:

1.1 Verhaal Anthon

Mijn naam is Anthon. Dat komt van het Griekse woord roos, alsof ik een soort bloem ben. Maar mama en papa willen dat ik een sterke, stoere jongen ben. En bloemen zijn niet sterk en stoer. Bloemen zijn zwak. Zo voel ik me soms.

Ik zal mezelf eerst verder voorstellen. Ik ben negen jaar, ik ben een jongen en ik ben niet zo groot. Dat is alles wat ik over mezelf wil zeggen. Of toch niet. Ik weet het niet. Ik wil je veel over me vertellen, maar niet over hoe oud ik ben of wanneer ik jarig ben of hoe groot ik ben. Ik wil je graag vertellen over hoe ik me voel, maar dat is niet iets wat jongens doen. Weet je nog, ik moet stoer en sterk zijn. Jou vertellen over mijn gevoelens is dus niet cool.

Ik ga je wel vertellen over iets in mijn hoofd. Omdat ik jou niet ken, kan je ook niet over me oordelen. Dat is wat veiliger voor mij. Ik zie jou ook niet, dat is ook een opluchting. Als je een verveelde bek trekt, zie ik het niet. Als je wegstijgt, dan zou ik het ook niet weten. Ik kan alleen maar hopen dat je luistert, ook al ken ik je niet.

Ik ga je iets vertellen over mezelf en een wesp. Gek dat een wesp met mij te maken heeft, toch? Ik zal het even uitleggen. Sluit even je ogen en stel je voor dat je buiten in de zon zit. Je bent en ijsje aan het eten en aan het praten met je ouders of misschien ben je wel een boek aan het lezen – alles kan, zolang je jezelf maar buiten voorstelt met dat ijsje. Het ijsje dat je vasthoudt is zoet. En zoete dingen trekken wespen aan. Wespen zijn niet fijn, want die kunnen jou steken. Zeker als je ze wegduwt of naar ze slaat, dan worden ze boos en steken ze jou zodat ze van jouw ijsje kunnen smullen. Vervelend, toch? En het doet ook veel pijn.

Open je ogen maar weer.

Ik denk dat ik een wesp in mijn hoofd heb. Ja. Dat hoor je goed. Een wesp in mijn hoofd. Dan lijkt het alsof mijn hoofd vol zit met gezoem, en dat gezoem is luider dan mijn gedachten. Dan kan ik niet goed nadenken, dan vergeet ik waar ik mee bezig was, zoals hoe ik mijn huiswerk moet maken. Dan ben ik even weg van deze wereld, omdat ik me te hard moet concentreren op het gezoem in mijn hoofd. Zoals wespen, want die zoemen ook.

Nu weet ik dat wespen niet kunnen praten, maar soms denk ik toch dat die wesp het tegen mij heeft. Dan krijg ik erg vervelende gedachten in mijn hoofd. Als mijn huiswerk niet lukt door dat gezoem, dan hoor ik: "jij bent dom". Of als ik in de klas zit en het lukt me niet om een zin te schrijven, dan hoor ik: "jij kan niets". En het is niemand rondom mij die dat zegt. Geen vriend, geen vriendin, geen juf, geen mama, geen papa, geen meester... het lijkt wel mijn eigen stem in mijn eigen hoofd. Daar word ik bang van. En verdrietig. Heel verdrietig.

Soms word ik zo bang van de wesp in mijn hoofd, dat ik even uit de klas moet. De andere kinderen vinden dat maar raar. Als ik terugkom vraagt iedereen waar ik was. Niemand

vraagt hoe het gaat. Ik hoor ze soms ook fluisteren, dan zeggen ze dat ik een beetje gek ben, dat ik daarom uit de klas moet. Ze zeggen ook dat ik raar ben omdat, als ik me niet kan concentreren, ik altijd met mijn balpen klik. Dit doe ik zodat ik iets anders hoor dan het gezoem in mijn hoofd, maar dat weten zij niet. En misschien hebben ze wel gelijk. Misschien is bang zijn voor een wesp maar dom. Misschien is verdrietig zijn omdat ik me niet meer concentreren maar raar. Maar het gebeurt wel in mijn hoofd. En als dat me gek maakt, dan ben ik maar gek.

Soms ben ik verdrietig. Soms ben ik bang. Soms ben ik boos. Dan vecht ik met andere kinderen, gewoon omdat ze verkeerd naar me kijken. Erna voel ik me dan heel schuldig en dan hoor ik de wesp weer praten. Hij zegt dan dat ik stom ben, dat ik niet mag vechten met anderen en dat ik eigenlijk met mezelf moet vechten. Als ik dan boos word, trek ik soms aan mijn eigen haren, ook al dit doet pijn. Ik ben liever boos op mezelf dan bang.

Mama en papa hebben mijn verdrietjes en angsten ook al opgemerkt. Ze praten er vaak over. Mijn mama had vroeger vele verdrietjes, net zoals de mijne. Dat hoorde ik haar ooit zeggen. Dan zei papa dat het aan mama lag dat ik nu zo ben. Dat ik zoveel verdrietjes heb omdat zij zo veel verdrietjes had. Dat begrijp ik niet, want ik voel niet wat mama voelt. Ik voel enkel mijn eigen verdrietjes. Ik zou graag meer geluk willen voelen dan verdriet, maar ik weet niet hoe.

En dit is wie ik ben. Anthon, de negenjarige jongen die niet zo gelukkig is en bang is van een wesp in zijn hoofd. Hopelijk denk je niet dat ik gek ben. Ik zou het niet weten, want ik zie je niet en jij ziet mij niet. Misschien is dat wel beter. Misschien hoor je nog wel van me, dat weet ik ook nog niet.

1.2 Filosofiekaartjes (voorkant + 1x achterkant)





5.2.2 Les 2: De wespen in mijn hoofd

LEER- EN ONTWIKKELINGSGBIED:

Muzische vorming, drama

ONDERWERP:

De wespen van Anthon

SPECIFIEKE BEGINSITUATIE:

De leerlingen kennen de basisemoties, maar het is moeilijk om deze en andere emoties te benoemen. Ze hebben al eerder dramalessen gehad, maar zijn nog niet bekend met jabbertalk. Ze hebben de vorige dag Anthon leren kennen, vandaag gaan ze inspelen op situaties uit zijn leven om zich in te leven in zijn emoties.

LEERPLANDOELLEN:

De leerlingen kunnen...

1. *Belevenissen, gevoelens, ervaringen, ideeën, fantasieën en handelingen uitbeelden. (LPD (GO) MUVO, drama, verwerken en vormgeven, betekenis, nr. 4.3.2.1, p. 58)*
2. *Zich inleven in een bepaald personage. (LPD (GO) MUVO, drama, verwerken en vormgeven, drama-elementen, rol, nr. 4.3.2.8, p. 60)*
3. *Zich transformeren in een bepaald personage. (LPD (GO) MUVO, drama, verwerken en vormgeven, drama-elementen, rol, nr. 4.3.2.9, p. 60)*
4. *Een situatie of verhaal uitbeelden door gebruik te maken van een aangeboden verhaallijn. (LPD (GO) MUVO, drama, verwerken en vormgeven, drama-elementen, verhaal, nr. 4.3.2.19, p. 61)*
5. *Gepast reageren op acties, emoties en tekst van hun tegenspeler(s). (LPD (GO) MUVO, drama, verwerken en vormgeven, drama-elementen, verhaal, nr. 4.3.2.23, p. 61)*

LESDOELLEN:

D1: De leerlingen leven zich in de verschillende uitingsvormen van emoties in.

D2: De leerlingen verwoorden dat gebeurtenissen door verschillende mensen op een andere manier geïnterpreteerd kunnen worden.

D3: De leerlingen leven zich in verschillende scenario's uit iemands leven in en begrijpen dat verschillende gebeurtenissen kunnen leiden tot verschillende emoties.

D4: De leerlingen gebruiken jabbertalk om bepaalde emoties en gevoelens te uiten en maken hierbij gebruik van klanken, expressie en lichaamstaal.

LEERINHOUD:

De leerlingen leven zich in emoties in. Ze koppelen hun expressie aan een bepaalde emotie en gaan aan de slag met jabbertalk, waarbij ze aan de hand van situaties een fantasiegesprek moeten voeren.

MATERIAAL EN LEEROMGEVING:

Emotiekaartjes, jabbertalk kaartjes, kijkwijzer, potlood, pot met namen, pot voor situaties, situaties

EVALUATIE:

De leerlingen worden niet geëvalueerd, er wordt enkel nagegaan of de leerlingen de kijkwijzers hebben ingevuld. Op basis hiervan kan de leerkracht meten of de situaties duidelijk zijn uitgebeeld en of de leerlingen in hun doel zijn geslaagd. Ze evalueren elkaar dus, maar er staan geen punten op.

BRONNEN:

Dejuffrouwzegt. (2019, 20 februari). Dramales: nonsenstaal. Geraadpleegd op 18 maart 2019, van <https://dejuffrouwzegt.com/2015/08/17/dramales-nonsenstaal/>

Bogaert, H. (2017). Accent op improvisatie - PDF. Geraadpleegd op 18 maart 2019, van <https://docplayer.nl/39055071-Accent-op-improvisatie.html>

LESPLAN:

Lesfase	Duur: 50 min.
Fase 1: De wespenemoties	7 min.
Fase 2: Jabbertalk	15 min.
Fase 3: Situaties in jabbertalk inoefenen	13 min.
Fase 4: Situaties uitbeelden en bespreken	15 min

FASE 1: De wespenemoties	7'
DOEL FASE	
D1: De leerlingen leven zich in de verschillende uitingsvormen van emoties in.	
LEERINHOUD	
De leerlingen verwoorden gevoelens en beelden deze uit.	
VERLOOP EN ORGANISATIE	
De les gebeurt in de polyvalente zaal, maar voordat de leerkracht en de leerlingen naar daar verplaatsen zegt de leerkracht dat iedereen hun boekentas en schrijfpotlood moet meenemen. De boekentas omdat de dag eindigt na deze les, een schrijfpotlood omdat ze die nodig hebben bij de laatste fase. Bij aankomst in de polyvalente zaal, worden de potloden op de tafel opzij gelegd. De leerkracht legt de potloden na de les in het lokaal in hun bakje, zodat leerlingen deze niet mee naar huis moeten nemen.	

MATERIAAL
Gevoelskaartjes
INSTRUCTIE, BEGELEIDING & AANDACHTSPUNTEN
De leerkracht vraagt aan de leerlingen wie we gisteren hebben leren kennen. Ook vraagt ze de leerlingen te zeggen wat Anthon denkt dat hij in zijn hoofd heeft. Dit is een wesp. Is die wesp gelukkig? Hoe voelt de wesp zich? Wat doet de wesp met Anthon? Hoe voelt Anthon zich dan?
De leerkracht legt uit dat je hoofd soms een nest van emoties kan zijn. “Weet iedereen wat een nest is? Wespen hebben ook een nest. Anthon kan verschillende wespen in zijn hoofd hebben zitten, ik kan dat ook hebben, jullie kunnen dat ook hebben. Welke soorten wespen zouden we kunnen hebben? (Vriendelijke, bange, verdrietige, boze, jaloerse, verwarde...)”
“Elke wesp leeft zijn eigen leventje in jouw hoofd. Ze leven ook gewoon met elkaar samen. Ik heb enkele kaartjes (bijlage 2.1) voor jullie mee, hierop staat een wesp die in iemands hoofd zou kunnen zitten. Je laat dit kaartje aan niemand zien. De wesp beeldt een emotie uit. Als je denkt te weten hoe de wesp zich voelt, steek je je vinger op en kom je het aan mij vertellen. Is het juist, dan denk je al eens na hoe jij deze wesp zou kunnen uitbeelden.”
Als iedereen het juist heeft, wordt er een kring gemaakt. Iedereen mag zijn wesp uitbeelden, de andere leerlingen raden welke emotie dit is. Er zijn twaalf verschillende kaartjes, twee leerlingen hebben dan hetzelfde kaartje. Ze mogen dit ook zeggen dat ze deze emotie al bij een andere leerling zagen, zo leren leerlingen de emoties herkennen.
DIFFERENTIATIE & FOUTENANALYSE
Als de leerling denkt het te weten en hij zegt een andere emotie dan op het kaartje staat, vraagt de leerkracht aan de leerling of hij zeker is over de emotie. Ze kan dan hulpvragen stellen zoals “Heeft de wesp tranen of kijkt hij eerder boos”.

FASE 2: Jabbertalk	15'
DOEL FASE	
D1: De leerlingen leven zich in de verschillende uitingsvormen van emoties in. D4: De leerlingen gebruiken jabbertalk om bepaalde emoties en gevoelens te uiten en maken hierbij gebruik van klanken, expressie en lichaamstaal.	
LEERINHOUD	
De leerlingen beelden gevoelens uit met gebruik van jabbertalk waarbij ze een nonsenswoord luidop zeggen. Anderen raden welke emotie eraan te pas kwam. Hierna oefenen de leerlingen verschillende situaties waarbij ze jabbertalk en improvisatie oefenen.	
VERLOOP EN ORGANISATIE	
De leerkracht geeft een instructie en doet een demonstratie van jabbertalk. Hierna worden er twee kleine opdrachten als opwarming uitgevoerd. Vervolgens deelt de leerkracht kaartjes uit waarop een emotie staat, de leerlingen gaan per twee of drie aan de slag om improvisatie en jabbertalk te oefenen. De emotiekaartjes worden opgehangen aan het bord, zodat het een wespennest in iemands (Anthon's) hoofd lijkt.	
MATERIAAL	
Gevoelskaartjes, jabbertalk kaartjes	

INSTRUCTIE, BEGELEIDING & AANDACHTSPUNTEN

De leerlingen geven de kaartjes terug, deze worden geschud en ze krijgen zo meteen elk een nieuw kaartje (na de kring).

“Zo meteen gaan jullie praten met elkaar. Niet met woorden, maar met woorden die niet bestaan – met fantasietaal. Dit heet jabbertalk, wie kent dit?”

Er zijn enkele leerlingen die dit al kennen. De leerkracht doet dit met één van deze leerlingen voor, ze houden samen een gesprekje over het weer. De leerkracht gebruikt hierbij de emotie ‘boos’.

“Wie weet wat we zonet hebben gezegd? Niemand? Wie weet dan wel welke emotie ik toonde? Hoe voelde ik me? Inderdaad, een beetje boos. Bij jabbertalk is de emotie die je toont heel belangrijk. Zullen we dit eerst eens samen proberen? Ik ga een woord zeggen in jabbertalk in een bepaalde emotie, dan gaan we de kring rond en je zegt dit woord ook in diezelfde emotie.”

De leerlingen en leerkracht gaan in een kring zitten. De leerkracht begint met het woord ‘Alola’ op een bange wijze. De kinderen geven dit woord aan elkaar door op dezelfde manier, tot we weer bij de leerkracht zijn. “Wie wil dit nu eens proberen? Je zegt een klank of woord en een bepaalde emotie. Doe maar.” We doen dit drie tot vier keer.

De leerkracht legt nu enkele kaartjes (bijlage 2.2) op de grond. Elke leerling neemt om de beurt 1 kaartje. Op elk kaartje staat een woord in jabbertalk en een gevoel. De leerlingen gebruiken het woord en laten duidelijk de emotie zien. De andere leerlingen raden wat er werd uitgebeeld.

“Goed, nu we wat zijn opgewarmd in jabbertalk, gaan jullie in jabbertalk een gesprek met elkaar verzinnen, dit kan over eender wat zijn. Je krijgt een kaartje van me en jullie vormen zo meteen groepjes van twee en één groepje van drie, je gaat met iemand staan die een andere emotie heeft dan jij. Per twee voer je een jabbertalk gesprek, je moet elkaar niet kunnen verstaan, maar wel communiceren met elkaar. Je houdt daarbij rekening met de emotie die op jouw kaartje staat. Jullie krijgen dertig seconden om duo's te vormen, hierna geef ik het startsignaal.”

De leerlingen krijgen vijf minuten de tijd om met elkaar te praten. Als de timer afgaat, verzamelen de leerlingen zich bij de leerkracht.

“Hoe voelde dat, zo'n jabbertalk? Was het moeilijk? Waarom was dat zo?”

DIFFERENTIATIE & FOUTENANALYSE

De leerlingen houden zich bij jabbertalk aan de afspraak dat het geen herkenbare taal mag zijn. Het kunnen klanken en nonsenswoorden zijn en het kan ook in een bepaald accept gebeuren. Een andere fout is om een verkeerde emotie uit te beelden of niet duidelijk genoeg, de leerkracht kan de desbetreffende persoon dan helpen. Ze kunnen het dan ook samen uitvoeren, als de leerling zich hier wat zekerder bij voelt.

AANVULLINGEN

Als een leerling opmerkt dat de emoties die in het hoofd hangen meer negatief dan positief zijn, beaamt de leerkracht dit. Ze vraagt waarom dit zou kunnen zijn: terugblik naar de les gisteren – Anthon is namelijk niet erg gelukkig.

FASE 3:	13'
DOEL FASE	
<p>D1: De leerlingen leven zich in de verschillende uitingsvormen van emoties in.</p> <p>D3: De leerlingen leven zich in verschillende scenario's uit iemands leven in en begrijpen dat verschillende gebeurtenissen kunnen leiden tot verschillende emoties.</p> <p>D4: De leerlingen gebruiken jabbertalk om bepaalde emoties en gevoelens te uiten en maken hierbij gebruik van klanken, expressie en lichaamstaal.</p>	
LEERINHOUD	
De leerlingen voeren per twee een bepaalde situatie uit Anthon's leven uit. Het is een korte situatie die de leerlingen zo groot mogen maken als hun fantasie toelaat.	
VERLOOP EN ORGANISATIE	
<p>De leerkracht geeft een instructie, waarna de leerlingen duo's (en één trio) maken. De leerkracht deelt dan de situaties uit en de leerlingen gaan aan de slag. Er zullen elf groepjes zijn.</p> <p>Overzicht verdeling:</p> <p>Groep 1, 6, 11: situatie 1 en 2</p> <p>Groep 2, 7: situatie 3 en 4</p> <p>Groep 3, 8: situatie 5 en 6</p> <p>Groep 4, 9: situatie 7 en 8</p> <p>Groep 5, 10: situatie 9 en 10</p>	
MATERIAAL	
Scenario's, timer	
INSTRUCTIE, BEGELEIDING & AANDACHTSPUNTEN	
<p>“Sommige wespen kunnen plots het nest in jouw hoofd willen overnemen. Deze wespen worden dan heel groot en de emotie neemt dan ook over. Als een verdrietige wesp wil overnemen, dan kan het zijn dat je de blijde wesp niet meer voelt en je dus heel verdrietig wordt. Ik heb zo'n situaties waar een bepaalde wesp het wil overnemen, jullie gaan per twee deze situatie oefenen. Je mag op de situatie verder spelen zodat je tot het einde komt, want er staat ook hoe je erop moet eindigen. Als je klaar bent, krijg je een nieuwe situatie. Die oefen je ook. Het is belangrijk dat je niet in de lach schiet en dat jouw emotie heel duidelijk is. Het moet ook duidelijk zijn wat jullie doen. Jullie krijgen hier tien minuten de tijd voor.”</p> <p>De leerlingen krijgen per duo een scenario (bijlage 2.4) waarbij de wespen van één emotie naar de andere gaan, er zijn tien verschillende scenario's (2 per groep) – vijf groepen zullen dus hetzelfde scenario hebben (de zesde groep heeft ook een scenario dat al is geweest).</p> <p>De leerlingen gaan aan de slag om de twee scenario's uit te beelden en alvast te oefenen met improvisatie. Ze krijgen hier tien minuten de tijd voor. De leerkracht loopt rond, stuurt tussendoor bij en helpt de leerlingen waar het nodig is. Als de tijd om is, geven de leerlingen het kaartje met het scenario terug aan de leerkracht.</p>	
DIFFERENTIATIE & FOUTENANALYSE	
De leerlingen moeten bij het onderwerp (de situatie) blijven en niet afwijken. Ook blijven ze jabbertalk gebruiken. Indien dit niet het geval is, stuurt de leerkracht bij.	
FASE 4: Uitvoering en bespreking	15'
DOEL FASE	
D2: De leerlingen verwoorden dat gebeurtenissen door verschillende mensen op een andere manier geïnterpreteerd kunnen worden.	

D3: De leerlingen leven zich in verschillende scenario's uit iemands leven in en begrijpen dat verschillende gebeurtenissen kunnen leiden tot verschillende emoties.
D4: De leerlingen gebruiken jabbertalk om bepaalde emoties en gevoelens te uiten en maken hierbij gebruik van klanken, expressie en lichaamstaal.

LEERINHOUD

De leerlingen voeren met een willekeurige partner een situatie voor de klas uit. Ze improviseren zelf verder op de situatie. Andere leerlingen observeren en vullen een kijkwijzer in.

VERLOOP EN ORGANISATIE

De leerkracht geeft een instructie, waarna leerlingen een kijkwijzer krijgen en hun potlood nemen. De duo's worden willekeurig gevormd en er wordt een willekeurige situatie door elk kind gegrepen. In de pot met situaties zitten dezelfde situaties als fase 2, de leerlingen hebben deze teruggegeven. Opnieuw zullen er groepjes zijn hetzelfde scenario.

MATERIAAL

Situaties van fase 2 in pot, pot met alle namen, kijkwijzers en potloden

INSTRUCTIE, BEGELEIDING & AANDACHTSPUNTEN

“De tijd is om, zet je maar neer op de grond bij mij. Ik heb hier een pot met jullie namen in. Ik ga steeds twee willekeurige namen trekken en die twee namen gaan een toneeltje voordoen. Welk toneeltje ze voordoen, trekken zij uit een andere pot. Je leest het samen in stilte, het publiek wacht in stilte. Dan ga je je verhaaltje spelen zonder het te bespreken. Het is de bedoeling dat geen van jullie twee weet wat er gaat gebeuren en hoe de andere gaat reageren. Eigenlijk zoals daarnet, maar dan nu voor ons. Het publiek krijgt een blad, hierop vul je de twee namen van de leerlingen in. Je beantwoordt ook vier vragen: welke emotie er is uitgebeeld, of ze dit goed hebben gedaan, of het duidelijk was en wat er precies is gebeurd. Je probeert elke vraag op te lossen, maar pas na het toneeltje. Je doet dit voor drie groepjes, je kiest zelf wie – maar ga niet allemaal de eerste drie observeren. Je gaat ook nog niet praten na elkaar. Elk toneeltje dat is geweest, verdient een applaus.”

De bladen worden uitgedeeld en de leerlingen nemen hun potlood erbij.

De leerkracht trekt twee willekeurige namen die naar voren komen en een scenario trekken. Elk scenario wordt aan de hele klas uitgebeeld, na elk scenario worden de kijkwijzers ingevuld. Er wordt nog niets klassikaal besproken.

Aan de klas wordt een kijkwijzer (bijlage 2.5) gegeven, deze vullen ze in na het bekijken van elk duo:

- Wie speelt er? (2 namen)
- Welke emotie werd er uitgebeeld? ...
- Hebben ze dit goed gedaan? Ja / nee
- Was dit duidelijk? Ja / nee
- Beschrijf kort wat er gebeurde.

Als elk duo (of trio) is geweest, stelt de leerkracht nog enkele reflectievragen. Deze gaan niet over de jabbertalk en improvisatie, maar wel over wat de leerlingen zagen en hoe ze het ervaren hebben.

- Zag je twee keer hetzelfde gebeuren? Waar zaten de verschillen?
- Was het moeilijk om je in te leven? Waarom (niet)?
- Herkende je de verschillende wespjes in Anthon zijn hoofd?
- Wat denk je nu van Anthon en die wespjes in zijn hoofd?

DIFFERENTIATIE & FOUTENANALYSE

Er zijn niet echt fouten in deze fase, omdat het gaat om improvisatie. De jabbertalk is goed zolang er met onherkenbare woorden en klanken wordt gesproken. De leerkracht kan wel helpen door bijvoorbeeld de leerlingen in een bepaald accent te laten spreken, misschien vinden ze dit eenvoudiger.

AANVULLINGEN

Als er een duo wordt getrokken en zij hebben situatie 1 of 2 (waarbij een persoon C staat), dan zeggen zij dit aan de leerkracht zodat zij een derde persoon kan trekken.

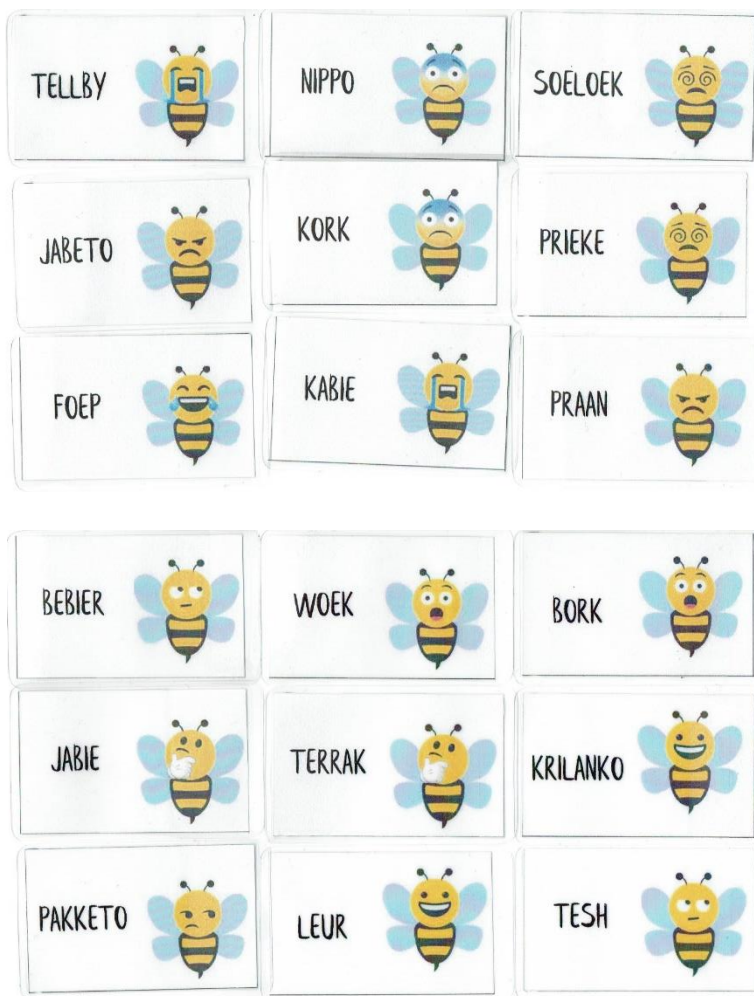
MATERIAAL

2.1 Emotiekaartjes (x2)



2.2 Jabbertalk kaartjes





2.3 Situaties Anthon

<p>Persoon A: Anthon Persoon B: vriendje</p> <p>Anthon heeft ruzie met een vriendje op school. Ze moeten met elkaar praten, maar Anthon wil niet. Hij vindt het irritant om te praten wanneer hij het niet wil.</p> <p>Eindig met: een gevecht.</p>	5	<p>Persoon A: Anthon Persoon B (en C): mama (en papa)</p> <p>Anthon vertelt bang aan zijn ouders dat hij het niet leuk vindt op school. Mama en papa begrijpen niet waarom en zijn verward, ze praten met elkaar.</p> <p>Eindig met: Anthon die huilt.</p>	1
<p>Persoon A: Anthon Persoon B: vriendje</p> <p>Anthon is droevig. Een vriendje komt vragen hoe het gaat en maakt Anthon weer blij, ze beginnen samen te lachen.</p> <p>Eindig met: Anthon en het vriendje dat zo hard lachen dat ze tranen hebben.</p>	6	<p>Persoon A: Anthon Persoon B (en C): mama (en papa)</p> <p>Anthon slaapt. Plots wordt hij wakker door een heel enge nachtmerrie. Hij begint te huilen, mama of papa komt snel om hem te troosten.</p> <p>Eindig met: mama of papa en Anthon die knuffelen.</p>	2
<p>Persoon A: Anthon Persoon B: vriendje</p> <p>Anthon is aan het voetballen met zijn vrienden. Hij scoort een goal en begint te juichen, hij doet heel stoer tegen de keeper. Die vindt het niet leuk.</p> <p>Eindig met: een gevecht.</p>	7	<p>Persoon A: Anthon Persoon B: mama</p> <p>Anthon vraagt aan zijn mama of hij op de computer mag voor een spelletje. Dit mag niet, Anthon wordt heel boos. Mama probeert hem rustig te houden, dit lukt niet.</p> <p>Eindig met: Anthon die wegloopt.</p>	3
<p>Persoon A: Anthon Persoon B: juf of meester</p> <p>Anthon zijn huiswerk lukt niet. Hij denkt hard na, maar het lukt niet. Hij wordt er heel droevig van. De juf of meester probeert hem te helpen.</p> <p>Eindig met: Anthon die het nog niet begrijpt.</p>	8	<p>Persoon A: Anthon Persoon B: juf of meester</p> <p>Anthon is droevig in de klas. De juf of meester komt vragen hoe het gaat, Anthon probeert het uit te leggen. De juf of Anthon is heel lief voor Anthon.</p> <p>Eindig met: Anthon die lacht.</p>	4

Persoon A: Anthon
 Persoon B: persoon aan kassa

9

Anthon gaat brood kopen, het is heel druk. Als het eindelijk aan hem is, voelt hij zich irritant door het wachten. Hij is niet aardig tegen de persoon aan de kassa.

Eindig met: Anthon die wegloupt.

Persoon A: Anthon
 Persoon B: vriendje

10

Anthon is aan het lachen en het spelen op school. Hij is heel blij. Plots zegt zijn vriendje iets verkeerd en wordt Anthon heel droevig.

Eindig met: Anthon die droevig is, het vriendje dat niet begrijpt waarom.

2.4 Kijkwijzer

Naam: _____

Nummer: _____

Wie speelt er? _____ en _____ (en _____)

Welke emotie of gevoel wordt er uitgebeeld?

droevig bang
 blij irritant
 verward nadenkend
 boos stoer

Hebben ze dit goed gedaan? JA / NEE Was het duidelijk? JA / NEE

Beschrijf kort wat er gebeurde.

5.2.3 Les 3: Verfmonsters

LESFICHE: Muzische activiteit		
De leerlingen maken verfmonsters door verdunde verf te gebruiken en vervolledigen deze met ogen, krijt, zwarte stifjes, wit papier en eventueel tekstballonnen. Ze zijn vrij in wat ze gebruiken.		
ONDERWERP	BOUWSTEEN	MUZISCHE WERKVORM
Anthon	Vormsoorten Kleur	Beeld beschouwen Schilderen (nat in nat, verdund schilderen) met ecoline

Lesdoelstellingen gericht op lesconcept en inhoud.
D1: <ul style="list-style-type: none"> - De leerlingen kunnen enkele eigenschappen van materialen ontdekken door exploreren en experimenteren. (LPD (GO) MUVO, beeld, werkvormen, nr. 4.1.1.14, p. 23) - De leerlingen experimenteren met materialen, gereedschappen en technieken. (LPD (GO) MUVO, beeld, werkvormen, nr. 4.1.2.25, p. 27)

- ⇒ **Concreet lesdoel:** De leerlingen experimenteren met verdunde ecoline en Oost-Indische inkt om bekend te raken met de werkvorm en te kiezen welke zij de beste vinden.

D2:

- *De leerlingen kunnen experimenteren met beeldelementen. (LPD (GO) MUVO, beeld, beeldelementen, nr. 4.1.2.5, p. 25)*
 - ⇒ **Concreet lesdoel:** De leerlingen experimenteren met het materiaal door verschillende beeldelementen te gebruiken op hun papier, zoals: vlekken, strepen, lijnen en gebruiken materiaal om de beeldelementen te vervolledigen.

D3:

- *De leerlingen kunnen door de basiskleuren geel, rood en blauw te mengen secundaire kleuren maken (groen, oranje, violet). (LPD (GO) MUVO, beeld, beeldelementen, nr. 4.1.2.18, p. 26)*
- *De leerlingen kunnen kleuren gebruiken in een beeldend werk. (LPD (GO) MUVO, beeld, beeldelementen, nr. 4.1.2.16, p. 26)*
 - ⇒ **Concreet lesdoel:** De leerlingen mengen verschillende kleuren met elkaar, maken zo nieuwe kleuren en bepalen welke kleuren mooi zijn voor hen en niet om deze in het eindresultaat te gebruiken.

D4:

- *De leerlingen kunnen verwoorden hoe eigen werk tot stand gekomen is op basis van een keuze uit volgende elementen: aanpak en organisatie; motivatie; inzet; creativiteit; durf. (LPD (GO) MUVO, beeld, reflecteren, nr. 4.1.3.1, p. 28)*
 - ⇒ **Concreet lesdoel:** De leerlingen presenteren hun eindresultaat indien ze dit willen en lichten hun aanpak en motivatie toe aan de klas.

Materialen en benodigdheden:

- Verdunde verf in verschillende kleuren (rood, geel, groen, bruin, oranje, blauw, paars)
- Stevig A4 papier x 23
- Stevig A3 papier x 23
- Krijt
- Zwarte stiften
- Wit papier
- Scharen
- Rietjes x 23 (in 2 geknipt)
- 23 penselen
- Vuilniszakken (voor schorten en tafel af te dekken)
- Zakdoekjes x 23

Aandachtspunten in organisatie/werkwijze:

De les wordt op woensdag na de speeltijd in de polyvalente zaal gegeven. Het materiaal zet de leerkracht tijdens de speeltijd al klaar, zodat hier geen tijd mee wordt verloren.

Tijdens een beeldles mag er gebabbeld worden, maar het mag niet te druk worden. De leerlingen zijn vrij bij het experimenteren en hebben hierbij niet veel begeleiding nodig. De leerkracht loopt rond en observeert de leerlingen.

De leerkracht voorziet enkele voorbeelden die de leerlingen voor het starten bekijken en analyseren. Ook wordt er voor de start van de les een brief van Anthon voorgelezen waar ze een kort gesprek over hebben.

In de lesvoorbereiding schieten er tien minuten over, deze dienen als extra speling.

Verloop van de muzische activiteit:**Fase 1: Vraagstelling (15')**

Dit zijn de vragen die je stelt waarvan je vertrekt voor deze activiteit.

De leerkracht leest het verhaal van Anthon (bijlage 3.1) voor en stelt vragen, de leerlingen zitten hierbij in een kring:

- Waarom denkt mama dat de wesp niet echt is?
- Waarom denkt Anthon dat de wesp wel echt is?
- Vind jij ook dat de wesp het monster is?
- Zouden, zoals we gezien hebben bij de verschillende emoties van wespen, ook de monsters verschillende emoties kunnen hebben?
- Zijn alle monsters slecht? Waarom denk je dat?
- Hoe zouden wij de monsters kunnen maken?

De leerkracht toont ook enkele verfmonsters die al zijn gemaakt, de leerlingen analyseren deze. Vervolgens toont de leerkracht enkele vlekken, zien de leerlingen er al enkele monsters in?

Fase 2: opdrachten gericht op verkennen bouwsteen of werkvorm

F2:	Experimenteren met verf en kleuren	Tijd: 20'
D	1	

De leerkracht legt uit dat de leerlingen monsters gaan maken met verdunde verf. Weet iemand wat verdunde verf is? = verf die een beetje waterig is, dus met water bij.

“We werken vandaag met verf. Met verf kun je veel vlekken maken, maar hoe zouden we die vlekken nu kunnen maken?”

De leerlingen brainstormen, we komen uit op:

- Het gebruik van een penseel

“Ja, want een penseel dient niet enkel om mee te schilderen maar ook om mee te spetteren. Zo meteen gaan jullie aan een leeg blad aan de tafel staan en dan ga je beginnen te spetteren. Niet op elkaar, niet op de grond, niet op jezelf, maar op het blad. Je neemt een beetje verf die in het potje staat en met een forse beweging naar het blad toe, maak je een vlek op het papier. Dan leg je je penseel opzij en je gaat blazen met het rietje om de vlek verschillende kanten te laten opgaan. Als ik vind dat de vlek te klein is, kan ik meerdere vlekken naast elkaar maken en die in elkaar blazen. Je mag verschillende kleuren gebruiken, probeer eens te mengen met twee of drie kleuren en zie op wat je uitkomt.”

De leerkracht demonstreert tijdens haar uitleg, zodat leerlingen zien hoe ze grote vlekken kunnen maken.

“Zo, nu is het aan jullie. Jullie zien hier verschillende tafels, ik heb op elke tafel jullie namen gelegd. Je zoekt je naam en gaat daar zitten. Jullie krijgen 10 minuten om al wat te experimenteren, wat betekent dat? Je mag alles doen, zolang je maar op je eigen blad bezig bent. Probeer al te zien of je monsters in jouw vlekken ziet.”

De leerkracht loopt rond en let erop dat de orde wat wordt bijgehouden.

Fase 3: opdrachten gericht op verkennen bouwsteen of werkvorm

F 3:	Grote vlekken maken	Tijd: 15'
D	1, 3	

De timer gaat af, de leerkracht vraagt de aandacht van de leerlingen.

“Jullie krijgen nu een groot blad, hierop ga je hetzelfde doen. Je mag één groot monster maken, verschillende grote monsters, je mag er ook kleine maken... Jij mag kiezen hoe jij het wil.”

“Je krijgt ook zakdoekjes. Deze zakdoekjes dienen om de vlekken te drogen, stel dat je een vlek hebt die je snel droog wil omdat je er met een andere kleur over wil, dan dep je er een beetje in met het zakdoekje. Doe dit heel voorzichtig, want anders ga je een lelijke vlek krijgen of veeg je heel je vlek uit. Alle vlekken moeten op het einde van deze activiteit droog zijn want we gaan er nog monsters van maken, als je vlekken dan nat zijn dan lukt dat niet. Droog dus zeker je vlek, maar wees er voorzichtig bij.”

Fase 4: eindopdracht/expressiefase -> opdracht(en) gericht op vormgeven

F 4:	Verfmonsters maken	Tijd: 30'
D	2	

Nu de leerlingen een grote vlek of meerdere vlekken op het grote blad hebben, gaan ze er monsters van maken. Op de materiaaltafel liggen zwarte pennetjes, krijtjes, wit papier, lijmstiften en scharen waarmee de leerlingen aan de slag kunnen. De leerkracht vraagt de leerlingen te verzamelen rond deze tafel.

“Wat zien jullie hier allemaal liggen? Met dit materiaal gaan jullie een monster maken. De zwarte pennetjes kun je gebruiken om je monster vorm te geven, de krijtjes dienen voor als je extra kleur nodig hebt, op wit papier kun je wat tekenen en uitknippen om bij je monster te plakken. Als je wil dat jouw monster of monsters iets zeggen, mag je ook een tekstballon maken. Ook verzin je op het einde een naam voor je monster. Je hebt hier lang genoeg de tijd voor, dus haast je zeker niet.”

De leerlingen krijgen de resterende tijd (min vijf minuten voor op te ruimen en vijf minuten voor de reflectie) om hun monster te vervolledigen. Als de timer afgaat ruimen de leerlingen op en verzamelen ze zich in een kring met hun kunstwerk.

Fase 5: slot gericht op reflectie

F 5:	Eigen werk voorstellen	Tijd: 10'
D	4	

- **2 doelgerichte reflectievragen op het product.**
 - Ben je tevreden over jouw monstertje? Waarom wel of niet?
 - Als je iets mocht kiezen, wat zou je er zeker nog bijvoegen?
- **2 doelgerichte reflectievragen gericht op het doorlopen muzisch proces.**
 - Wat ging heel goed tijdens het experimenteren? Wat ging er minder goed?
 - Hoe ben je te werk gegaan?
- **2 doelgerichte reflectievragen gericht op het thema.**
 - Zouden die monstertjes in iemands hoofd kunnen zitten? Zijn ze vriendelijk of niet?

- Heb je nu een beter zicht op hoe monstertjes eruit kunnen zien?

Bronnen:

- Haeyen, S. (2007). *Niet Uitleven Maar Beleven: Beeldende Therapie Bij Persoonlijkheidsproblematiek*. Walmolen, Nederlands: Bohn Stafleu van Loghum
- Museum Meermanno. (2019, februari). Workshop 'Inktmonsters'. Geraadpleegd op 19 maart 2019, van <https://www.meermanno.nl/workshop-inktmonsters>

Materiaal:**3.1 Verhaal Anthon**

Hier ben ik weer. Ken je me nog? Ik zag dat jullie je proberen in te leven in mijn leven. Dat is goed, hoor. Toch zal je nooit echt begrijpen wat ik voel. Sorry dat ik dat zeg, ik wil niet gemeen zijn, ik ben er zeker van dat jullie aardige kinderen zijn, maar... ik heb het moeilijk om anderen te vertrouwen.

Dat komt door die wesp in mijn hoofd. Hij zegt steeds onaardige dingen tegen me, het is alsof hij een monster is. Een wespenmonster. Dat geeft me best een eng beeld, ik wil het me eigenlijk niet voorstellen.

Ik moet soms praten met mijn mama. Dat heeft papa gezegd, zodat ze me beter kan begrijpen. Gisteren hadden we ons eerste gesprek. Ik was erg boos en had het gevoel dat ze niet naar me luisterde. Ik begon te praten over de wesp in mijn hoofd en zij bleef zeggen dat het niet echt was. Hoe kan iets niet echt zijn als ik er hele tijd aan denk? Ze zei dat omdat het in mijn hoofd zit het niet betekent dat het echt is, maar dat geloof ik niet. Voor mij is de wesp wel echt. Voor mij is de wesp zoals een monster in mijn hoofd dat steeds dingen tegen me zegt.

Zoals vanochtend toen ik net wakker werd. Ik dacht dat het een goede dag ging worden en toen zei de wesp tegen me: dat wordt het niet, want je bent niet zo leuk. En dan werd ik droevig, want misschien ben ik inderdaad niet zo leuk. Ik ben gemeen tegen mama, tegen mijn vriendjes, tegen papa, soms ben ik zelfs gemeen tegen de juf. Dat is niet lief van me. Maar het komt door de wesp, geloof me alsjeblieft. Het komt echt door de wesp.

Als mama me niet gelooft dat de wesp echt is, wil ik proberen de wesp een gezicht te geven. Ik heb gelezen over monstertjes te maken met inkt. Ik ga dit eens proberen. Proberen jullie mee? Dan heb ik niet het gevoel dat ik de enige ben met een monster in me. Ik bedoel niet dat jullie ook een monster in jullie hebben, maar misschien zijn jullie monsters mooier dan de mijne. Ik heb liever mooie monsters in mijn hoofd dan één enge.

3.2 Verfmonsters voorbeelden



3.3 Inktspetters



5.2.4 Les 4: Trotsopoly

LEER- EN ONTWIKKELINGSGBIED:

Wereldoriëntatie, mens en maatschappij
Nederlands, spreken

ONDERWERP:

Trotsopoly: het kwaliteitspel

SPECIFIEKE BEGINSITUATIE:

De leerlingen hebben waarschijnlijk al aan kwaliteiten gewerkt en hebben een beeld van wat ze kunnen. Ze kennen hun eigen hobby's en kunnen voorbeelden uit hun leefwereld geven. Deze les is de vierde les over Anthon, de leerlingen weten ondertussen hoe het gaat met Anthon. De link met deze les moet nog gelegd worden, namelijk dat het heel moeilijk is om je kwaliteiten te zien als je een lange tijd verdrietig bent zoals Anthon. Daarom spelen ze dit spel, als een test voor Anthon.

LEERPLANDOELEN:

De leerlingen kunnen...

1. *In concrete situaties voldoende zelfvertrouwen tonen, gebaseerd op kennis van het eigen kunnen. (LPD (GO) WO, mens en maatschappij, ik en de anderen, zelfbewustzijn en weerbaarheid, nr. 3.1.1.3, p. 24)*
2. *Op vraag over zichzelf en de eigen leefwereld vertellen. (LPD (GO) NED, spreken, vertellen en voordragen, nr. 1.1.3.31, p. 41)*
3. *Waardering uitdrukken voor wat klasgenoten goed kunnen. (LPD (GO) WO, mens en maatschappij, ik en de samenleving, talenten, nr. 3.1.3.2, p. 28)*
4. *Aangeven welke hun eigen talenten zijn. (LPD (GO) WO, mens en maatschappij, ik en de samenleving, talenten, nr. 3.1.3.5, p. 28)*

LESDOELEN:

D1: De leerlingen verwoorden hun eigen kwaliteiten met of zonder hulp van ondersteunende kaartjes.

D2: De leerlingen beamen of bepaalde kwaliteiten bij een medeleerling horen.

D3: De leerlingen lichten toe waarom een bepaalde kwaliteit bij een medeleerling hoort.

D4: De leerlingen spelen op een eerlijke manier een spel en begrijpen dat het meer om het verkennen van eigen kwaliteiten gaat dan om te winnen.

D5: De leerlingen luisteren hoe een spel moet gespeeld worden en lezen, indien ze de draad kwijt zijn, de bijbehorende spelregels om het beter te begrijpen.

LEERINHOUD:

De leerlingen krijgen zicht op hun kwaliteiten en leren vertellen aan anderen of een bepaalde kwaliteit bij ze hoort.

MATERIAAL EN LEEROMGEVING:

Wat heb je nodig?

- 5 groepen van 4, 1 groep van 3
- stokjes met namen voor groepsverdeling

Volgend materiaal x 6:

- 1 monopoly (Trotsopoly) (bijlage 6)
- 16 vraagkaartjes (bijlage 8)
- 28 kleurkaartjes (bijlage 9)
- 1 dobbelsteen met 10 ogen
- 4 pionnen
- 90 muntstukjes
- 9 x 4 sterren in kleur

Waar vindt de les plaats?

Op een plek waar er voldoende ruimte is om met meerdere personen aan een tafel een spel te spelen (polyvalente zaal)

EVALUATIE:

De leerlingen worden geobserveerd tijdens de les zelf: wie voelt zich op zijn gemak tijdens het spelen, wie heeft er veel kaartjes, wie heeft er minder, wie spreekt er veel en wie minder? Achteraf wordt er een reflectiegesprek over gehouden om na te gaan of de leerlingen de doelen hebben bereikt.

BRONNEN:

- Evers, M., Loman, E., & Soepboer, W. (2011). *Kinderkwaliteitenspel* (6e druk). Amersfoort, Nederland: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Geerling, J. (2010, 16 april). Monopoly Game Board Design (Illustrator/Vector Artwork). Geraadpleegd op 18 maart 2019, van <https://www.jeffgeerling.com/blog/2010/monopoly-vector-design>
- Hasbro. (2014) *Monopoly Junior* (standaardeditie). Pawtucket, Verenigde Staten: Hasbro.
- Hasbro. (2003) *Monopoly Classic* (standaardeditie). Pawtucket, Verenigde Staten: Hasbro.

LESPLAN:

Lesfase	Duur: 60 min.
Fase 1: Eén positieve eigenschap	10 min.
Fase 2: Uitleg spel	10 min.
Fase 3: Uitvoering spel	30 min.
Fase 4: Bespreking	12,5 min.

FASE 1: Eén positieve eigenschap	5'
DOEL FASE	
D1: De leerlingen verwoorden hun eigen kwaliteiten met of zonder hulp van ondersteunende kaartjes.	
LEERINHOUD	
De leerlingen benoemen een kwaliteit van zichzelf.	
VERLOOP EN ORGANISATIE	
De leerlingen zeggen om de beurt een positieve eigenschap van zichzelf, als ze het niet weten mogen ze nog wat langer nadenken.	
MATERIAAL	
Niets	

INSTRUCTIE, BEGELEIDING & AANDACHTSPUNTEN

De leerkracht verzamelt met de leerlingen in de polyvalente zaal. Ze zetten zich in een kring. De bordspellen liggen op één rij, klaar om uitgedeeld te worden.

“Wie kan me vertellen wat we al weten over Anthon?” De leerlingen vertellen hun ervaringen. Zijn gevoelens komen aan bod, de wespen komen aan bod en eventueel enkele situaties. Er wordt ook gesproken over de monsters die ze gisteren hebben gemaakt, dat die monstertjes vermomd zijn als wesp in Anthon's hoofd.

“Anthon vindt het moeilijk om zijn positieve eigenschappen te benoemen, omdat hij heel vaak verdrietig of bang is. Als zo'n wesp dan overneemt, dan weet je vaak niet meer wat je wel kan. Je denkt dan alleen maar aan wat je niet kan, waar je slecht in bent – soms denk je zelf dat je helemaal niets kan. Kunnen jullie allemaal één positieve eigenschap van jezelf opnoemen? Ik zal beginnen: ik ben goed in verhalen schrijven.” De kring gaat rond.

“Wat mooi om te horen. Ik heb een spel gemaakt dat je helpt je positieve eigenschappen te benoemen. Misschien kan Anthon dit spel later ook wel spelen. Zouden jullie het eens willen uitproberen, om te zien of jullie je positieve eigenschappen kunnen vinden?”

DIFFERENTIATIE & FOUTENANALYSE

Hier is geen juist of fout. Leerlingen die het moeilijk hebben met een kwaliteit op te noemen, kunnen geholpen worden door te vragen naar hun hobby's of wat ze heel graag doen maar niet per se als hobby uitvoeren. Leerlingen mogen dezelfde positieve eigenschap zeggen die al eens is geweest, het kan natuurlijk dat meerdere mensen in één ding goed zijn.

FASE 2: Uitleg spel

10'

DOEL FASE

D5: De leerlingen luisteren hoe een spel moet gespeeld worden en lezen, indien ze de draad kwijt zijn, de bijbehorende spelregels om het beter te begrijpen.

LEERINHOUD

De leerlingen luisteren naar de instructies van het spel.

VERLOOP EN ORGANISATIE

De leerkracht legt het spel in grote lijnen uit, hierna gaan de leerlingen in groep zitten en komt één iemand het spel halen.

MATERIAAL

Het volledige spelbord met al het materiaal, bord met groepsverdeling

INSTRUCTIE, BEGELEIDING & AANDACHTSPUNTEN

De leerkracht heeft groepen gemaakt waarin de leerlingen het spel gaan spelen, de leerlingen hun naamkaartjes liggen op tafel al verdeeld zodat ze weten waar ze zo meteen moeten zitten.

“Wie is er bekend met het spel monopoly? Wel, wij gaan nu trotsopoly spelen. Dat is een spel dat zich richt op jullie kwaliteiten waar jullie trots op mogen zijn en het is in elkaar gestoken zoals monopoly. In plaats van bekende straten te kopen, ga je nu kwaliteiten kopen. Je gaat dat niet zomaar doen, maar je moet navragen aan de andere spelers of die kwaliteit wel bij je past. Als je op het vakje van “ik kan knuffelen” staat maar jij knuffelt nooit, dan mogen de leerlingen zeggen dat zij vinden dat dit niet bij jou past – tenzij je zelf al zegt dat je dit niet wil kopen. Je doet dit natuurlijk op een

respectvolle manier, begint niet te lachen en zeggen 'ha ha jij kan dat niet ha ha loser', want dan is het voor jou gedaan – zo'n gedrag wil ik vandaag, maar ook op andere dagen, niet zien. Als je wel goed kan knuffelen en iedereen zegt dit ook, dan mag je het vakje kopen met centjes. Je krijgt dan een ster van de bank die je op het vakje legt. Op het kaartje staat wat, je leest het luidop voor en doet wat je gevraagd wordt. Het is dan aan de volgende speler."

De leerkracht vraagt na of iedereen nog mee is, vraagt om enkele dingen te herhalen.

"Soms ga je een beurt extra mogen gooien. Soms ga je een beurt moeten overslaan. Soms ga je een opdrachtenkaartje moeten nemen en soms ga je wat moeten betalen. Alles wat op het spelbord staat, staat uitgelegd in de spelregels – lees die dus goed. Ik heb het nu al een beetje uitgelegd, maar het is aan jullie om het volledig door te nemen. Zijn hier nog vragen over? Dan mogen jullie nu in groep gaan zitten, ik heb deze groepen voor jullie gemaakt zodat ze wat verdeeld zijn, hier hoeft ik ook geen klachten over want je moet met iedereen kunnen samenspelen. Je gaat aan de tafel zitten waar jouw naamkaartje ligt."

De leerlingen krijgen een minuut om hun plek te zoeken. Als iedereen zit, komt er één iemand van elke groep om de beurt het volledige spel bij de leerkracht halen. Ze hebben 30 minuten om te spelen.

"Veel plezier, en onthoud: in het spel is er geen winnaar, maar het gaat om het herkennen van je kwaliteiten. Onthoud ook: ik hoef nu nog niemand te zien spelen, je moet eerst de spelregels lezen."

DIFFERENTIATIE & FOUTENANALYSE

Elke leerling dient hier te luisteren. Als er een conflict ontstaat over de groepjes zal die leerling het zelf moeten oplossen, want er wordt niet gewisseld. Leerlingen moeten leren om met elkaar te spelen, maar de groepjes zullen zodanig worden gemaakt dat de leerlingen met elkaar opschieten.

AANVULLINGEN

In plaats van de namen te overlopen heb ik gekozen voor het bord waar leerlingen zelf hun groep op kunnen lezen, dit zodat het sneller gaat: de leerlingen weten (uit vorige lessen) dat ze maar 1 minuut hebben om het groepje te vormen.

FASE 3: Uitvoering spel

30'

DOEL FASE

D1: De leerlingen verwoorden hun eigen kwaliteiten met of zonder hulp van ondersteunende kaartjes.

D2: De leerlingen beamen of bepaalde kwaliteiten bij een medeleerling horen.

D3: De leerlingen lichten toe waarom een bepaalde kwaliteit bij een medeleerling hoort.

D4: De leerlingen spelen op een eerlijke manier een spel en begrijpen dat het meer om het verkennen van eigen kwaliteiten gaat dan om te winnen.

LEERINHOUD

De leerlingen verwoorden en herkennen hun eigen kwaliteiten. Ze durven zeggen of een bepaalde kwaliteit wel of niet bij een medeleerling hoort. Ze spelen op een eerlijke manier het spel.

VERLOOP EN ORGANISATIE
Na het lezen van de spelregels, gaan de leerlingen aan de slag met het spel. Ze verdelen de pionnen, wie de bank zal zijn en schikken het bord. Daarna begint de eerste, diegene die het hoogste gooit, met spelen en kan het spel beginnen.
MATERIAAL
Het volledige spelbord met bijhorend materiaal
INSTRUCTIE, BEGELEIDING & AANDACHTSPUNTEN
De leerlingen voeren het spel uit. De leerkracht loopt rond en observeert wie welke kwaliteiten koopt. Ze kan ook, op basis van handelingen van de leerlingen, vragen stellen, bijvoorbeeld: Waarom past die kwaliteit bij jou?
DIFFERENTIATIE & FOUTENANALYSE
Leerlingen worden geobserveerd. Als er iemand oneerlijk speelt, dienen leerlingen dit te komen zeggen aan de leerkracht. Als er een discussie bestaat over dat een kwaliteit niet past bij iemand, dan krijgt de meerderheid gelijk (als er meer ja dan nee wordt geantwoord zijn, krijgen diegene die ja antwoordden gelijk). De leerkracht legt hierbij goed uit dat, als diegene die nee zeiden gelijk krijgen, je moet focussen op de dingen die je wel goed kan en niet moet blijven haken bij wat je niet goed kan. Als de bel gaat is het speeltijd, dan ruimen de leerlingen elk spelbord op en gaan ze spelen.

FASE 4: Bespreking	12,5'
DOEL FASE	
D1: De leerlingen verwoorden hun eigen kwaliteiten met of zonder hulp van ondersteunende kaartjes.	
D2: De leerlingen beamen of bepaalde kwaliteiten bij een medeleerling horen.	
D3: De leerlingen lichten toe waarom een bepaalde kwaliteit bij een medeleerling hoort.	
LEERINHOUD	
De leerlingen lichten hun ervaringen van het spel toe.	
VERLOOP EN ORGANISATIE	
Deze fase gebeurt na de wiskundeles na de speeltijd en duurt maar tien minuten, de leerlingen praten over wat ze vonden van het spel.	
MATERIAAL	
Niets	
INSTRUCTIE, BEGELEIDING & AANDACHTSPUNTEN	
De leerlingen gaan zitten aan hun bank, de leerkracht staat vooraan in de klas. Ze vraagt hoe de speeltijd was, maar ook hoe het spel was voor de speeltijd. Ze stelt enkele vragen om na te gaan of de doelen bereikt zijn:	
- Wat is je het meeste bijgebleven van het spel?	
- Welke kwaliteiten kon je kopen?	
- Vond je het lastig dat anderen ook moesten zeggen of een kwaliteit bij jou hoorde?	
- Vond je het moeilijk om te zeggen of een kwaliteit bij iemand anders hoorde?	
- Had je willen winnen? Waarom? Hoe zou je hierbij kunnen winnen, denk je?	
DIFFERENTIATIE & FOUTENANALYSE	
Er is geen juist of fout antwoord. Als er een conflict ontstaat over onuitgesproken frustraties bij het spel, wordt dit uitgepraat. Dan kan het zijn dat deze fase wat uitloopt.	

Materiaal:
4.1 Monopolybord



4.2 Spelregels

Spelregels

Vorbereiding

1. Kies een pion en zet deze op het startvakje.
2. Schud de vraagkaarten en leg de stapel met het vraagteken naar boven op het spelbord.
3. Bepaal welke speler de bank krijgt. De speler met de bank geeft alle spelers hun startgeld, dit zijn de centjes met een cijfer op. De gele zijn 10 euro, de blauwe 5 euro, de groene 2 euro en de rode 1 euro. Iedereen krijgt:
 - 1 van 10 euro (geel)
 - 2 van 5 euro (blauw)
 - 3 van 2 euro (groen)
 - 4 van 1 euro (rood)Iedereen heeft dus 10 centjes. De bank speelt gewoon mee, maar houdt wel de centjes op het blad van de bank, zodat je het niet verwisselt met je eigen centjes!
4. Gooi de dobbelsteen. Wie het hoogste cijfer gooit, mag beginnen.

Het spel

1. Als je aan de beurt bent:
 - gooi je de dobbelsteen en je verplaatst je pion het gegooide aantal vakjes, dan
 - volg je de instructies op dat vakje.
2. Waar ben je terecht gekomen?

EEN VAKJE ZONDER STER

Hierop staat een eigenschap, bijvoorbeeld "Ik ben sterk". De anderen bepalen of ze vinden dat jij sterk bent, als de meerderheid "ja" zegt, dan mag jij dit vakje kopen. De prijs staat onderaan het vakje.

Je krijgt een kaartje en een ster van de bank, de ster leg je op het gekleurde vakje. De ster heeft dezelfde kleur als jouw pion, ben jij de rode pion dan krijg jij een rode ster. Het kaartje lees je voor en je beantwoordt de vraag, iedereen die op jouw eigenschap belandt, moet jou wat betalen. Dit bedrag staat op het kaartje dat je krijgt. betalen.

EEN VAKJE MET STER

Je moet betalen! Geef de eigenaar (je kan dit zien door de kleur van de ster en de kleur van iemands pion) het bedrag dat op het kaartje staat aangegeven.

START

Iedere keer dat je langs START komt, krijg je €10 van de bank.

EEN VRAAGTEKEN

Je moet een vraagkaart nemen, hierop staat een vraag die jij moet beantwoorden. Je leest de kaart luidop voor.

SPEELTIJD

Je mag nog een keer gooien!

WEEKEND & DE SCHATKIST

Het is weekend en je doet iets leuk. Hiervoor betaal je het bedrag dat op het vakje staat. Het geld leg je op de schatkist op de hoek van het bord. Als je op de goudkist stilstaat, krijg jij dit geld.

DE JUF

De juf stuurt je naar de leeshoek. Je beurt is voorbij en je gaat niet langs start. Je vindt het lezen zo leuk dat je een beurt overslaat om nog wat langer te lezen. Na één beurt over te slaan, ga je weer uit de leeshoek en speel je weer mee.

Onthoud: bij dit spel gaat het niet om winnen, er zijn dus geen winnaar en verliezers. Het gaat erom dat je jouw kwaliteiten leert kennen en of je aan je klasgenoten kan zeggen waar ze goed in zijn. Zou Anthon dit spel leuk vinden?

4.3 Kleurkaarten

<p>Liefstraat Ik kan knuffelen</p> <p>Wanneer je iemand knuffelt komt een knuffelstof vrij in je hersenen, dit maakt je gelukkiger en geeft je een veilig gevoel.</p> <p>Wie knuffel jij het liefst?</p> <p>Als iemand op jouw vakje komt, krijg je €3.</p>	<p>Snelstraat Ik ben sterk</p> <p>Sterk zijn betekent dat je veel kracht hebt. Je kan spierkracht hebben en dus zware dingen optillen, maar je kan ook sterk zijn in rekenen.</p> <p>Waar ben jij het sterkste in?</p> <p>Als iemand op jouw vakje komt, krijg je €2.</p>	<p>Snelstraat Ik ben sportief</p> <p>Hou je van voetballen, zwemmen, lopen, fietsen, tennissen, noem maar op? Dan ben je sportief!</p> <p>Wat is je favoriete sport?</p> <p>Als iemand op jouw vakje komt, krijg je €2.</p>
<p>Ideestraat Ik heb dromen</p> <p>Je kan dromen hebben over de toekomst, over het verleden, over dingen die niet bestaan...</p> <p>Wat heb je vannacht gedroomd? Als je niet droomde, wat zou je dan willen dromen?</p> <p>Als iemand op jouw vakje komt, krijg je €4.</p>	<p>Liefstraat Ik kan beschermen</p> <p>Beschermen betekent voor iemand zorgen, bijvoorbeeld voor pestgedrag of als iemand bang is.</p> <p>Wanneer heb jij voor het laatst iemand beschermt?</p> <p>Als iemand op jouw vakje komt, krijg je €3.</p>	<p>Liefstraat Ik kan luisteren</p> <p>Als je goed kan luisteren zonder te onderbreken of te oordelen, heb je een luisterend oor. Dit kan jou en de andere vaak helpen.</p> <p>Wanneer heb jij voor het laatst goed geluisterd?</p> <p>Als iemand op jouw vakje komt, krijg je €3.</p>
<p>Avontuurstraat Ik ben handig</p> <p>Als je makkelijk en snel dingen kan doen, dan ben je handig in iets. Je kan handig zijn met een computer handig in nagels timmeren, handig is schrijven...</p> <p>Waar ben jij handig in?</p> <p>Als iemand op jouw vakje komt, krijg je €5.</p>	<p>Ideestraat Ik heb ideeën</p> <p>Veel ideeën hebben is handig als je iets moet maken, dat zit je vol met ideeën.</p> <p>Heb je deze week een nieuw idee gekregen, bijvoorbeeld een idee om iemand te helpen?</p> <p>Als iemand op jouw vakje komt, krijg je €4.</p>	<p>Ideestraat Ik heb fantasie</p> <p>Als je fantasie hebt, heb je veel verbeeldingskracht en kan je veel fantaseren.</p> <p>Heb je deze week iets grappigs gefantaseerd, bijvoorbeeld een grappig mannetje om te tekenen?</p> <p>Als iemand op jouw vakje komt, krijg je €4.</p>
<p>Sociale straat Ik kan samenwerken</p> <p>Als je goed met anderen kan werken aan eenzelfde opdracht, dan kan je goed samenwerken. Je laat de andere uitspreken, je luistert en je respecteert elkaar.</p> <p>Met wie werk jij goed samen?</p> <p>Als iemand op jouw vakje komt, krijg je €6.</p>	<p>Avontuurstraat Ik ben avontuurlijk</p> <p>Hou je van avonturen, zoals in bomen klimmen, in achtbanen gaan, op kamp gaan? Dan ben je avontuurlijk!</p> <p>Wat was jouw laatste avontuur?</p> <p>Als iemand op jouw vakje komt, krijg je €5.</p>	<p>Avontuurstraat Ik ben snel</p> <p>Je kan snel zijn in lopen of zwemmen, maar je kan ook snel zijn in het begrijpen van moeilijke leerstof.</p> <p>Waar ben jij snel in?</p> <p>Als iemand op jouw vakje komt, krijg je €5.</p>

Krachtstraat Ik heb zelfvertrouwen

Als je zelfvertrouwen hebt, dan vertrouw je in jezelf. Je staat zeker in je schoenen en je gelooft in jezelf.

Hoeveel zelfvertrouwen heb jij op een cijfer van 1 tot 10?

Als iemand op jouw vakje komt, krijg je €7.

Sociale straat Ik kan voor mezelf opkomen

Het opnemen voor iemand die gepest wordt is een goede eigenschap. Je kan ook opkomen voor jezelf en jezelf beschermen tegen onaardig gedrag.

Wanneer heb jij het voor jezelf opgenomen?

Als iemand op jouw vakje komt, krijg je €6.

Sociale straat Ik kan vrienden maken

Vrienden maken je leven aangeneramer en mooier.

Wie zijn jouw beste vrienden?

Als iemand op jouw vakje komt, krijg je €6.

Kunststraat Ik ben eerlijk

Eerlijk zijn is als iemand de waarheid vertelt en dus niet liegt.

Heb jij al eens gelogen? Hoe voelde je je toen?

Als iemand op jouw vakje komt, krijg je €8.

Krachtstraat Ik heb doorzettings- vermogen

Als je doorzettingsvermogen hebt, dan kan je goed volhouden ook al is iets moeilijk.

Wanneer had jij voor het laatst doorzettingsvermogen?

Als iemand op jouw vakje komt, krijg je €7.

Krachtstraat Ik heb moed

Moed hebben of moedig zijn zorgt ervoor dat je dingen durft die anderen niet zo snel zouden durven.

Wanneer was jij voor het laatst moedig?

Als iemand op jouw vakje komt, krijg je €7.

Grensstraat Ik kan nee zeggen

Als anderen aan jou iets vragen en je wil dit niet doen, is het oké om nee te zeggen. Je moet je daar niet schuldig om voelen.

Wanneer zei jij voor het laatst nee tegen iemand?

Als iemand op jouw vakje komt, krijg je €9.

Kunststraat Ik ben nieuwsgierig

Nieuwsgierig zijn is iemand die nieuwe dingen wil ontdekken en steeds meer wil weten.

Wat zou jij graag willen weten? Je mag uit alles kiezen!

Als iemand op jouw vakje komt, krijg je €8.

Kunststraat Ik ben creatief

Je bent creatief als je graag knutselt, maar je kan ook creatief zijn zonder knutselspullen. Een verhaal schrijven of een boomhut bouwen is ook creatief.

Wanneer was jij laatst creatief?

Als iemand op jouw vakje komt, krijg je €8.

JE MAG
TROTS ZIJN
OP JEZELF!

JE MAG
TROTS ZIJN
OP JEZELF!

Grensstraat Ik kan grenzen stellen

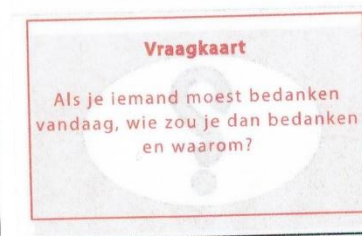
Als je voor jezelf grenzen stelt, dan weet je wanneer je moet stoppen of wanneer je stop moet zeggen. Dit maakt je sterker.

Wanneer zei jij voor het laatst "stop" tegen iemand?

Als iemand op jouw vakje komt, krijg je €9.



4.4 Vraagkaarten





4.5 Pionnen, dobbelsteen, sterren en centjes



5.2.5 Les 5: Over de streep

LEER- EN ONTWIKKELINGSGBIED:

Wereldoriëntatie, mens en maatschappij

ONDERWERP:

Over de streep

SPECIFIEKE BEGINSITUATIE:

De les is gebaseerd op het programma "Over de streep". De vragen zijn eenvoudiger en minder confronterend (ze gaan niet over zelfmoord of zelfverminking), maar ze gaan wel over verdriet, pesten, bang zijn en andere mentale moeilijkheden. Dit de vijfde les over Anthon, deze les toont aan dat de leerlingen niet alleen zijn. Het is een manier om elkaar beter te leren kennen en misschien nieuwe dingen over anderen te weten te komen. De leerlingen moeten eerlijk durven zijn, maar het is geen ramp als ze dit niet durven omdat het een grote stap is om sommige dingen toe te geven.

De les wordt gefilmd, niet de gezichten van de leerlingen maar wel de voeten om steeds aan te tonen hoeveel leerlingen over de streep gaan. De les wordt aan de drie klassen samen gegeven, dus 4A, 4B en 4C. Dit vergroot misschien het groepsgevoel van de klassen onderling en vermindert de druk om over te steken – de kans is groter dat ze niet alleen zijn zo. De reflectie wordt achteraf per klas gedaan.

LEERPLANDOELLEN

De leerlingen kunnen...

1. *In concrete situaties voldoende zelfvertrouwen tonen, gebaseerd op kennis van het eigen kunnen. (LPD (GO) WO, mens en maatschappij, ik en de anderen, zelfbewustzijn en weerbaarheid, nr. 3.1.1.3, p. 24)*

LESDOELEN:

D1: De leerlingen tonen empathie voor elkaar en gaan respectvol met elkaar om met degenen die de streep oversteken (ze lachen niet, ze blijven stil).

D2: De leerlingen verwoorden of ze sommige leerlingen op een andere manier hebben leren kennen, of ze iets nieuws hebben geleerd over elkaar.

D3: De leerlingen durven eerlijk te zijn over verdriet, angst, pestgedrag en andere mentale moeilijkheden waar zij ooit mee in aanraking kwamen.

LEERINHOUD:

De leerlingen zeggen voor zichzelf of zij al een stelling hebben meegemaakt. De leerlingen tonen aan elkaar dat ze niet alleen zijn.

MATERIAAL EN LEEROMGEVING:

- Uitspraken voor de leerkracht (bijlage 5.1)
- Afplaktape
- Reflectiekaartjes x 23 (bijlage 5.2)

Waar vindt de les plaats?

In een ruimte waar er genoeg plek is om te bewegen en een streep in het midden te trekken (polyvalente zaal).

EVALUATIE:

De leerlingen worden niet geëvalueerd, wel geobserveerd. Wie heeft het moeilijk ermee? Zijn er leerlingen die na de les over iets willen praten? Wie steekt geen enkele keer of maar enkele keren over? Hoe komt dit (door niet te durven of door het niet meegemaakt te hebben)?

BRONNEN:

De Coen, M., & Van Speybroeck, J. (2018, mei). Take-Off: lessenspakket over geestelijke gezondheid voor het secundair onderwijs. Geraadpleegd op 17 maart 2019, van http://www.draaiboeken.eetexpert.be/static/uploads/Lespakket_2.pdf
Vrakking, M. (2014, mei). Les 3 - Over de streep. Geraadpleegd op 17 maart 2019, van <https://mentorpesten.weebly.com/les-3.html>

LESPLAN:

Lesfase	Duur: 50 min.
Fase 1: Uitleg	10 min.
Fase 2: Uitvoering	30 min.
Fase 3: Reflectiegesprek	20 min.

FASE 1: Uitleg	10'
DOEL FASE	
Bij deze fase luisteren de leerlingen naar de uitleg, er is geen lesdoel aan gekoppeld omdat het geen lesdoel is om te luisteren.	
LEERINHOUD	
De leerlingen luisteren naar een instructie die ze de volgende dag zullen uitvoeren.	
VERLOOP EN ORGANISATIE	
Deze tien minuten uitleg gebeuren op donderdag 28 maart in de klas, zodat er op 29 maart enkel gefocust wordt op de uitvoering en reflectie.	
MATERIAAL	
Niets.	
INSTRUCTIE, BEGELEIDING & AANDACHTSPUNTEN	
<p>“Anthon voelt zich vaak alleen in zijn problemen. Het is niet eenvoudig om alleen te zijn, want als je denkt dat je alleen bent, dan ga je je ook zo gedragen. Weet iemand wat ik hiermee bedoel? Je gaat je afzonderen van je vrienden, het kan zijn dat je dan heel eenzaam wordt omdat je het gevoel hebt dat anderen je niet begrijpen. En dat is niet fijn. Was iemand van jullie ooit al eens verdrietig en had je dan het gevoel dat niemand jou verdriet begreep? Hoe voelde je je dan?</p> <p>Morgen gaan we iets proberen. We gaan Anthon tonen dat hij niet alleen is, maar we gaan ook jullie tonen dat jullie niet alleen zijn. Morgen gaan we in de zaal een streep in het midden trekken en jullie gaan aan één kant staan. Ik ga enkele uitspraken voorlezen en als jij je ooit al zo hebt gevoeld of als jij dat ooit hebt meegemaakt, dan steek je de streep over. Dit gebeurt in stilte, want de uitspraken gaan over verdrietjes die we hebben gehoord van Anthon. Het is dus niet de bedoeling dat je elkaar gaat uitlachen als iemand de streep oversteekt, want word jij graag uitgelachen als je verdriet hebt? Daarom, als ik één iemand zie of hoor lachen, dan stop je ermee. Morgen gaat het namelijk om elkaar te begrijpen en in te zien dat andere kinderen misschien verdrietjes hebben waarvan jij het niet wist. Je moet dan niet gaan lachen met die, want dan lach je</p>	

iemand uit die zijn verdriet toont en gaat die persoon dat niet meer willen doen.
Begrijpen jullie dat?

Daarnet stelde ik een vraag en jullie hebben hierop geantwoord, morgen gaan we het ook zo doen maar dan moet je niet luidop antwoorden en gewoon de streep oversteken. Dit doe je in stilte. Ik wil ook dat je eerlijk bent. Je moet niet bang zijn over dat anderen jou gaan oordelen, want die worden eruit gehaald. Je moet niet bang zijn dat ze je gaan uitlachen, want die worden er ook uitgehaald. Het gaat om respect tonen, maar ook om te durven tonen wat jij echt hebt gevoeld en meegemaakt.”

Er is nog iets. Als jij niet over de streep gaat en het dus nog niet hebt meegemaakt of gevoeld, dan blijf je staan. Je mag glimlachen naar anderen om te tonen dat het oké is. Je mag ook een knikje geven naar iemand om te tonen dat je het begrijpt. Je mag ook een hartje maken met je handen. Welk gebaar zou je nog kunnen tonen om aan de andere te tonen dat het oké is dat hij of zij over de streep staat?

We gaan dit morgen na de middag spelen. We zullen dan de afspraken nog een keer overlopen. Achteraf gaan we bespreken wat jullie hebben geleerd over jezelf of elkaar, maar nu is het tijd om in jullie boek te lezen.”

DIFFERENTIATIE & FOUTENANALYSE

De leerlingen luisteren naar de leerkracht. Tussen haar instructie stopt ze enkele keren om na te gaan of de leerlingen nog mee zijn, omdat het niet niets is. De afspraken worden hard benadrukt, zoals het uitlachen en het tonen van begrip, omdat de leerlingen dit echt moeten doorhebben. Ook wordt er benadrukt dat de leerlingen niet bang moeten zijn om eerlijk te zijn.

FASE 2: Uivoering

30'

DOEL FASE

D1: De leerlingen tonen empathie voor elkaar en gaan respectvol met elkaar om met degenen die de streep oversteken (ze lachen niet, ze blijven stil).

D3: De leerlingen durven eerlijk te zijn over verdriet, angst, pestgedrag en andere mentale moeilijkheden waar zij ooit mee in aanraking kwamen.

LEERINHOUD

De leerlingen durven eerlijk te zijn over hun ervaringen die niet altijd even makkelijk zijn.

VERLOOP EN ORGANISATIE

De leerkracht en leerlingen trekken na de middagpauze meteen naar de polyvalente zaal. Daar herhaalt de leerkracht de afspraken en begint de werkvorm. Ze zegt enkele stellingen, er wordt steeds voldoende stilte voorzien om steeds de stelling te laten bezinken en degenen die oversteken een teken van begrip te tonen. De leerkracht houdt hierbij de leerlingen die niet overstaken nauw in het oog om te zien of er respectvol mee wordt omgegaan.

MATERIAAL

Afplaktape, stellingen

INSTRUCTIE, BEGELEIDING & AANDACHTSPUNTEN

De leerkracht herhaalt: “Gisteren heb ik aan jullie iets uitgelegd over wat we nu gingen doen. Wie weet nog wat dit is? Wie kan de afspraken herhalen?”

Volgende afspraken worden herhaald:

- Je toont respect, je lacht elkaar niet uit.
- Je blijft stil.

- Je mag een gebaar van begrip tonen aan degene over de streep.
- Je probeert zo eerlijk mogelijk te zijn.

De streep wordt over de grond getrokken, de leerlingen gaan aan één kant staan. De leerkracht staat aan dezelfde kant en overloopt de stellingen met telkens ruimte tussen voor begrip. De leerkracht houdt in het oog dat er geen leerlingen worden uitgelachen, want deze worden meteen eruit gezet. Na enkele minuten kan de juf gaan horen bij de leerling waarom hij of zij lachte, en zorgt de leerkracht ervoor dat hij of zij zijn excuses gaat aanbieden.

De uitspraken ziet u in bijlage, het zijn er veertien.

DIFFERENTIATIE & FOUTENANALYSE

Merkt de leerkracht dat er iemand lacht omdat hij of zij het grappig vindt dat bijvoorbeeld maar één persoon overstak, dan wordt deze er meteen uitgehaald. De persoon krijgt 2 à 3 minuten time-out en wordt achteraf gevraagd waarom hij of zij het nodig vond om te lachen. De leerling biedt zijn excuses aan de desbetreffende leerling(en) aan en mag weer meedoen. Als dit opnieuw gebeurt, dan doet die persoon niet meer mee. Er worden geen waarschuwingen gegeven over het uitlachen: de afspraken negeren wordt niet getolereerd.

AANVULLINGEN

De laatste zin is geen stelling maar een vraag, waarbij er wordt gevraagd of iemand nog over de streep wil gaan om iets te delen met de klas. Deze leerlingen mogen dit om de beurt doen. Als er niemand is die iets wil zeggen, gaat de leerkracht over de streep om te zeggen dat zij trots is op de hele klas om dit te doen.

Deze fase wordt het liefst gefilmd, omdat dit gebruikt kan worden op de onderwijsbeurs (is iets voor later) om fragmenten uit de lessenreeks te tonen. De hoofden van de leerlingen worden niet gefilmd, maar wel de streep en het aantal voetstappen steeds oversteken.

FASE 3: Reflectiegesprek	20'
DOEL FASE	
D2: De leerlingen verwoorden of ze sommige leerlingen op een andere manier hebben leren kennen, of ze iets nieuws hebben geleerd over elkaar.	
D3: De leerlingen durven eerlijk te zijn over verdriet, angst, pestgedrag en andere mentale moeilijkheden waar zij ooit mee in aanraking kwamen.	
LEERINHOUD	
De leerlingen durven hun ervaringen en mening te uiten.	
VERLOOP EN ORGANISATIE	
Het reflecteren over de activiteit is belangrijk, omdat leerlingen hier gedachten vrij kunnen laten en hun ervaringen kunnen delen. Er wordt dus voldoende tijd voorzien om dit gesprek te houden. De leerlingen zetten zich in een kring en vullen een reflectiekaartje in. Deze worden na enkele minuten overlopen en er ontstaat een reflectiegesprek.	
MATERIAAL	
Reflectiekaartje, potlood	
INSTRUCTIE, BEGELEIDING & AANDACHTSPUNTEN	
De leerlingen gaan (als de les werd gegeven aan de drie klassen) weer in hun klasgroep zitten in kring. Elke leerling krijgt een kaartje, met "Beschrijf wat de activiteit voor jou betekende" en ze krijgen hier 2 minuten de tijd over om hun antwoord op te	

schrijven. Er staan hulpvragen op waaruit ze kunnen kiezen, zoals:

- Ik vond de activiteit interessant/verbazend/anders dan anders/(zelf in te vullen)
- Ik heb van de activiteit genoten/niet genoten omdat...
- Dit is me opgevallen:

De vragen worden per leerling overlopen, de leerkracht moedigt elke leerling aan om te antwoorden. Ze moeten niet elke vraag op hun kaartje beantwoorden. Er kunnen ook nog vragen gesteld worden:

- Hoe voelde het als je met maar een paar leerlingen of alleen over de streep ging?
- Wil je er nog iets over vertellen?
- Heb je iemand beter leren kennen? (je moet niet zeggen wie)
- Voelde je je bij sommige vragen minder alleen, terwijl je eerst dacht dat je alleen was?

DIFFERENTIATIE & FOUTENANALYSE

De nabespreking gaat niet over specifieke stellingen en wie er wel of niet over de streep is gestapt, maar over de ervaringen van de leerlingen en wat ze hebben geleerd over zichzelf of anderen. Als leerlingen het moeilijk krijgen of emotioneel worden, wordt dit ter plaatse opgelost met de hele klas – we zoeken samen naar hoe we de leerling weer beter kunnen laten voelen. Tenzij de leerling het niet wil natuurlijk, dan mag de leerling dit altijd zeggen en volgt er na de les een individueel gesprek.

Materiaal:

5.1 Stellingen

1. Ga over de streep als je vandaag al goed hebt gelachen
2. Ga over de streep als je al eens gepest bent geweest door iemand in jouw klas of in een ander vierde.
3. Ga over de streep als je je goed voelt in de klas
4. Ga over de streep als je momenteel ruzie hebt met iemand
5. Ga over de streep als je minstens drie goede vrienden hebt
6. Ga over de streep als je soms niet naar school wil door andere leerlingen
7. Ga over de streep als je ooit bang bent geweest om naar school te gaan door die leerlingen.
8. Ga over de streep als je zeker één volwassene hebt om naartoe te gaan als je met een probleem zit
9. Ga over de streep als je iets aan jezelf wil veranderen
10. Ga over de streep als je ooit bent uitgelachen omdat je aan het huilen was of omdat je pijn had.
11. Ga over de streep als je ooit hebt gevoeld alsof je niet goed genoeg was voor iets
12. Ga over de streep als je ooit bent uitgelachen door hoe je eruitziet: je huidskleur, je grootte, je breedte, je haren, je ogen, je neus, je kleding...
13. Ga over de streep als je het soms niet vertelt dat je verdrietig of bang bent, als je ooit hebt gezegd dat je blij was terwijl je dat helemaal niet was.
14. Ga over de streep als je je vandaag onzeker voelt, als je vandaag niet zo zeker was over iets aan jezelf.

5.2 Reflectiekaartje

“

IK VOND DE ACTIVITEIT:
INTERESSANT / VERBAZEND / ANDERS DAN ANDERS
ZELF INVULLEN:

IK HEB VAN DE ACTIVITEIT...
GENOTEN / NIET GENOTEN OMDAT.....
.....

DIT IS ME OPGEVALLEN:
.....”

5.2.6 Les 6: Een sterke boodschap

LESFICHE: Muzische activiteit		
De leerlingen maken een poster met woorden uit krantenartikelen en tijdschriften, zelfgeschreven woorden, knipsels, om de aandacht voor verdriet op school bij de leerlingen te vergroten.		
ONDERWERP	BOUWSTEEN	MUZISCHE WERKVORM
Anthon	Compositie, kleur	Tekenen (2D)

Lesdoelstellingen gericht op lesconcept en inhoud.
<p>D1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>De leerlingen verwoorden welke impressies de waarneming oproept. (LPD (GO) MUVO, beeld, waarnemen, betekenis, nr. 4.1.1.1, p. 22)</i> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Concreet lesdoel: De leerlingen reageren op bestaande posters die gaan over het mentale welzijn en uiten hun mening over de opmaak en inhoud van de poster. <p>D2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>De leerlingen kunnen een beeldend werk maken door gevoelens, fantasieën, ervaringen en situaties persoonlijk expressief te verwerken, al dan niet gebruik makend van een ontwerp. (LPD (GO) MUVO, beeld, verwerken en vormgeven, betekenis, nr. 4.1.2.1, p. 24)</i> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Concreet lesdoel: De leerlingen denken kritisch na over een idee van een poster en maken deze per twee op een respectvolle (naar elkaar toe), maar ook plezierige manier. <p>D3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>De leerlingen kunnen een beeldend werk maken door gevoelens, fantasieën, ervaringen en situaties persoonlijk expressief te verwerken, al dan niet gebruik makend van een ontwerp. (LPD (GO) MUVO, beeld, verwerken en vormgeven, betekenis, nr. 4.1.2.1, p. 24)</i> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Concreet lesdoel: De leerlingen gebruiken verschillende materialen en eventueel ook verschillende technieken om hun poster vorm te geven tot een eindproduct.

D4:

- *De leerlingen verwoorden hoe eigen werk tot stand gekomen is op basis van een keuze uit volgende elementen: • Aanpak en organisatie Bv. Hoe heb ik problemen opgelost? Hoe ben ik tewerk gegaan? ... • Motivatie Bv. Ben ik snel tot actie overgaan? Deed ik het graag? Hoe voelde ik mij?... • Inzet Bv. Was het moeilijk? Heb ik volgehouden? ... • Creativiteit Bv. Welke ideeën heb ik verwerkt?... • Durf Bv. Durfde ik mijn eigen stijl tonen? Hoe heb ik mijn grenzen verlegd? ... • Samenwerking Bv. Heb ik me aan afspraken gehouden, hulp geboden, een taak in de groep opgenomen, het werk van anderen gewaardeerd? ... (LPD (GO) MUVO, beeld, reflecteren, nr. 4.1.3.1, p. 28)*
 - ⇒ **Concreet lesdoel:** De leerlingen tonen hun poster aan elkaar en verwoorden waarom zij zo te werk zijn gegaan, ze reflecteren over het muzische proces en verwoorden wat zij van hun eigen en van anderen hun poster vinden.

Materialen en benodigdheden:

- Gekleurd papier
- Schaar
- Lijm
- Stiften
- Kleurtjes
- Wasco's
- Wit papier

Aandachtspunten in organisatie/werkwijze:

De les is gesplitst in twee delen: een deel op dinsdag en een deel op donderdag. De les gebeurt in de klas, omdat er genoeg plek is om per twee aan een tafel te werken. De leerlingen mogen zelf kiezen met wie ze de poster maken.

Verloop van de muzische activiteit:

Fase 1: Vraagstelling (15')

Dit zijn de vragen die je stelt waarvan je vertrekt voor deze activiteit.

De leerkracht leest het verhaal van Anthon (bijlage 6.1) voor, achteraf stelt ze enkele vragen.

- Begrijpen de leerlingen op school hem?
- Wat wil Anthon?
- Waarom denkt Anthon dat het zijn eigen schuld is?
- Denk je dat het zou helpen?

Na de vragen, posters bekijken:

- wat viel je op aan de poster?
- boodschap stond in het groot
- er stond meestal een hoofd of hersenen op (waarom zou dat zo zijn?)
- iemand die zich alleen voelt zag je ook
- tips om je beter te voelen

- Waarom zouden er meer posters zijn in het Engels dan in het Nederlands?

→ in Amerika besteden ze meer aandacht op school aan het welbevinden op de lagere school, in België en Nederland wordt er vooral gefocust op het middelbaar.

- Vinden jullie dat er meer aandacht moet zijn op school voor grote verdrietjes? Zou dat de bange of verdrietige leerlingen zoals Anthon kunnen helpen?

- Waarom zeg ik eigenlijk 'grote verdrietjes' en niet gewone verdrietjes?

→ Gewone verdrietjes heeft iedereen wel eens, maar grote verdrietjes zijn er als deze niet weggaan, als niets je aan het lachen maakt, als het dagenlang aanhoudt...

Fase 2: opdrachten gericht op verkennen bouwsteen of werkvorm

F2:	Een sterke boodschap	Tijd: 18'
D	1	

"Jullie gaan vandaag ook een poster maken met een sterke boodschap op, je doet dit per twee. Wat zou een sterke boodschap kunnen zijn? Welke woorden zouden iemand die zich voelt zoals Anthon kunnen helpen?"

De leerlingen brainstormen, de leerkracht maakt op het bord een woordspin met wat de leerlingen zeggen (als het lange zinnen zijn, vat ze dit kort samen).

"Jullie krijgen nu anderhalve minuut om groepjes te maken, als de timer afgaat zit iedereen per twee op een plek." De leerkracht zet een timer op en wacht tot de leerlingen zitten, als ze al vroeger klaar zijn is dit ook oké.

"Jullie krijgen nu tien minuten de tijd om een sterke boodschap te verzinnen. Dat mag je doen zoals een vraag, zoals een gesprek, alsof je iemand aanspreekt... Je mag de woorden op het bord gebruiken als inspiratie, maar je mag ook iets anders bedenken. Als je een sterke boodschap hebt, dan steek je je vinger op en kom ik horen. Ik zal dan zeggen of het goed is of niet, als je bijvoorbeeld als zin hebt "Stop met je verdrietig te voelen", dan is dit bijvoorbeeld niet goed. Weet iemand waarom niet?" = omdat een verdrietige leerling niet zomaar kan stoppen met zich verdrietig te voelen.

"Dus denk goed na, wat zou jij willen horen als het niet zo goed met je gaat? Stel je voor dat het dagenlang niet goed met je gaat, wat zou je dan willen horen? Ik zal de timer opzetten, begin maar."

De leerlingen krijgen 10 minuten de tijd en de leerkracht komt horen bij de leerlingen die al een sterke boodschap hebben. De leerlingen die sneller klaar zijn, mogen al nadenken over hoe ze het op een poster zouden maken, ze krijgen hier een A4 blad voor om te schetsen.

Fase 3: opdrachten gericht op verkennen bouwsteen of werkvorm

F 3:	Een sterke poster schetsen	Tijd: 22'
D	2, 3	

Als de timer afgaat, vraagt de leerkracht de aandacht weer. De volgende fase kan op twee manieren gaan, namelijk:

- Er zijn nog leerlingen die geen boodschap hebben:

“De leerlingen die hun boodschap nog niet hebben laten horen, steken hun vinger op, bij jullie kom ik zo meteen langs. De leerlingen die al aan het schetsen zijn, mogen deze schets afmaken en laten zien.

- Alle leerlingen hebben al een boodschap en zijn aan het schetsen:

“Als jullie klaar zijn met schetsen, dan denken jullie al eens na over de kleuren en hoe je je poster gaat laten opvallen. Als je klaar bent laat je de poster aan mij zien.”

Na deze fase, zijn de eerste 50 minuten om. Als er nog tijd overschiet, kan er Karrewiet gekeken worden als dit nog niet is gedaan. De leerkracht houdt de posters van de leerlingen bij.

Fase 4: eindopdracht/expressiefase -> opdracht(en) gericht op vormgeven

F 4:	Een sterke poster maken	Tijd: 40'
D	3	

“Weet iemand nog wat we eergisteren voor Anthon hebben gedaan?”
= leerlingen vertellen wat ze hebben gedaan.

“Jullie hadden toen allemaal een schets gemaakt, die gaan jullie nu op een groot blad tekenen. Een poster moet groot zijn, daarom gaan jullie het ook op een groot papier doen. Voor wat was de poster ook alweer? Waar hangen posters op? Juist, die moeten zichtbaar zijn voor anderen. Daarom zullen enkele posters in de gang worden opgehangen en enkelen in de klas. Goed?”

De uitdelers delen de posters uit en de leerlingen gaan aan de slag. Ze mogen alles gebruiken: gekleurd papier, wit papier, schaar, lijm, stiften, kleurtjes, wasco's.

Achteraf stelt elk groepje de poster die zij maakten voor aan de klas.

Fase 5: slot gericht op reflectie

F 5:	Reflecteren op de poster	Tijd: 10'
D	4	

- **2 doelgerichte reflectievragen op het product.**
 - Vond je het moeilijk om een sterke boodschap te verzinnen? Waarom?
 - Vond je het nodig om zo'n poster als deze te maken voor op school?
- **2 doelgerichte reflectievragen gericht op het thema.**
 - Denk je dat Anthon er tevreden mee zal zijn? Waarom?
 - Denk je dat andere leerlingen nu meer gaan nadenken over hoe het met Anthon gaat? Waarom?

Bronnen:

Posters:

Mrs. Hovlin. (2014, 19 maart). Mental health poster winner 1. Geraadpleegd op 31 maart 2019, van <https://lifeoutsiddeguthlaxton.wordpress.com/2014/03/19/winners-of-our-mental-health-poster-competition/mental-health-poster-winner-1/>

Canva. (z.d.). Mental Health Poster Templates online - Canva. Geraadpleegd op 31 maart 2019, van <https://www.canva.com/templates/posters/mental-health/>

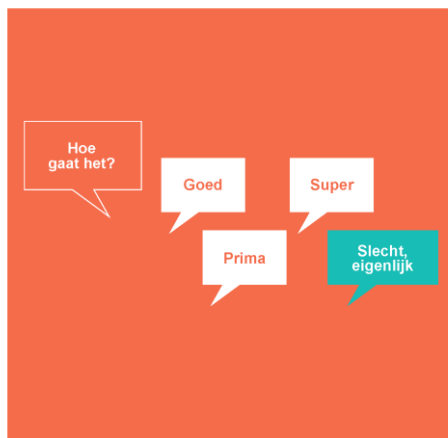
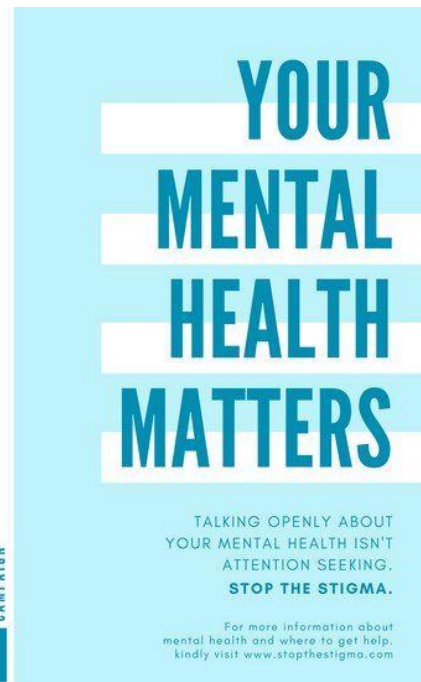
Iedereen geestelijk gezond. (z.d.). Mijn gemeente doet mee - Iedereen Geestelijk Gezond. Geraadpleegd op 31 maart 2019, van <https://www.iedereengeestelijkgezond.be/mijn-gemeente-doet-mee>

Logo Waasland. (z.d.). Samen Veerkrachtig. Geraadpleegd op 31 maart 2019, van <https://logowaasland.be/affiches-samen-veerkrachtig>

Schoonoghe, T. (2018). Portfolio Archive - Tom Schoonoghe. Geraadpleegd op 31 maart 2019, van <http://www.tomschoonoghe.com/portfolio/>

Materiaal

6.1 Voorbeelden posters



Eén op vier mensen kampt in zijn of haar leven met ernstige psychische problemen.

Je hebt er dus alle belang bij om te waken over je eigen geestelijke gezondheid, en om signalen te herkennen wanneer het minder goed gaat met je kind, je partner, een buur, vriend of familielid.

Meer weten over geestelijke gezondheid? Op zoek naar hulp? Surf naar www.geestelijkgezondvlaanderen.be/luwgemeente

een initiatief van de Vlaamse Vereniging voor Geestelijke Gezondheid (VVGZ)



Veerkrachtig
WAASLAND

Ontdek nog meer tips
op www.fitinjehoofd.be

Logo

OCCE

Vlaanderen

Vlaamse Gemeenschap



5.2.7 Les 7: Wat betekent mentaal ziek zijn?

LEER- EN ONTWIKKELINGSGBIED:

Wereldoriëntatie, mens en maatschappij
Nederlands, spreken
Sociale vaardigheden

ONDERWERP:

Wat betekent mentaal ziek zijn?

SPECIFIEKE BEGINSITUATIE:

Dit is les 7 van de lessenreeks van Anthon. Het zou beter zijn geweest moest deze les voor de posterles zijn gekomen, maar dit zag ik pas na de posterles. De leerlingen weten nog niet precies wat mentale/psychische problemen precies zijn, wel weten ze dat Anthon een hele lange tijd al ongelukkig is. Deze les is extra toegevoegd zodat leerlingen een beter beeld krijgen over wat mentale problemen precies zijn en hoe Anthon dit meemaakt. Het is geen filosofieles, omdat er niet gefilosofeerd kan worden over feiten ("Wat zijn mentale problemen" is bv geen filosofische vraag). Heel de groep neemt dus op hetzelfde moment deel aan het gesprek: een klasgesprek. Daarbij komen alle leerlingen aan bod in de kring, de praatknuffel wordt doorgegeven door de leerlingen zelf.

LEERPLANDOELLEN / ET:

De leerlingen kunnen...

1. *In een niet-conflictgeladen situatie, eigen indrukken, gevoelens, verlangens, gedachten en waarderingen spontaan uitdrukken. (LPD (GO) WO, mens en maatschappij, ik en de anderen, zelfbewustzijn en weerbaarheid, nr. 3.1.1.3, p. 24)*
2. *In concrete situaties voldoende zelfvertrouwen tonen, gebaseerd op kennis van het eigen kunnen. (LPD (GO) WO, mens en maatschappij, ik en de anderen, zelfbewustzijn en weerbaarheid, nr. 3.1.1.3, p. 24)*

-
3. *Kritisch zijn en een eigen mening formuleren. (LPD (GO) WO, mens en maatschappij, ik en de anderen, conflicthantering, nr. 3.1.1.28, p. 26)*
 4. *De eigen mening verwoorden in een grote kring en hun standpunt verduidelijken aan de hand van voorbeelden. (LPD (GO) NED, spreken, gesprekken voeren, gespreksvaardigheden, overleggen, nr. 1.1.4.3, p. 47)*
 5. *De mening van een ander erkennen en erop reageren. (LPD (GO) NED, spreken, gesprekken voeren, gespreksvaardigheden, overleggen, nr. 1.1.4.4, p. 47)*
 6. Bij een behandeld onderwerp binnen de verschillende leergebieden doorvragen om de gewenste informatie te bekomen. (LPD (GO) NED, spreken, communicatief spreken, beraden, nr. 1.1.3.24, p. 40)
-

LESDOELEN:

D1: De leerlingen luisteren op een respectvolle manier naar elkaar, laten elkaar uitspreken en formuleren hun eigen mening.

D2: De leerlingen praten over feiten en denken na over hun eigen leefwereld en of zij zich al hebben gevoeld zoals wordt aangehaald in de les – ze durven dit te zeggen.

D3: De leerlingen krijgen een beter beeld van wat mentale problemen zijn en hoe dit iemand (Anthon) beïnvloedt, ze tonen dit begrip door hun eigen mening te formuleren en te vertellen wat ze erover weten.

D4: De leerlingen begrijpen het verschil tussen lichamelijke en mentale problemen en tonen dit aan door erover te spreken aan de hand van de vraagkaartjes.

LEERINHOUD:

De leerlingen voeren een klasgesprek over wat mentale problemen zijn. Ze linken vrijblijvend hun eigen ervaringen aan het gesprek.

MATERIAAL EN LEEROMGEVING:

Praatkaartjes, doorvraagkaartjes, praatknuffel, stellingen, post-its

EVALUATIE:

Van alle post-its wordt een foto getrokken achteraf, maar dit wordt niet beoordeeld. Het klasgesprek dat volgt wordt opgenomen (enkel audio), om later interessante opmerkingen uit te halen.

BRONNEN:

Filosofiejuf. (2015). Doorvraagkaarten (download). Geraadpleegd op 17 maart 2019, van http://www.filosofiejuf.nl/wp-content/uploads/2015/04/Filosofiejuf_Doorvraagkaarten.pdf+https://walkinourshoes.org/content/Classroom_Lesson_Plans.pdf

Bamps, R., Loman, J., & Versteden, P. (2019). WERKVORMEN VOOR EEN INTERACTIEVE KLASPRAKTIJK IN DE BASISCHOOL. Geraadpleegd op 17 maart 2019, van http://www.cteno.be/assets/downloads/cteno/werkvormen_interactieveklaspraktijk_bundel.pdf

LESPLAN:

Lesfase	Duur: 50 min.
Fase 1: Wat is mentaal ziek zijn?	15 min.
Fase 2: Stellingen	15 min.
Fase 3: Kringgesprek – mentale problemen	20 min.

FASE 1:	15'
DOEL FASE	
D1: De leerlingen luisteren op een respectvolle manier naar elkaar, laten elkaar uitspreken en formuleren hun eigen mening.	
D3: De leerlingen krijgen een beter beeld van wat mentale problemen zijn en hoe dit iemand (Anthon) beïnvloedt, ze tonen dit begrip door hun eigen mening te formuleren en te vertellen wat ze erover weten.	
LEERINHOUD	
De leerlingen schrijven voor zichzelf op wat het betekent om mentaal ziek te zijn.	
VERLOOP EN ORGANISATIE	
De leerkracht heeft de banken opzijgeschoven en de stoelen in een kring gezet. Dit gaat, omdat de leerlingen het uur ervoor godsdienst hebben. Bij het binnenkomen zegt de leerkracht dat de leerlingen op een willekeurige stoel gaan zitten. De post-its worden uitgedeeld door de leerkracht.	
MATERIAAL	
Post-it en potlood voor elke leerling	
INSTRUCTIE, BEGELEIDING & AANDACHTSPUNTEN	
<p>“Wie is er al eens ziek geweest?” = leerlingen steken hun hand op, de leerkracht stelt bijvragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hoe voelde je je toen? (Buikpijn, hoofdpijn, overgeven...) - Wat heb je toen gedaan? (Uitgeziekt, naar de dokter gegaan, thuisgebleven) - Heb je medicatie van de dokter gekregen? (Ja of nee) - Werd je weer beter? (Ja, door...) <p>(Een viertal leerlingen komen aan bod)</p> <p>“Goed. Als je ziek bent ga je meestal naar de dokter, dat doe je als je lichamelijk ziek bent. Dinsdag heb ik verteld dat je ook in je hoofd ziek kan zijn, dan doe je misschien andere dingen, denk aan Anthon. Jullie krijgen zo meteen een post-it en een potlood. Daarop ga jij schrijven voor jezelf, ik moet dus geen gepraat horen, wat het betekent om mentaal ziek te zijn. Je mag een voorbeeld geven, eigenlijk is alles wat je opschrijft juist, als je maar nadenkt. Jullie krijgen daar twee minuten de tijd voor. Als je dit hebt gedaan, kom je je post-it op bord plakken en wacht je nog even.”</p> <p>De leerkracht toont een timer van twee minuten en wacht tot het bord volhangt met post-its.</p> <p>De leerkracht leest één voor één de post-its voor. Ze worden kort besproken in de klas, er wordt niet per se gevraagd wie het heeft opgeschreven: alle leerlingen mogen reageren.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wie is hiermee akkoord? - Zou iemand dit verder kunnen uitleggen? 	

DIFFERENTIATIE & FOUTENANALYSE

Er worden geen juiste of foute antwoorden aangerekend, de leerlingen zijn vrij in wat ze vertellen en opschrijven. Het verschil tussen lichamelijk en mentaal ziek zijn moet goed gekend zijn, als er post-its bij zitten die meer over lichamelijk ziek zijn gaan, dan wordt dit aangehaald. Waarom zou dit geen voorbeeld zijn van mentaal ziek zijn?

FASE 2: Stellingen

15'

DOEL FASE

D1: De leerlingen luisteren op een respectvolle manier naar elkaar, laten elkaar uitspreken en formuleren hun eigen mening.

D3: De leerlingen krijgen een beter beeld van wat mentale problemen zijn en hoe dit iemand (Anthon) beïnvloedt, ze tonen dit begrip door hun eigen mening te formuleren en te vertellen wat ze erover weten.

D4: De leerlingen begrijpen het verschil tussen lichamelijke en mentale problemen en tonen dit aan door erover te spreken aan de hand van de vraagkaartjes.

LEERINHOUD

De leerlingen beoordelen enkele stellingen over mentaal ziek zijn.

VERLOOP EN ORGANISATIE

De leerlingen sluiten hun ogen en steken hun hand op als ze akkoord gaan met een stelling. Gaan ze niet akkoord, dan doen ze niets. Als de leerkracht het zegt, opent iedereen zijn ogen en wordt de stelling besproken.

MATERIAAL

Stellingen voor de leerkracht

INSTRUCTIE, BEGELEIDING & AANDACHTSPUNTEN

“Ik ga zo meteen drie stellingen zeggen, jullie gaan bepalen voor jezelf of je akkoord gaat of niet. Om te voorkomen dat je gaat meelopen met een vriendje of vriendinnetje en dus enkel voor jezelf nadenkt, ga je je ogen sluiten. Als je akkoord gaat met wat ik zeg, dan steek je je hand in de lucht. Als je niet akkoord gaat met wat ik zeg, dan doe je niets. Als ik zeg dat je je ogen meer mag openen, dan open je je ogen weer. Is dit duidelijk? Wat doe je als je akkoord bent? Als je niet akkoord bent? Wanneer sluit je je ogen? Wanneer open je je ogen?”

Stellingen:

- Kinderen kunnen niet mentaal ziek zijn, enkel volwassenen.
→ Iedereen kan mentaal ziek worden, zelfs iemand in het eerste leerjaar.
- Mentaal ziek zijn is niet echt, dat is enkel vragen om aandacht.
→ Mentaal ziek zijn zit niet enkel in je hoofd, je kunt er meestal niets aan doen en het is moeilijk om te denken dat je plots weer gelukkig kan worden.
- Mentaal ziek zijn is even erg als lichamelijk ziek zijn.
→ De twee zouden evenwaardig moeten zijn, al leer je op school meer over lichamelijke gezondheid dan over de gezondheid in je hoofd.

DIFFERENTIATIE & FOUTENANALYSE

Bij de eerste twee stellingen zullen de meeste handen hopelijk naar beneden blijven, bij de derde stelling gaan er hopelijk handen de lucht in. Elke stelling wordt kort besproken, de leerkracht vraagt ook aan de leerlingen waarom zij wel of niet hun hand in de lucht hebben gestoken – zo verwoorden de leerlingen waarom zij denken dat iets waar of niet waar is.

FASE 3: Kringgesprek – mentale problemen	20'
DOEL FASE	
<p>D1: De leerlingen luisteren op een respectvolle manier naar elkaar, laten elkaar uitspreken en formuleren hun eigen mening.</p> <p>D2: De leerlingen praten over feiten en denken na over hun eigen leefwereld en of zij zich al hebben gevoeld zoals wordt aangehaald in de les – ze durven dit te zeggen.</p> <p>D3: De leerlingen krijgen een beter beeld van wat mentale problemen zijn en hoe dit iemand (Anthon) beïnvloedt, ze tonen dit begrip door hun eigen mening te formuleren en te vertellen wat ze erover weten.</p> <p>D4: De leerlingen begrijpen het verschil tussen lichamelijke en mentale problemen en tonen dit aan door erover te spreken aan de hand van de vraagkaartjes.</p>	
LEERINHOUD	
De leerlingen praten over mentale problemen, grote en kleine verdrietjes en het verschil tussen mentale en fysieke pijn.	
VERLOOP EN ORGANISATIE	
Zes leerlingen krijgen een geel kaartje, de rest krijgt een groen kaartje. De blauwe kaartjes worden, afhankelijk van de tijd, besproken. De leerlingen gaan in gesprek met elkaar met het praatkussen, enkel met dit kussen mogen zij vrij spreken. Als ze het woord willen, steken ze hun vinger op en wachten ze op het praatkussen.	
MATERIAAL	
Praatkussen, praatkaarten en doorvraagkaarten	
INSTRUCTIE, BEGELEIDING & AANDACHTSPUNTEN	
<p>“We hebben al een beetje gepraat over wat mentaal ziek zijn nu echt is, ik heb al interessante dingen gehoord. Zo meteen krijgen zes leerlingen een geel kaartje van me. Op dit kaartje staat een vraag dat gaat over mentaal ziek of gezond zijn en over verdrietjes en pijn. Afhankelijk van de tijd, gaan we proberen elke vraag te overlopen en te bespreken. Alle andere leerlingen krijgen een groen kaartje, hierop staat een vraag die je zou kunnen stellen tijdens het gesprek. Je moet jouw vraag niet stellen, je beslist zelf wanneer je je vinger in de lucht steekt en dus wanneer je jouw vraag stelt. Je mag ook gewoon deelnemen aan het gesprek zonder jouw vraag te stellen, het is maar om je te helpen. Sommige leerlingen zullen ook dezelfde vraag hebben, dit mag, je mag dezelfde vraag twee keer stellen. Goed, blauwe kaartjes, wat stond hier ook alweer op? Wat proberen we met die kaartjes? Waarvoor dienen de groene kaartjes? Moet je die gebruiken? Als je een geel kaartje hebt mag je ook gewoon deelnemen aan het gesprek, na een tijd ga ik een ander geel kaartje aanduiden en dan praten we daarover.</p>	
<p>Ik heb ook een praatkussen, je mag enkel praten als jij dit kussen vasthebt. Als je iets wil zeggen of wil reageren op iemand, dan steek je je vinger in de lucht en dan mag diegene die aan het praten was het kussen doorgeven aan die persoon. Zo kom je enkel aan bod als je het kussen hebt, je moet dus niet steeds naar mij kijken om te antwoorden maar je geeft het kussen aan elkaar door. Ik ga soms zelf vragen stellen, ik heb een denkbeeldige praathoed op, dat betekent dat ik vragen tussendoor mag stellen. Begrepen? Wat doet het praatkussen? Mag je praten zonder kussen? Waarop heb ik een praathoed?”</p>	
De leerkracht deelt willekeurig de groene en blauwe kaartjes uit. We beginnen het gesprek met een willekeurige blauwe kaart.	

DIFFERENTIATIE & FOUTENANALYSE

Leerlingen mogen enkel praten als ze het praatkussen hebben, als ze zich hier niet aan houden dan negeert de leerkracht hen: zij luistert namelijk enkel naar diegene die het praatkussen heeft. Ze kan dit non-verbaal tonen.

AANVULLINGEN

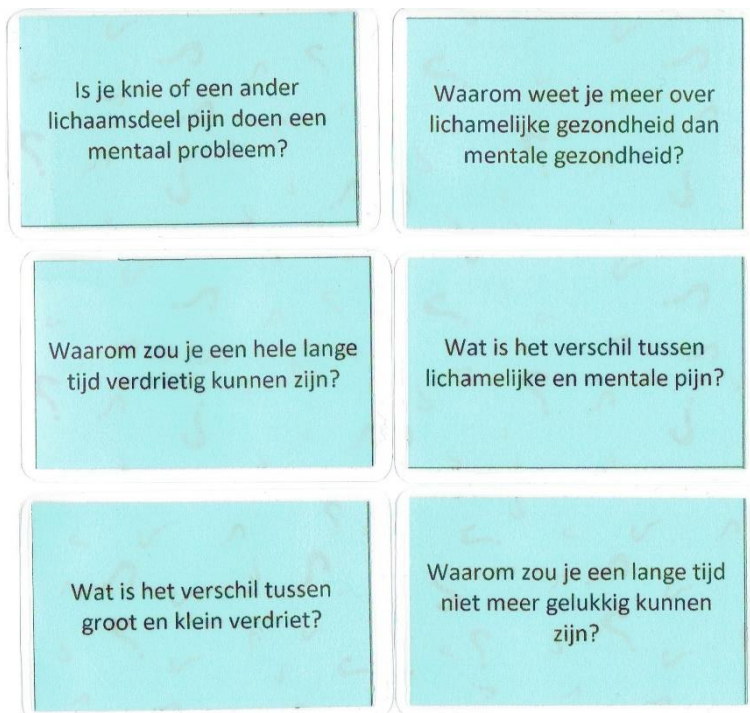
Er is waarschijnlijk niet genoeg tijd om alle blauwe kaartjes te overlopen, maar er zijn genoeg voorzien zodat het gesprek willekeurig kan beginnen over één van de vragen. Leerlingen moeten zich zien aan te passen van de ene naar de andere vraag.

BORDSCHEMA

Fase 1: post-its op het bord rond de woorden "Mentaal ziek"

Materiaal:

7.1 Praatkaarten (blauw) en doorvraagkaarten (groen)





5.2.8 Les 8: Wat als...?

LEER- EN ONTWIKKELINGSGBIED:

Wereldoriëntatie, mens en maatschappij

Nederlands, spreken

ONDERWERP:

Wat als...?

SPECIFIEKE BEGINSITUATIE:

Dit is les 8 van Anthon. Ondertussen weten de leerlingen al wie hij is en wat hij meemaakt. Anthon heeft al enkele keren laten vallen dat hij zich zwak voelt, bij deze les polst de leerlingen wat ze al weten over dit. Hierop spreken ze verder in een filosofisch gesprek, zo'n gesprek hebben ze nog maar één keer gedaan. De regels van het filosoferen en de werking dienen herhaald te worden.

LEERPLANDOELLEN:

De leerlingen kunnen...

1. *In een niet-conflictgeladen situatie, eigen indrukken, gevoelens, verlangens, gedachten en waarderingen spontaan uitdrukken. (LPD (GO) WO, mens en maatschappij, ik en de anderen, zelfbewustzijn en weerbaarheid, nr. 3.1.1.3, p. 24)*
2. *In concrete situaties voldoende zelfvertrouwen tonen, gebaseerd op kennis van het eigen kunnen. (LPD (GO) WO, mens en maatschappij, ik en de anderen, zelfbewustzijn en weerbaarheid, nr. 3.1.1.3, p. 24)*
3. *Kritisch zijn en een eigen mening formuleren. (LPD (GO) WO, mens en maatschappij, ik en de anderen, conflicthantering, nr. 3.1.1.28, p. 26)*
4. *De eigen mening verwoorden in een grote kring en hun standpunt verduidelijken aan de hand van voorbeelden. (LPD (GO) NED, spreken, gesprekken voeren, gespreksvaardigheden, overleggen, nr. 1.1.4.3, p. 47)*
5. *De mening van een ander erkennen en erop reageren. (LPD (GO) NED, spreken, gesprekken voeren, gespreksvaardigheden, overleggen, nr. 1.1.4.4, p. 47)*
6. *Bij een behandeld onderwerp binnen de verschillende leergebieden doorvragen om de gewenste informatie te bekomen. (LPD (GO) NED, spreken, communicatief spreken, beraden, nr. 1.1.3.24, p. 40)*

LESDOELLEN:

D1: De leerlingen leren en ervaren om filosofische vragen te onderzoeken zonder vaststaande antwoorden te veronderstellen of enkel "ja" of "nee" te antwoorden.

D3: De leerlingen luisteren op een respectvolle manier naar elkaar, laten elkaar uitspreken en formuleren hun eigen mening.

D4: De leerlingen tonen aan dat ze nadenken en inzicht verwerven door te beantwoorden op vragen en door hun mening te uiten.

D5: De leerlingen die niet deelnemen aan het gesprek luisteren met een geïnteresseerde houding naar het filosofiegesprek en delen daarna hun bevindingen, observaties en gedachten met de groep.

LEERINHOUD:

De leerlingen voeren een filosofisch gesprek over Anthon en zwak zijn. Ze formuleren hun eigen mening hierover.

MATERIAAL EN LEEROMGEVING:

Filosofiekaartjes, kladschrift, potlood, filosofievragen, placemat vraag

EVALUATIE:

De leerkracht observeert de leerlingen tijdens het filosofisch gesprek: wie spreekt er veel, wie spreekt er wat minder, wie heeft er volgende les meer ondersteuning nodig om zijn of haar mening te uiten? Na het gesprek worden enkele reflectievragen gesteld om

te zien of leerlingen het verhaal en de achterliggende boodschap hebben begrepen.

BRONNEN:

Inspiratie filosofiekaartjes:

Van der Ham, F., & Van Schendel, C. (2012). *Praatprikkel: 50 filosofische vragen voor kinderen*. Groningen, Nederland: Filosofiejuf.nl.

LESPLAN:

Lesfase	Duur: 50 min.
Fase 1: Wat als...? (in groep)	10 min.
Fase 2: Filosofisch gesprek	40 min.
Fase 3: Reflecteren over filosofisch gesprek	10 min.

FASE 1: Wat als...? (in groep)	10'
DOEL FASE	
D4: De leerlingen tonen aan dat ze nadenken en inzicht verwerven door te beantwoorden op vragen en door hun mening te uiten.	
LEERINHOUD	
De leerlingen beantwoorden voor zichzelf enkele vragen op papier die over Anthon gaan.	
VERLOOP EN ORGANISATIE	
De leerlingen worden verdeeld in groepjes van vier of vijf, hierna krijgen ze elk een blad met een vraag op die ze dienen te beantwoorden. Voor elke vraag krijgen ze één minuut, de timer loopt steeds op het bord. Groepjes van vier zullen aan de hand van de placemat methode een vijfde vraag beantwoorden.	
MATERIAAL	
Vragen, placemat vraag	
INSTRUCTIE, BEGELEIDING & AANDACHTSPUNTEN	
De leerkracht roept de voorkennis op van Anthon door enkele vragen te stellen. De leerlingen mogen alles wat ze al weten over Anthon zeggen, de leerkracht schrijft dit dan op in een woordenweb op een groot blad. Dit blad wordt omhoog gehangen.	
- Waarom durft Anthon geen hulp vragen? - Zo meteen gaan jullie in groepjes van vier of vijf zitten. Elke leerling krijgt van mij een blad, daarop staat een vraag. Je krijgt één minuut om je antwoord in te vullen, ben je eerder klaar dan wacht je even. Na de minuut stopt iedereen met schrijven en schuif je je blad door naar jouw buur aan de linkerkant. Dan krijg je een andere vraag waarop je ook een antwoord geeft, daar krijg je weer een minuut voor. Zo gaat het door tot je elke vraag hebt beantwoord."	
DIFFERENTIATIE & FOUTENANALYSE	
De groepjes met vier krijgen vier vragen die ze apart moeten invullen en één vraag die ze op basis van de placemat methode zullen invullen: ieder kind vult zijn antwoord in een vakje in.	

FASE 2: Filosofisch gesprek	40
DOEL FASE	
D1: De leerlingen leren en ervaren om filosofische vragen te onderzoeken zonder vaststaande antwoorden te veronderstellen of enkel "ja" of "nee" te antwoorden.	
D3: De leerlingen luisteren op een respectvolle manier naar elkaar, laten elkaar uitspreken en formuleren hun eigen mening.	
D4: De leerlingen tonen aan de dat ze nadenken en inzicht verwerven door te beantwoorden op vragen en door hun mening te uiten.	
LEERINHOUD	
De leerlingen filosoferen over zwak zijn en wat iemand zwak maakt.	
VERLOOP EN ORGANISATIE	
De leerlingen bespreken onder begeleiding van de leerkracht de vragen die ze net beantwoordden, dit is meer een opwarming. Hierna komen de echte filosofische vragen over zwak zijn en niet zwak zijn.	
MATERIAAL	
Filosofiekaartjes	
INSTRUCTIE, BEGELEIDING & AANDACHTSPUNTEN	
De leerlingen worden ingedeeld in een binnengroep en een buitengroep, dit kan verschillen van de vorige groep die ze maakten (liefst wel, de leerkracht spoort dit aan): "Leerlingen die vorige week maandag niet hebben gepraat, mogen nu wel praten. De leerlingen die wel deelnamen aan het gesprek, mogen nu aan hun eigen tafel gaan zitten om op te schrijven."	
De vragen die de leerlingen kregen op hun bladeren worden overlopen, hierover wordt gepraat. Als de leerkracht merkt dat dit moeilijk is, legt zij in het midden een stapel filosofiekaartjes en dan mag men om de beurt een kaartje eraf halen en deze wordt dan besproken.	
DIFFERENTIATIE & FOUTENANALYSE	
De leerkracht houdt de tips van de vorige filosofieles in het hoofd.	
FASE 3: Reflecteren over filosofisch gesprek	10'
DOEL FASE	
D5: De leerlingen die niet deelnemen aan het gesprek luisteren met een geïnteresseerde houding naar het filosofiegesprek en delen daarna hun bevindingen, observaties en gedachten met de groep.	
LEERINHOUD	
De leerlingen die niet deelnamen aan het gesprek delen hun bevindingen.	
VERLOOP EN ORGANISATIE	
De leerkracht laat enkele leerlingen van de buitenkring aan het woord, hierna stelt zij aan de volledige groep nog enkele vragen.	
MATERIAAL	
Notities van de buitenkring	
INSTRUCTIE, BEGELEIDING & AANDACHTSPUNTEN	
"Binnenkring, jullie tijd is om. Ik hoop dat jullie tot interessante en nieuwe gedachten zijn gekomen, we zullen nu eens luisteren naar de buitenkring. Wat hebben jullie opgeschreven of getekend? Vertel eens of laat eens zien."	
De leerlingen komen om de beurt aan bod en vertellen hun ervaringen over het gesprek dat zij hebben geobserveerd. Dit duurt ongeveer vijf minuten. Er wordt daarna opnieuw een volledige kring gemaakt. Er wordt op die manier al kort geëvalueerd, omdat de	

leerlingen hulpvragen stelt zoals:

- Wat heb je allemaal gehoord?
- Vond je het een interessant gesprek? Waarom?
- Heb je wat geleerd?

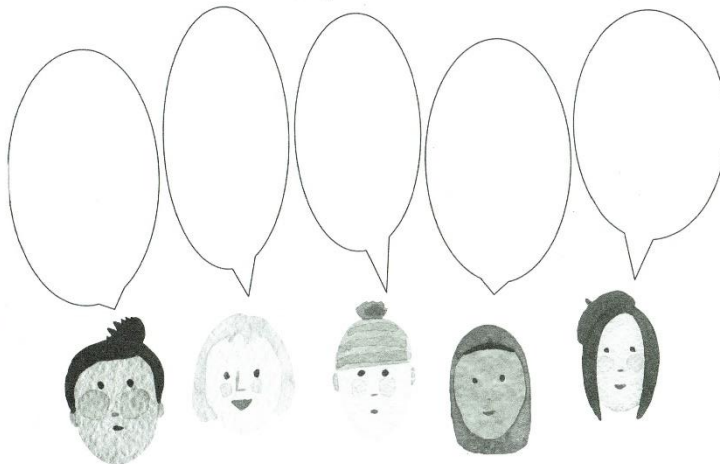
Na deze reflectie, vraagt de leerlingen wat ze nu eigenlijk weten, of meer belangrijk wat ze denken over Anthon.

DIFFERENTIATIE & FOUTENANALYSE

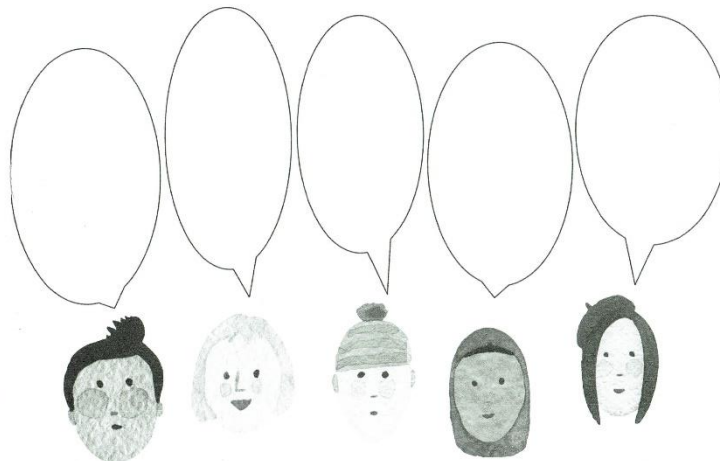
Bij deze fase zijn er geen juist of foute antwoorden, er moet alleen nog steeds rekening gehouden worden met de afspraken.

Bijlage 7.1: vragen op werkblad:

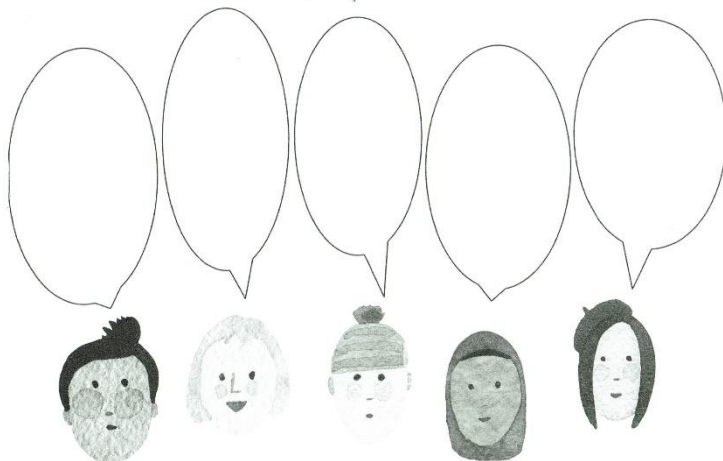
VRAAG: Wat als je geen hulp durft te vragen?



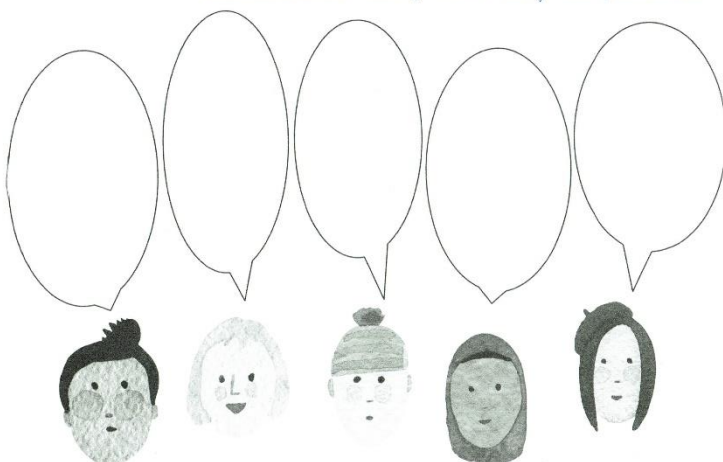
VRAAG: Wat als hulp vragen zwak lijkt?



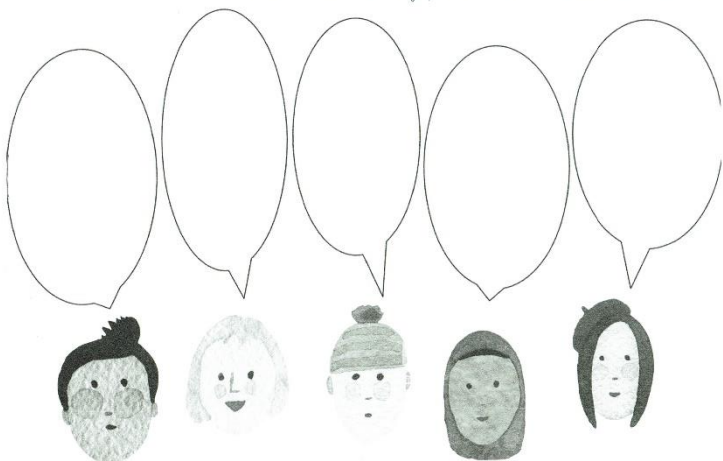
VRAAG: *Wat als hulp vragen nooit werkt?*



VRAAG: *Wat als niemand naar je luistert als je een probleem hebt?*



VRAAG: *Wat als niemand je begrijpt als je bang/boos/verduerd bent?*



5.2.9 Les 9: Een brief schrijven

LEER- EN ONTWIKKELINGSGBIED:

Nederlands, schrijven

ONDERWERP:

Een persoonlijke brief

SPECIFIEKE BEGINSITUATIE:

Dit is les 9 van Anthon, de leerlingen weten dus al heel wat over hem en zijn leven. Ze weten dat hij ongelukkig is en mentale problemen heeft, ook weten ze dat hij zich vaak eenzaam voelt en het niet makkelijk is om te lachen. Deze les schrijven de leerlingen een brief, ze mogen zelf kiezen wie er naar Anthon een brief schrijft en wie niet. De brief moet over iets persoonlijks gaan, het kan zijn om te helpen maar ook om iets te schrijven wat ze niet kunnen zeggen. Foutloos schrijven bij de leerlingen is moeilijk, de schriftelijke taalvaardigheid is erg zwak. Daarom zal ik bij het nalezen van de brieven voorbij de schrijffouten kijken en me vooral richten op de inhoud.

LEERPLANDOELLEN:

1. De leerlingen kunnen een persoonlijke boodschap of belevenis overbrengen via een brief, wenskaart of e-mail. (LPD (GO) Nederlands, schrijven, nr. 1.2.3.120)

LESDOELLEN:

D1: De leerlingen uiten hun emoties en gevoelens door te schrijven en brengen zo een persoonlijke boodschap over naar een bekende (mama, papa, juf, vriend(in), Anthon) via een brief.

D2: De leerlingen passen de gekende spellingafspraken toe, maar richten zich vooral op de inhoud van de brief.

LEERINHOUD:

De leerlingen schrijven individueel een persoonlijke brief, daarna mogen ze deze versieren.

MATERIAAL EN LEEROMGEVING:

Kladschrift, briefpapier (leeg, zodat zij het kunnen versieren)

EVALUATIE:

De leerlingen worden niet geëvalueerd, noch op schrijffouten noch op inhoud. Dit omdat het een persoonlijke les is waarbij leerlingen een persoonlijke boodschap overbrengen. Wel kan de leerkracht een punt zetten op de attitude van de leerlingen: wie had er zin om een brief te schrijven, bij wie lukte dat goed, bij wie ging dat minder vlot...

BRONNEN:

Berben, M. (2007). *TotemTaal 4B Themahandleidingen en kopieerbladen*. Mechelen, België: Plantyn.

LESPLAN:

Lesfase	Duur: 75 min.
Fase 1: Inleiding: een brief	25 min.
Fase 2: Een persoonlijke brief schrijven	40 min.
Fase 3: Klassikale reflectie	10 min.

FASE 1:	25'
DOEL FASE	
D1: De leerlingen uiten hun emoties en gevoelens door te schrijven en brengen zo een persoonlijke boodschap over naar een bekende (mama, papa, juf, vriend(in), Anthon) via een brief.	
LEERINHOUD	
De leerlingen denken na over ideeën voor een persoonlijke brief?	

VERLOOP EN ORGANISATIE

Deze fase wordt op woensdag gegeven, zodat de leerlingen al kunnen brainstormen en nadenken voor wie ze gaan schrijven en wat er allemaal inkomt. De leerlingen mogen al beginnen in hun kladschrift.

MATERIAAL

Kladschrift

INSTRUCTIE, BEGELEIDING & AANDACHTSPUNTEN

“Vandaag hebben we het weer over Anthon. Wat doet Anthon soms voor ons, wat lees ik soms voor?” = brieven van Anthon

“Juist, en waarom zou Anthon dit doen?” = om onze hulp te vragen, omdat schrijven beter gaat dan praten, om te laten weten hoe hij zich voelt...

“Morgen gaan jullie zelf een brief schrijven. Soms is het, zoals jullie zeiden, eenvoudiger om iets op te schrijven in plaats van het te zeggen. Je mag van mij zelf kiezen of je naar Anthon schrijft, maar het zou natuurlijk leuk zijn als Anthon ook enkele brieven van jullie krijgt. Van mij mag je ook naar iemand anders schrijven als je niet wil schrijven naar Anthon, bijvoorbeeld naar iemand aan wie je al lang iets wil vertellen maar je niet wist hoe. Het belangrijkste is dat de brief een boodschap moet hebben die over jouw gevoelens gaat. Je gaat dus niet schrijven wat er gisteren in de klas is gebeurd en wat je grappig vond, maar je gaat iets bedenken dat je echt heel graag aan iemand wil schrijven. Wat zou je bijvoorbeeld kunnen schrijven naar Anthon?”

= dat we hem begrijpen, dat hij niet alleen is

= dat we ons soms ook zo voelen, hoe wij ermee omgaan

= dat we er steeds voor hem zullen zijn

...

“Hoe begin je met een brief?” = je spreekt de lezer aan

“Hoe doe je dit?” = beste, liefste, hallo...

“Hoe sluit je je brief af?” = bedankt om te lezen, vriendelijke groetjes, groetjes...

“Jullie mogen zo meteen je kladschrift nemen en al nadenken over naar wie je gaat schrijven en wat je gaat zeggen. Je schrijft kort je ideeën op, jullie hebben hiervoor vijftien minuten de tijd. Als je klaar bent, roep je me even en dan luister ik naar jouw ideeën.”

De timer loopt op het bord en de leerlingen schrijven hun ideeën op.

DIFFERENTIATIE & FOUTENANALYSE

Er valt niet veel fout te beantwoorden of handelen hier, behalve de foute begroeting of groet van een brief. Leerlingen moeten wel echt doorhebben dat de brief over hun gevoelens moet gaan en geen willekeurige gebeurtenis.

AANVULLINGEN

Er kan een rustig muziekje worden opgezet bij de brainstorm.

FASE 2:

40'

DOEL FASE

D1: De leerlingen uiten hun emoties en gevoelens door te schrijven en brengen zo een persoonlijke boodschap over naar een bekende (mama, papa, juf, vriend(in), Anthon) via een brief.

D2: De leerlingen passen de gekende spellingafspraken toe, maar richten zich vooral op de inhoud van de brief.

LEERINHOUD

De leerlingen schrijven een persoonlijke brief naar een bekende.

VERLOOP EN ORGANISATIE

Deze fase start de volgende dag het eerste uur. De leerkracht herhaalt de bedoeling en spoort de leerlingen aan al meteen te beginnen schrijven. Een net blad ligt op de hoek van ieders bank, dit heeft de leerkracht voor het begin van de les al gedaan.

MATERIAAL

Net blad, kleurtjes, schrijfpotlood of pen, gom

INSTRUCTIE, BEGELEIDING & AANDACHTSPUNTEN

“Vandaag beginnen we meteen met het schrijven van de brief. Neem je kladschrift erbij om te kijken naar de ideeën die je hebt opgeschreven. Je mag een kladversie schrijven in je kladschrift, maar je mag ook meteen beginnen op het nette blad. Als je meteen op je net blad begint, zorg dan dat het echt net is: ik wil niets doorstreept zien staan, het moet een mooie opbouw hebben. Als je klaar bent met je brief, steek je je hand even op. Ik ga dan snel een kijkje nemen naar je brief of hij wel lang genoeg is. Als ik ben langs geweest en het is oké, dan mag je je brief versieren. Dit doe je enkel met kleurpotlood en je tekent niet over de tekst. Goed. Waarmee begin je dus?”

- schrijven in je kladschrift of net blad

“Wat doe je erna?”

- de juf roepen

“En daarna?”

- de brief versieren

“Met wat?”

- kleurpotloden

“Heel goed. Jullie mogen eraan beginnen.”

DIFFERENTIATIE & FOUTENANALYSE

Het is niet de bedoeling dat de leerlingen hun persoonlijke brief aan elkaar toelichten of hun ideeën uitwisselen, tenzij ze dit zelf willen. Tijdens het schrijven en nalezen wordt er minder gelet op schrijffouten en meer gelet op de inhoud, om te zien of de boodschap van de leerlingen voldoende overkomt.

AANVULLINGEN

Tijdens het schrijven kan er een rustig muzikje worden opgezet. Er moet niet gebabbeld worden, omdat het een persoonlijke brief is die ze dus niet moeten overleggen. Als leerlingen eerst in hun kladschrift beginnen, kan de leerkracht al enkele schrijffouten eruit halen. De leerkracht zegt ook dat de leerlingen moeten letten op hoofdletters.

FASE 3: Reflectie schrijfpdracht**10'****DOEL FASE**

D1: De leerlingen uiten hun emoties en gevoelens door te schrijven en brengen zo een persoonlijke boodschap over naar een bekende (mama, papa, juf, vriend(in), Anthon) via een brief.

D2: De leerlingen passen de gekende spellingafspraken toe, maar richten zich vooral op de inhoud van de brief.

5.2.10 Les 10: Een terugblik

LEER- EN ONTWIKKELINGSGBIED:

Wereldoriëntatie, mens en maatschappij

Nederlands, schrijven

ONDERWERP:

Een terugblik

SPECIFIEKE BEGINSITUATIE:

Dit is de voorlaatste les van Anthon, de leerlingen weten dus al heel wat. Wat hen vooral is blijven bijsteken is de wesp in zijn hoofd, dat Anthon mentaal ziek is en dat een sterke boodschap veel kan doen om iemand te helpen. Deze drie aspecten hoor ik namelijk steeds terug bovenkomen als er achter Anthon gevraagd wordt. Daarom zijn enkele van de opdrachten uit deze les op deze interesses gericht. Toch komt ook aan bod wat er niet veel is herhaald, zoals wat hartpijn is en dat leerlingen moeten kunnen nadenken over de kwaliteiten van zichzelf en anderen. De leerlingen kunnen zich mondeling al vrij goed verwoorden, daarom wordt deze les vooral op papier vastgelegd. Zo is ook iedereen actief bezig, omdat niet iedereen bij een klasgesprek steeds aan bod kan komen.

LEERPLANDOELLEN:

1. *De leerlingen kunnen een persoonlijke boodschap of belevenis overbrengen via een brief, wenskaart of e-mail. (LPD (GO) Nederlands, schrijven, nr. 1.2.3.120)*
2. *De leerlingen kunnen kritisch zijn en een eigen mening formuleren. (LPD (GO) WO, mens en maatschappij, ik en de anderen, conflicthantering, nr. 3.1.1.28, p. 26)*
3. *De leerlingen kunnen de eigen mening verwoorden in een grote kring en hun standpunt verduidelijken aan de hand van voorbeelden. (LPD (GO) NED, spreken, gesprekken voeren, gespreksvaardigheden, overleggen, nr. 1.1.4.3, p. 47)*
4. *De leerlingen kunnen een beeldend werk maken door gevoelens, fantasieën, ervaringen en situaties persoonlijk expressief te verwerken, al dan niet gebruik makend van een ontwerp. (LPD (GO) MUVVO, beeld, verwerken en vormgeven, betekenis, nr. 4.1.2.1, p. 24)*
5. *De leerlingen kunnen in concrete situaties voldoende zelfvertrouwen tonen, gebaseerd op kennis van het eigen kunnen. (LPD (GO) WO, mens en maatschappij, ik en de anderen, zelfbewustzijn en weerbaarheid, nr. 3.1.1.3, p. 24)*

LESDOELLEN:

D1: De leerlingen sommen van zichzelf en een of meerdere medeleerlingen één of twee kwaliteiten op door na te denken over waar zij goed in zijn.

D2: De leerlingen zijn eerlijk in hoe zij zich soms voelen op school of in het dagelijkse leven door zich in te leven in verschillende stellingen en na te denken of deze stelling bij hen hoort.

D3: De leerlingen denken grondig na over mentaal ziek zijn en hartpijn, twee aspecten waar ze veel en minder over gepraat hebben, en schrijven deze op.

D4: De leerlingen geven een beeld aan de wesp van Anthon door na te denken hoe deze wesp zich grotendeels voelt en schrijven het gevoel van de wesp erbij.

D5: De leerlingen verwoorden waarom zij bepaalde zinnen hebben opgeschreven, waarom zij de wesp als een bepaalde emotie hebben getekend, hoe ze het vonden om de kwaliteiten van zichzelf en anderen op te schrijven en of het moeilijk was om een bedankje te schrijven voor iemand in de klas.

LEERINHOUD:

De leerlingen krijgen acht opdrachten, deze zullen ze op het einde van het lesuur vervolledigd moeten hebben. De opdrachten laten hen terugblikken op de voorbije lessen.

Het kwaliteitenblad van zichzelf en medeleerlingen is gelinkt aan les vier (trotsopoly) → hier denken de leerlingen na over kwaliteiten van anderen en zichzelf.

Het bedankblad is gelinkt aan les negen (brief) → de leerlingen schrijven een kort briefje.

Het vragenblad is gelinkt aan les acht (wat als...?) → de leerlingen gebruiken dezelfde werkvorm.

Het wespblad is gelinkt aan les twee (de wespen in mijn hoofd) en les drie (verfmonsters) → de leerlingen geven een beeld aan de wesp en denken na over de wesp in iemands hoofd.

Het sterke-boodschapblad is gelinkt aan les zes (een sterke boodschap) → de leerlingen bedenken opnieuw een sterke boodschap.

Het mentaal-ziek-blad is gelinkt aan les zeven (wat zijn mentale problemen?) → de leerlingen denken na over wat mentaal ziek zijn betekent.

Het hartpijn-blad is gelinkt aan les één (wie is Anthon?) → de leerlingen denken na over wat hartpijn betekent, een aspect dat in de eerste les aan bod kwam.

Het uitsprakenblad is gelinkt aan les vijf (over de streep) → de leerlingen denken na (deze keer anoniem) of een stelling bij hen past, in plaats van de streep over te steken, tekenen ze nu een kruisje.

MATERIAAL EN LEEROMGEVING:

Opdrachtenblad, kwaliteitenblad van zichzelf en medeleerlingen, bedankblad, vragenblad, wespblad, sterke-boodschapblad, mentaal-ziek-blad, hartpijn-blad, uitsprakenblad, stiften, woordzoeker als extra

EVALUATIE:

De leerlingen worden niet geëvalueerd, wel geobserveerd: wie werkt er gedreven mee, wie begint er meteen aan en wie niet? Wie kijkt rond om te zien wat hij of zij nog kan doen, wie blijft wat staan zonder initiatief te nemen? Wie vraagt aan anderen of hij of zij mag helpen, wie staat erop te kijken?

BRONNEN:

Alle vorige lessen

LESPLAN:

Lesfase	Duur: 50 min.
Fase 1: Uitleg en uitvoering opdrachten	40 min.
Fase 2: Wat hebben jullie net gedaan?	10 min.

FASE 1:	40'
DOEL FASE	
D1: De leerlingen sommen van zichzelf en een of meerdere medeleerlingen één of twee kwaliteiten op door na te denken over waar zij goed in zijn.	
D2: De leerlingen zijn eerlijk in hoe zij zich soms voelen op school of in het dagelijkse leven door zich in te leven in verschillende stellingen en na te denken of deze stelling bij hen hoort.	
D3: De leerlingen denken grondig na over mentaal ziek zijn en hartpijn, twee aspecten waar ze veel en minder over gepraat hebben, en schrijven deze op.	
D4: De leerlingen geven een beeld aan de wesp van Anthon door na te denken hoe deze wesp zich grotendeels voelt en schrijven het gevoel van de wesp erbij.	
LEERINHOUD	
De leerlingen vervullen acht opdrachten in dertig minuten. De opdrachten laten hen terugblikken op de voorbije lessen.	
VERLOOP EN ORGANISATIE	
De les wordt in de polyvalente zaal gegeven, zodat er genoeg ruimte is om met meerdere mensen aan één opdracht te werken. Zo heeft de leerkracht ook een goed overzicht van alle leerlingen. De leerkracht zet tijdens de middag, aangezien deze les na de middag wordt gegeven, de tafels en het materiaal al klaar.	
De leerkracht geeft eerst de uitleg van elke opdracht, hierna gaan de leerlingen individueel of in groep aan de slag – ze kiezen dit helemaal zelf. Tijdens de uitvoering loopt de leerkracht rond, maar laat wel de leerlingen hun gang gaan. Het is de bedoeling dat ze zelf nadenken over Anthon	
MATERIAAL	
Kwaliteitenblad van zichzelf en medeleerlingen, dankblad, vragenblad, wespenblad, sterke-boodschapblad, mentaal-ziek-blad, hartpijn-blad, uitsprakenblad, stiften, woordzoeker als extra	
INSTRUCTIE, BEGELEIDING & AANDACHTSPUNTEN	
Na de middag gaan de leerlingen niet naar boven, maar rechtstreeks naar de polyvalente zaal. De jassen worden opzij gelegd en de leerlingen gaan in een halve cirkel zitten. De leerkracht staat voor hen en wacht tot het stil is.	
“Goedemiddag, hopelijk hadden jullie een fijne middag! Vandaag is al de voorlaatste les van Anthon, zo snel gaat het. Wat weten we nu eigenlijk al?” De leerlingen vertellen wat ze nu al weten, en eventueel ook wat ze denken, over Anthon. De leerkracht luistert gericht naar hen.	
“We weten inderdaad al veel, vinden jullie het jammer dat het bijna gedaan is?” De leerling antwoordt hierop, als een leerling “nee” antwoordt dan wordt dit geaccepteerd en bevraagd – niet elke leerling vindt de lessenreeks namelijk even interessant.	
“Vandaag, in plaats van een klasgesprek te hebben over Anthon, heb ik enkele activiteiten over Anthon en wat we hebben geleerd. Wie herkent deze bladen nog?” De leerkracht laat het blad zien waarop de vijf hoofden van personages staan. Eén leerling mag vertellen wat we met deze bladen gedaan hebben.	

Vragenblad:

“Heel goed. Deze keer staan er drie vragen op, die ga je beantwoorden – je schrijft dus iets in één tekstballon en laat de rest open voor anderen, je mag natuurlijk ook kijken wat de andere heeft geschreven. Dat is al één opdracht.”

Kwaliteitenblad voor jezelf:

“Op het volgende blad zie je al jullie namen staan. Hierop schrijf je bij je eigen naam waar jij goed in bent. Ga je dus bij iemand anders iets schrijven? Nee, enkel bij jouw naam.”

Kwaliteitenblad voor anderen:

“Op dit blad zie je dezelfde kader staan, maar hier ga je wél voor anderen schrijven waar hij of zij goed in is. Je mag van meerdere leerlingen iets opschrijven, je moet niet per se bij maar één iemand iets schrijven. Het belangrijkste is, dat dit blad vol staat op het einde.”

Bedankblad:

“Hierop is er plek om zes bedankjes uit te delen. Je mag iemand van de klas bedanken, je mag helemaal kiezen wie. Misschien heeft die persoon jou wel geholpen met iets, misschien laat die persoon jou altijd lachen... bedenk maar iets, er moeten zes bedankjes worden opgeschreven.”

Wespenblad:

“Hierop teken je de wesp van Anthon. Denk goed na over hoe de wesp zich voelt, waarover praten we al die tijd al? Hoe zou de wesp zich vandaag voelen, hoe zou het in Anthon's hoofd zijn?”

Sterke-boodschapblad:

“Hierop schrijf je vijf sterke boodschappen, dit hebben jullie al eerder gedaan dus moet zeker lukken.”

Mentaal-ziek-blad en hartpijn-blad:

“Op deze bladen ga je iets schrijven over mentaal ziek zijn en over hartpijn. Je mag ook iets tekenen, dit moet niet, maar je gaat wel nadenken over wat dit is. Je mag zelf kiezen wat je opschrijft, maar het moet wel over mentaal ziek zijn of hartpijn gaan. Als er iets staat, mag je altijd nog iets toevoegen.”

Uitsprakenblad:

“Weten jullie nog wat we met de drie klassen samen hebben gedaan? Wat dan? Juist, jullie gingen met z'n allen bij bepaalde uitspraken over de streep. Op dit blad staan enkele uitspraken, in plaats van de streep over te steken gaan jullie nu een kruisje zetten. Geen namen, geen ja of nee, enkel een kruisje als wat er staat bij jou past.”

De leerkracht gaat na over alle opdrachten duidelijk zijn en geeft dan het startsignaal. Ze houdt de tijd in het oog, de leerlingen krijgen hier dertig minuten de tijd voor. Als de leerlingen vroeger klaar zijn, dan kan er al vroeger naar de volgende fase worden overgeschakeld.

DIFFERENTIATIE & FOUTENANALYSE

De leerlingen werken samen of alleen, dit kiezen ze zelf. De leerkracht houdt er toezicht op dat er echt wordt gewerkt, als iemand niets staat te doen dan spoort de leerkracht hem of haar aan om in gang te schieten. Als de leerlingen klaar zijn en niet meer kunnen meehelpen aan de rest van de bladen, dan verzamelen ze zich aan een lege tafel. Aan deze tafel liggen woordpuzzels die over Anthon gaan die de leerlingen mogen invullen. De woordpuzzel staat los van de les en dient als iets extra, hier wordt dus geen lesdoel voor gemaakt. De leerlingen mogen samenwerken.

FASE 2: Wat hebben jullie net gedaan?

10'

DOEL FASE

D5: De leerlingen verwoorden waarom zij bepaalde zinnen hebben opgeschreven, waarom zij de wesp als een bepaalde emotie hebben getekend, hoe ze het vonden om de kwaliteiten van zichzelf en anderen op te schrijven en of het moeilijk was om een bedankje te schrijven voor iemand in de klas.

LEERINHOUD

De leerlingen verwoorden hun handelingen van het voorbije halfuur.

VERLOOP EN ORGANISATIE

De leerkracht verzamelt na een half uur (of eerder, als de leerlingen vroeger klaar zijn) en de leerlingen zetten zich in een kring op de grond. De leerkracht stelt bij elk blad enkele vragen, de leerlingen lichten hun handelingen toe.

MATERIAAL

Alle ingevulde bladen van de eerste fase.

INSTRUCTIE, BEGELEIDING & AANDACHTSPUNTEN

Als de leerlingen en de leerkracht in een cirkel zitten, toont de leerkracht één voor één de bladen. Ze stelt steeds enkele vragen, zoals:

- 1) Wie heeft hieraan gewerkt?
- 2) Hoe vond je het? Was het een moeilijke of makkelijke opdracht? Waarom?
- 3) Waarom heb je dit opgeschreven? Waarom heb je dit getekend?
- 4) Waarom voelt de wesp zich zo? Waarom denk je dat? Wie denkt dat nog?
- 5) Was het moeilijk om kwaliteiten van jezelf te bedenken? Waarom?
- 6) Was het moeilijk om kwaliteiten van anderen te bedenken? Waarom?
- 7) Wat was het moeilijkste: over jezelf iets schrijven of over anderen?
- 8) Was het moeilijk iemand van de klas te bedanken? Waarom (niet)?

De leerlingen antwoorden, de leerkracht zorgt ervoor dat er steeds iemand anders aan het woord kan komen. Iedereen moet eraan gewerkt hebben, dus iedereen moet dan ook iets kunnen zeggen.

DIFFERENTIATIE & FOUTENANALYSE

De leerkracht let erop dat iedereen aan bod komt, ze kan zelfs leerlingen aanduiden die hun vinger niet opsteken en bijvoorbeeld vragen: "aan welke opdracht heb jij gewerkt?" als ze hun vinger niet opsteken.

Materiaal:

10.1 Opdrachtenbladeren

ZET EEN KRUISJE BIJ DE UITSPRAKEN DIE BIJ JOU PΑΣSEN.

Ik voelde me goed vandaag.	
Soms ben ik eenzaam op school.	
Andere kinderen pesten me.	
Ik heb vertrouwen in mezelf.	
De wesp in mijn hoofd is goed.	
Ik heb soms een slechte wesp.	

HARTPIJN

MENTAAL ZIEK ZIJN

5 STERKE BOODSCHAPPEN:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

SCHRIJF EEN BEDANKJE VOOR IEMAND:

Ik bedank:..... Om deze reden:	Ik bedank:..... Om deze reden:
Ik bedank:..... Om deze reden:	Ik bedank:..... Om deze reden:
Ik bedank:..... Om deze reden:	Ik bedank:..... Om deze reden:

DE WESP IN ANTHON ZIJN HOOFD ZIET ER ZO UIT:

HIJ VOELT ZICH ZO:

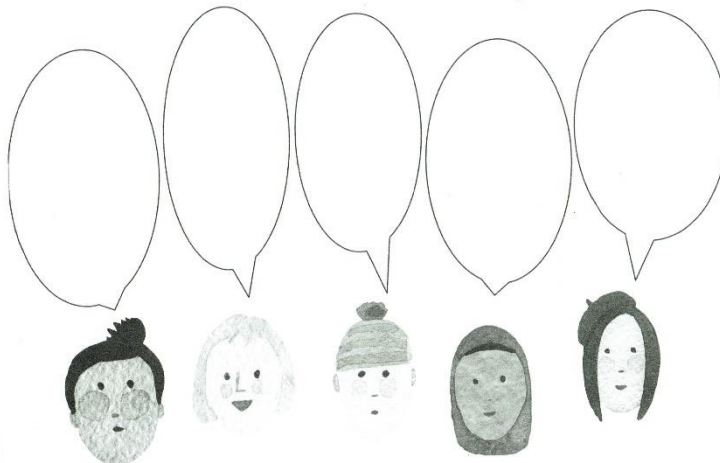
WAAR BEN JIJ GOED IN? DIT VUL JE ZELF IN.

Zelfverzekeren	Kommuniseren	Zelfverzekeren
Motiveren	Samenwerken	Respecteren
Samenwerken	Helpen	Kommuniseren
Nuanceren	Zelfverzekeren	Onderzoeken
Levenswijzen	Samenwerken	Respecteren
Afzetten	Eisen stellen	Onderzoeken
Levenswijzen	Motiveren	Motiveren
Yoghurt	Motiveren	

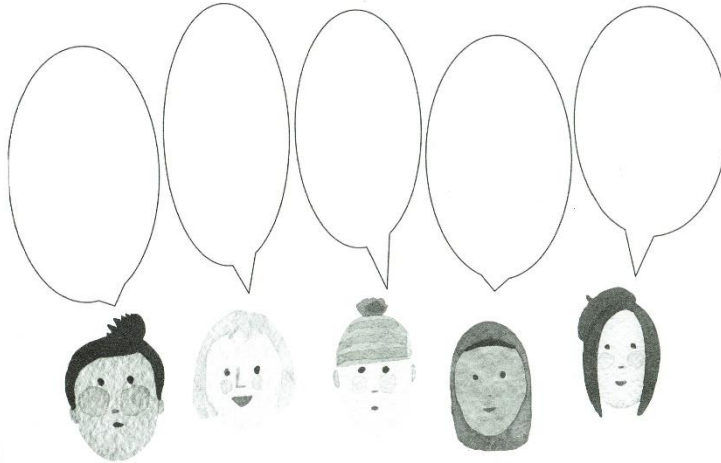
WAAR IS IEMAND ANDERS GOED IN? VUL HET VOOR IEMAND ANDERS IN.

Zelfverzekeren	Kommuniseren	Zelfverzekeren
Motiveren	Samenwerken	Respecteren
Samenwerken	Helpen	Kommuniseren
Nuanceren	Zelfverzekeren	Onderzoeken
Levenswijzen	Samenwerken	Respecteren
Afzetten	Eisen stellen	Onderzoeken
Levenswijzen	Motiveren	Motiveren
Yoghurt	Motiveren	

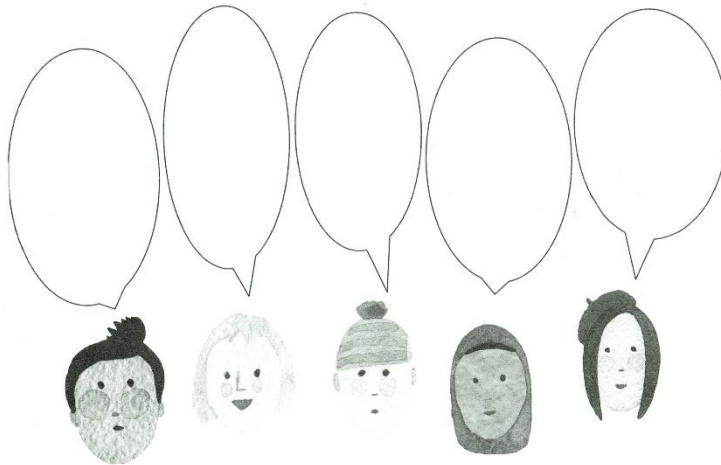
VRAAG: Zal Nathan zich met onze hulp beter voelen? Waarom?



VRAAG: In Anthon gek? leg uit



VRAAG: Kan je mentale pijn altijd zien? leg uit



10.2 Woordzoeker

G	S	R	T	H	P	H	Z	D	M	E	N	T	A	A	L
H	Z	C	S	O	C	R	P	I	X	I	U	N	O	T	Q
R	L	I	J	B	X	G	C	X	E	G	A	Y	A	K	V
Q	F	T	R	U	G	N	A	B	N	K	Q	L	O	B	Z
T	K	N	A	D	E	B	T	J	M	B	E	Y	O	B	I
K	H	S	Y	R	G	E	I	A	A	N	F	E	M	C	N
Z	M	P	T	D	I	P	A	N	T	K	T	K	D	S	K
G	O	M	A	R	T	Z	T	O	E	B	U	P	N	W	T
F	D	Y	D	R	N	H	P	T	W	L	Z	E	C	H	M
U	D	R	A	E	O	O	W	V	E	R	L	B	B	O	O
R	E	H	E	N	L	H	E	G	U	E	O	O	N	O	N
V	C	S	L	Y	Y	Z	S	V	O	G	G	O	R	F	S
A	Z	I	H	W	A	V	P	V	O	H	W	S	C	D	T
D	H	J	T	R	L	D	E	C	B	H	X	V	N	G	E
Y	O	V	Y	A	T	G	N	F	Z	U	B	M	T	L	R
E	S	U	W	F	I	G	S	Q	O	S	Y	W	I	A	M

WOORDZOEKER GEMAAKT MET PUZZEL.ORG

ANTHON	BANG
BEDANKT	BOOS
EENZAAM	GELUK
GEVOELENS	HARTPIJN
HOOFD	INKTMONSTER
MENTAAL	TALENTOPOLY
VERDRIET	WESPEN
ZIEK	

5.2.11 Les 11: Wat geven we Anthon mee?

LEER- EN ONTWIKKELINGSGBIED:

Wereldoriëntatie, mens en maatschappij
Muzische vorming, beeld
Nederlands, schrijven

ONDERWERP:

Anthons boekje

SPECIFIEKE BEGINSITUATIE:

Dit is de laatste les over Anthon, de leerlingen kennen hem en wat er omgaat in zijn hoofd. De wesp is bekend, ze proberen hem te helpen. Dit hebben we gedaan door verschillende werkvormen uit te proberen, Anthon bedankt hen deze les voor alles wat ze hebben gedaan voor hem. De leerlingen mogen op vrijdag zelf kiezen bij welke hoek ze beginnen, hierbij moeten ze nadenken wat voor hen haalbaar is. Een leerling die niet echt taalvaardig is, moet niet kiezen voor de gedichtenhoek alleen maar omdat zijn of haar vriend(in) er zit. De leerlingen hebben reeds sterke boodschappen geschreven, maar een naamgedicht en een elfje zijn nieuw. De leerlingen die hiervoor kiezen moeten dan ook geprikkeld en gemotiveerd zijn om de hoek te doen slagen.

LEERPLANDOELLEN:

1. *De leerlingen kunnen een beeldend werk maken door gevoelens, fantasieën, ervaringen en situaties persoonlijk expressief te verwerken, al dan niet gebruik makend van een ontwerp. (LPD (GO) MUVO, beeld, verwerken en vormgeven, betekenis, nr. 4.1.2.1, p. 24)*
2. *De leerlingen kunnen korte, eenvoudige verhalen en gedichten schrijven naar analogie van voorbeelden. (LPD (GO) NED, schrijven, schrijven van narratieve en artistiek-literaire teksten, nr. 1.2.3.113, p. 91)*

LESDOELEN:

Donderdag:

D1: De leerlingen luisteren gericht naar een brief van Anthon en beantwoorden enkele vragen die over de brief gaan.

D2: De leerlingen denken in groep na over wat het perfecte voorblad zou kunnen zijn voor een boek voor Anthon en werken dit voorblad uit.

D3: De leerlingen beslissen voor zichzelf welke zij het mooiste voorblad vinden en houden zich hierbij aan de afspraak om niet op zichzelf te stemmen.

Vrijdag:

D4: De leerlingen bedenken een sterke boodschap voor Anthon en denken hierbij na over de vorige lessen en wat Anthon zou kunnen helpen.

D5: De leerlingen leren zonder al te veel begeleiding van de leerkracht een naamgedicht en een elfje schrijven en vragen aan medeleerlingen uitleg als het niet lukt.

D6: De leerlingen kiezen uit enkele gevoelens en weten hier genoeg over om deze te kunnen tekenen op een lege wesp.

D7: De leerlingen laten hun vrije fantasie lopen om vanaf nul tussenpagina's te creëren zodat het op een echt boek lijkt met hoofdstukken.

D8: De leerlingen lezen grondig de opdrachtenfiche, vragen het aan medeleerlingen als ze iets niet begrijpen en als het dan nog niet lukt schakelen ze de leerkracht in.

D9: De leerlingen uiten hun bedenkingen over het hoekenwerk en of ze denken dat het boekje gaat helpen of niet.

LEERINHOUD:

De leerlingen maken, verspreid over twee dagen, een boekje voor Anthon. Dit boekje bevat sterke boodschappen, wespengevoelens en gedichten en dienen ervoor om aan Anthon te tonen dat hij niet alleen is en dat L4C hem begrijpt.

MATERIAAL EN LEEROMGEVING:

Voor leerkracht: verhaal Anthon

Voor elke groep op donderdag: 1x A5 blad

Van alles 15x op A5 formaat:

- Leeg blad
- Blad met plaats voor een elfje
- Blad met "Anthon" onder elkaar
- Blad met lege wespen

Voor elke leerling individueel: stiften, potloden, gom

Per hoek: opdrachtenfiche x 2

EVALUATIE:

De leerlingen worden niet geëvalueerd, maar wel geobserveerd op inzet. Bij welke leerlingen lukt het goed? Bij wie gaat het niet zo goed? Wie heeft er geen zin in en wie wel?

BRONNEN:

Bron titelmaking: Studenttreasures. (2019, 21 februari). Start Your Classbook - Create a Book - Studenttreasures Publishing. Geraadpleegd op 25 april 2019, van <https://studenttreasures.com/start-your-classbook/>

Bron elfje: Poëzie Verrijkt. (2018). Wat is een elfje? | Definitie, uitleg en aansprekende voorbeelden. Geraadpleegd op 25 april 2019, van <https://poezieverrijkt.nl/poezie-encyclopedie/elfje/>

Bron sterke boodschap: les 5 Anthon

Bron naamgedicht: Ketnet. (2012). Maak een naamgedicht. Geraadpleegd op 25 april 2019, van https://www.ketnet.be/sites/default/files/content/downloads/mijnKunstIsTop/PDF_naamgedicht.pdf

Bron wespen: Studenttreasures. (2019b, 25 februari). Sample Book Topic Ideas | Studenttreasures Publishing. Geraadpleegd op 25 april 2019, van <https://studenttreasures.com/teachers-lounge/sample-books-topic-ideas/>

LESPLAN:

Lesfase	Duur: 100 min.
Fase 1: Donderdag – de laatste brief	5 min.
Fase 2: Donderdag – het voorblad maken	20 min.
Fase 4: Donderdag – het voorblad kiezen	10 min.
Fase 5: Vrijdag – het boekje voor Anthon	50 min.
Fase 6: Vrijdag – wat vond je ervan?	15 min.

FASE 1: De laatste brief	5'
DOEL FASE	
D1: De leerlingen luisteren gericht naar een brief van Anthon en beantwoorden enkele vragen die over de brief gaan.	
LEERINHOUD	
De leerlingen luisteren naar de laatste brief van Anthon.	
VERLOOP EN ORGANISATIE	
De leerkracht leest een verhaal voor, de leerlingen luisteren en beantwoorden achteraf enkele vragen.	
MATERIAAL	
Verhaal Anthon	
INSTRUCTIE, BEGELEIDING & AANDACHTSPUNTEN	
“Het is al donderdag en we zijn bezig met Anthon. Wat betekent dit?” = dat dit de laatste lessen zijn.	
“Inderdaad, vandaag en morgen nemen we afscheid van Anthon en zijn wesp. Jullie hebben hem enorm hard geholpen, heb ik gelezen – want hij heeft ons weer een brief geschreven! Ik zal hem even voorlezen.”	
De leerkracht leest de brief voor en stelt enkele vragen:	
<ul style="list-style-type: none"> - Voor wat bedankt Anthon jullie? - Waarom voelde hij zich bij het lezen van de brieven raar? - Denk je dat mama hem hulp zal geven? Waarom? - Ben je blij dat Anthon om hulp gaat vragen? Waarom? - Door wie komt dit, denk je? 	
DIFFERENTIATIE & FOUTENANALYSE	
Er wordt niet gedifferentieerd in deze fase.	

FASE 2: Het voorblad maken	20'
DOEL FASE	
D2: De leerlingen denken in groep na over wat het perfecte voorblad zou kunnen zijn voor een boek voor Anthon en werken dit voorblad uit.	
LEERINHOUD	
De leerlingen bedenken en creëren in groep een voorblad voor het boekje voor Anthon.	
VERLOOP EN ORGANISATIE	
De leerlingen verdelen zich in groepen en werken gezamenlijk aan een voorblad voor het boekje voor Anthon. Ze krijgen hier de resterende tijd voor.	
MATERIAAL	
Stiften, potloden, gom, leeg A5 blad x 6	

INSTRUCTIE, BEGELEIDING & AANDACHTSPUNTEN

“Omdat we hem goed hebben geholpen en we hem na morgen niet meer gaan horen, had ik een idee. We kunnen voor hem een boekje maken, zodat hij ons nooit vergeet. Vinden jullie dat een goed idee?” De leerlingen reageren, als enkele leerlingen het geen goed idee vinden dan zegt de leerkracht dat we soms dingen moeten doen die we niet zo leuk vinden. Ook vraagt ze wat die leerlingen dan wel in gedachten hadden, misschien kan ze dit idee integreren in het hoekenwerk van morgen.

“Een boekje... Wat heeft dat allemaal nodig? Wat is het eerste dat je ziet als je een boek neemt?”

= een voorpagina met titel

“En wat zit er nog in een boek?” = veel tekst en tekeningen

“Zouden we voor het boek voor Anthon wat tekeningen en tekst geven? Wie wil er meer tekeningen maken? En wie liever tekst, zoals een gedichtje?” De leerkracht onthoudt dit voor morgen.

“Zoals jullie zeiden heeft zo’n boek een voorpagina en titel nodig. Dit zullen we vandaag al doen, dan hebben we dit al. Jullie mogen je eerst verdelen in groepen met vier of vijf personen – dan heb ik ongeveer zes groepen nodig. Doe dit maar, jullie hebben één minuut.”

De leerkracht houdt de tijd in het oog, de leerlingen verplaatsen zich in de klas en vormen groepen. Als iedereen zit, duidt ze één iemand van elke groep aan die zijn groene doos neemt – hierin zitten kleurpotloden en stiften. Ook geeft ze elke groep al een blanco A5 papier.

“Nu jullie stiften, kleurpotloden en een blad hebben dan mogen jullie meteen eraan beginnen. In groep ga je een voorpagina en titel verzinnen voor het boekje van Anthon. Je hebt tot aan de speeltijd de tijd om dit te doen. Begin maar, succes!”

De leerkracht loopt rond, maar helpt niet. De groepen zijn normaal groot genoeg voor de inbreng van veel ideeën, dus ze heeft er vertrouwen in dat dit lukt. De leerlingen krijgen vijftien minuten om een voorblad te creëren.

DIFFERENTIATIE & FOUTENANALYSE

Als er toch een groep vastzit met een idee, dan helpt de leerkracht natuurlijk door enkele ideeën aan te bieden. Ze kunnen misschien iets met Anthon zelf maken, of iets over de wesp in zijn hoofd. En hoe ziet zo’n voorpagina eruit? Als leerlingen een kleine tekening maken, probeert de leerkracht hen aan te moedigen om groter te gaan zodat heel het blad gevuld is – een boek heeft namelijk ook een volledige voorpagina.

AANVULLINGEN

Als de leerlingen dit willen, kan er een rustig instrumentaal liedje (gekozen door de leerkracht) opgezet worden – dit doen ze meestal bij het lezen, maar is soms ook gezellig bij beeldende activiteiten. Als het te druk wordt, wordt het lied afgezet.

FASE 3: Het voorblad kiezen

10’

DOEL FASE

D3: De leerlingen beslissen voor zichzelf welke zij het mooiste voorblad vinden en houden zich hierbij aan de afspraak om niet op zichzelf te stemmen.

LEERINHOUD

De leerlingen brengen een individuele stem uit en houden zich hierbij aan de afspraak om niet op zichzelf te stemmen.

VERLOOP EN ORGANISATIE

De leerlingen mogen per groep de verschillende voorbladen bekijken en maken dan voor zichzelf de keuze welke zij de beste vinden. Deze keuze schrijven ze op een post-it, geven ze af aan de leerkracht en als alle post-its zijn afgegeven wordt elke post-it bij de juiste poster op het bord gehangen. Zo komt er uiteindelijk één poster uit.

MATERIAAL

Voorblad van elke groep, post-its voor elke leerling, iets om te schrijven

INSTRUCTIE, BEGELEIDING & AANDACHTSPUNTEN

De leerkracht verzamelt, als de tijd om is, van elke groep het voorblad. Ze hangt deze op het bord.

“Elke groep mag zo meteen dertig seconden komen kijken naar wat jullie hebben gemaakt, want we gaan zo meteen stemmen. Je stemt op een andere groep dan jezelf, het kan dus niet dat je op je eigen voorblad stemt. Elk voorblad krijgt een cijfer van 1 tot 6, dit is het cijfer van de groep. Dit cijfer schrijf je dus op, als jij groep 3 bent, mag je dan op 3 stemmen?” Nee.

De leerlingen komen per groep naar voren en de leerkracht laat hen steeds dertig seconden kijken. Als ze vooraan staan mogen ze wel bespreken, maar ze moeten individueel stemmen. Als iedereen is komen kijken, krijgt elke leerling een post-it. Daarop schrijven ze het nummer van een groep en geven ze de post-it terug aan de leerkracht. Als iedereen heeft gestemd, plakt de leerkracht om de beurt een post-it bij de juiste poster. Uiteindelijk zal één poster de meeste stemmen hebben, als het blijkt dat er een gelijke stand is dan wordt er tussen die posters een lotje getrokken.

DIFFERENTIATIE & FOUTENANALYSE

In de fase wordt niet gedifferentieerd. De enige fout die kan worden gemaakt is als leerlingen op hun eigen groep stemmen, maar dit kan de leerkracht niet nakijken. De leerkracht moet er dus in vertrouwen dat de leerlingen zich aan de afspraak houden.

FASE 4: Het boekje voor Anthon

50'

DOEL FASE

D4: De leerlingen bedenken een sterke boodschap voor Anthon en denken hierbij na over de vorige lessen en wat Anthon zou kunnen helpen.

D5: De leerlingen leren zonder al te veel begeleiding van de leerkracht een naamgedicht en een elfje schrijven en vragen aan medeleerlingen uitleg als het niet lukt.

D6: De leerlingen kiezen uit enkele gevoelens en weten hier genoeg over om deze te kunnen tekenen op een lege wesp.

D7: De leerlingen laten hun vrije fantasie lopen om vanaf nul tussenpagina's te creëren zodat het op een echt boek lijkt met hoofdstukken.

D8: De leerlingen lezen grondig de opdrachtenfiche, vragen het aan medeleerlingen als ze iets niet begrijpen en als het dan nog niet lukt schakelen ze de leerkracht in.

LEERINHOUD

De leerlingen schrijven sterke boodschappen op, maken naamgedichten en elfjes, geven gevoelens een beeld en maken zo een boekje door ook tussenpagina's toe te voegen.

VERLOOP EN ORGANISATIE

Deze les wordt op vrijdag gegeven. De leerkracht herschikt tijdens de middag de klas zodanig dat er vijf eilanden ontstaan. Op elke eilandenhoek legt ze twee opdrachtenfiches, zodat de leerlingen aan elke kant de opdrachtenfiche kunnen lezen.

Ook ligt er op elke plek al een A5 blad voor de juiste opdracht. Op het bord schrijft ze hoek één tot vijf op, waarvan elke hoek vijf personen in kunnen behalve hoek vijf – waar drie leerlingen zitten.

MATERIAAL

Per hoek x 15: leeg blad, blad met plaats voor een elfje, blad met “Anthon” onder elkaar, blad met lege wespen, stiften, potlood, gom

INSTRUCTIE, BEGELEIDING & AANDACHTSPUNTEN

Na de middag verzamelen de leerlingen zich in de klas, ze gaan zitten in het midden waar er geen banken staan. De leerkracht legt de bedoeling van wat er op het bord staat uit: ze zullen in een hoekenwerk het boekje voor Anthon maken. Ze zullen niet elke hoek uitvoeren, maar ze mogen wel kiezen in welke hoek ze beginnen.

De leerkracht trekt steeds willekeurig één stokje uit een beker, waarin stokjes zitten met de namen op van de leerlingen. De leerling wiens naam getrokken wordt, mag een hoek uitkiezen en de leerkracht schrijft zijn of haar naam op het bord bij de juiste hoek. Het zal inderdaad zo zijn dat de leerlingen die later gekozen worden niet hun eerste keuze zullen hebben, maar dan benadrukt de leerkracht dat sowieso elke hoek een andere hoek zal krijgen na een bepaalde tijd.

De verschillende hoeken worden, voor de onderverdeling, toegelicht.

Hoek 1: sterke boodschap

Bedenk een sterke boodschap voor Anthon, je mag kiezen uit de voorbeelden. Maar ook een tekening bij de sterke boodschap. Je mag per twee werken.

Hoek 2: een naamgedicht

Schrijf een naamgedicht met Anthon zijn naam. Volg eerst de stappen op het blad, je moet heel goed lezen wat je eerst moet doen – het blad met de rode letters is pas voor op het einde. Je mag per twee werken.

Hoek 3: een elfje

Schrijf een gedicht van elf woorden voor Anthon. Er moet een vraag en antwoord in je gedicht zitten. Volg de stappen op het blad!

Hoek 4: wespengevoelens

Kies een gevoel en kleur de wesp zo in.

Hoek 5: tussenpagina's

Maak een tussenpagina voor het boekje, zodat er verschillende hoofdstukken ontstaan.

Hoek 6: vrije hoek

Je mag helemaal kiezen wat je maakt voor Anthon: een tekening, een briefje, een gedicht... Aan jou de keuze!

De leerlingen gaan te werk in de hoek die zij gekozen hebben. Na twintig minuten wordt er gewisseld, de leerlingen blijven zitten en het materiaal verplaatst per hoek (omdat er niet veel materiaal is om te verplaatsen). Ook dit duurt twintig minuten. De overige tien minuten worden voor het opruimen voorzien.

DIFFERENTIATIE & FOUTENANALYSE

Het naamgedicht zal voor de leerlingen moeilijk worden, maar dit is een uitdaging. De leerkracht loopt uiteraard rond bij de uitvoering van het hoekenwerk, maar zal vooral ondersteuning bieden bij het naamgedicht.

AANVULLINGEN

Hoek 1 krijgt ook hoek 2 (sterke boodschap & naamgedicht)

Hoek 2 krijgt ook hoek 4 (naamgedicht & wespengevoelens)

Hoek 3 krijgt ook hoek 1 (elfje & sterke boodschap)

Hoek 4 krijgt ook hoek 3 (wespengevoelens & elfje)

Hoek 5 krijgt ook hoek 6 (tussenpagina's & vrije hoek)

FASE 5: Wat vond je ervan?

15'

DOEL FASE

D9: De leerlingen uiten hun bedenkingen over wat ze hebben geleerd over Anthon en of ze denken dat het boekje gaat helpen of niet.

LEERINHOUD

De leerlingen houden een kort gesprek over het verloop van het hoekenwerk en het eindresultaat dat ze hebben verkregen.

VERLOOP EN ORGANISATIE

Omdat het uur na het hoekenwerk een activiteit buiten is voorzien, worden de banken niet op hun plaats gezet – dit doet de leerkracht na de schooldag zodat ze buiten genoeg tijd hebben. De leerlingen verzamelen op de grond op de vrije ruimte voor het bespreken van het boekje.

MATERIAAL

Niet van toepassing

INSTRUCTIE, BEGELEIDING & AANDACHTSPUNTEN

Na het opruimen zijn alle bladen verzameld bij de leerkracht zodat zij deze kan bundelen. Ten eerste vraagt ze hoe de leerlingen het hoekenwerk ervaren hebben – vonden ze het druk, willen ze nog een keer in zo'n hoeken werken, hoe vonden ze de onderverdeling van de hoeken?

Hierna worden de vragen gericht op het proces:

- Vond je de opdrachten moeilijk? Welke opdrachten? Waarom?
- Denk je dat Anthon blij zal zijn met het boekje? Waarom precies?
- Welke opdracht vond je de leukste? Waarom?

Ook wordt er nog een vraag gesteld over de werkvorm:

- Zou je iets anders hebben willen maken dan een boekje om Anthon mee te geven? Wat dan?

DIFFERENTIATIE & FOUTENANALYSE

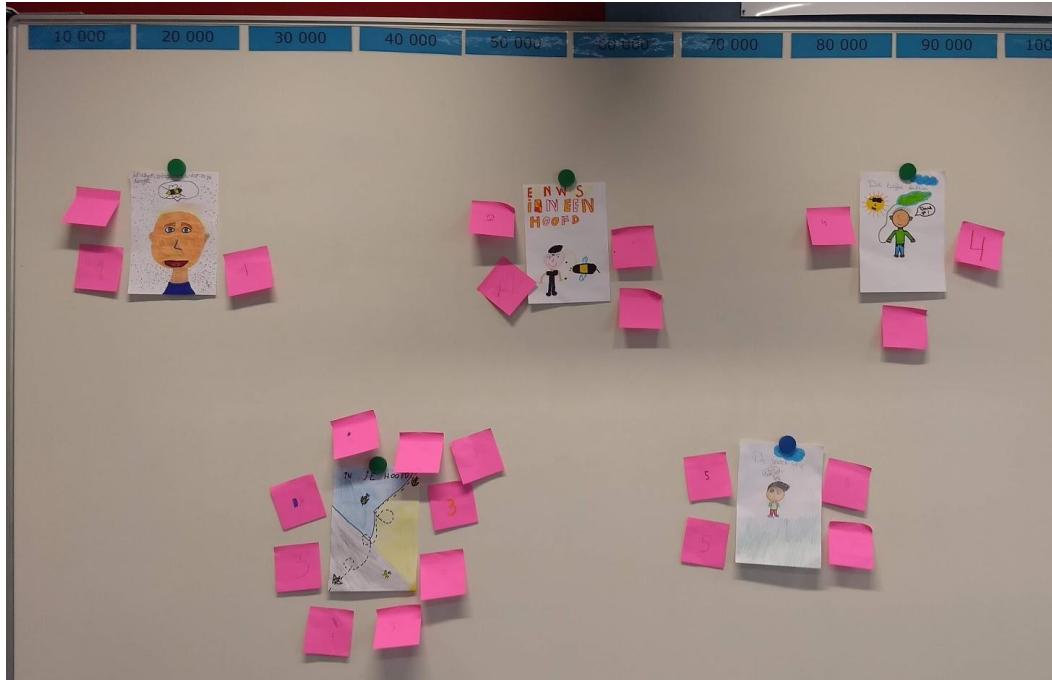
Er wordt niet gedifferentieerd tijdens de vragenronde.

AANVULLINGEN

Van alle bladen die de leerlingen hebben gemaakt, zal de leerkracht een selectie maken om in het uiteindelijke boekje te bundelen. Dit boekje wordt volgende week terug meegenomen naar school, zodat de leerlingen hun werk kunnen aanschouwen.

BORDSCHEMA

Donderdag (bordschema toegevoegd na het geven van de les, omdat ik ervoor dit niet kon doen)



Vrijdag:

Hoek 1:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Hoek 3:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Hoek 5:

- 1.
- 2.
- 3.

Hoek 2:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Hoek 4:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Materiaal:

11.1 Activiteitenfiches hoek 1 tot 6

1: EEN STERKE BOODSCHAP	
Schrijf en teken een sterke boodschap voor Anthon, je mag per twee werken.	
STAP 1	Bedenk een sterke boodschap voor Anthon. Je kan kiezen uit de voorbeelden.
Voorbeelden:	Je bent super Wij zijn vrienden We blijven bij jou Je bent goed hoe je bent Vergeet de wesp in jouw hoofd Niet luisteren naar de wesp Je bent niet alleen We zijn om jou heen We laten je niet in de steek
STAP 2	Maak een tekening bij de sterke boodschap. Je mag per twee werken.
STAP 3	Schrijf jouw naam of jullie namen erbij.

2: EEN NAAMGEDICHT	
Schrijf een naamgedicht met Anthon zijn naam. Volg eerst de stappen op het blad, je moet heel goed lezen wat je eerst moet doen. Je mag per twee werken.	
STAP 1	Schrijf op een leeg blad papier 20 woorden over Anthon: eigenschappen, hoe hij eruitziet, wat hij goed kan, hoe hij zich voelt. Je mag woorden van het voorbeeld gebruiken.
Voorbeeld:	anders, wesp, bang, verdrietig, ongelukkig, wordt niet begrepen, gepest door wesp, mentaal ziek, eenzaam, geen concentratie
STAP 2	Neem hetzelfde blad en schrijf Anthon zijn naam (zoals het voorbeeld onder elkaar). Schrijf alle woorden op die je kent die met de letters beginnen. Je mag woorden van het voorbeeld gebruiken.
	A = anders, altijd, angst, af, alles N = nooit, nu, nou, niets, na, nieuw, noem, naam T = trots, treur, triest, troost, toon, top, tof H = hou, houden, half, held, haak, hol, hop O = op, onder, ons, och, oh, ojee N = nooit, nu, nou, niets, na, nieuw, noem, naam
STAP 3	Combineer stap 1 en stap 2 met elkaar en schrijf een gedicht voor Anthon.
Voorbeeld:	Anders ben je, dat is niet erg Nu weet je dat je je niet moet verbergen Trots mag je ook zijn en Hou van jezelf, want de wesp liegt toch Op ons kan je rekenen Nooit zullen we jou verlaten
STAP 4	Schrijf het gedicht in het net op het nette blad (met de rode letters). Vergeet je naam niet in de hoek te schrijven!

3: EEN ELFJE

Schrijf een gedicht van elf woorden voor Anthon. Er moet een vraag en antwoord in je gedicht zitten. Volg de stappen op het blad!

STAP 1

Schrijf in het bovenste vakje één woord over een gevoel, een gedachte, een persoon.

STAP 2

In de twee vakjes eronder schrijf je twee woorden die bij regel één horen.

STAP 3

In de drie vakjes eronder schrijf je drie woorden over waar de persoon is, wie voelt het gevoel, wat doet of zegt de persoon?

STAP 4

In de vier vakjes eronder schrijf je een vraag van vier woorden.

STAP 5

Schrijf in het vakje eronder een antwoord op de vraag of een ander woord.

STAP 6

Vergeet je naam niet bovenaan te schrijven!

4: WESPENGEVOELENS

Kies een gevoel. Kleur de wesp zo in.

STAP 1

Kies één van de gevoelens uit en schrijf het boven de wesp.

BANG
BOOS
BLIJ
VERDRIETIG

STAP 2

Kleur de wesp in, heb je een verdrietige wesp dan kleur je een verdrietige. Heb je een blij wesp, dan teken je een blij wesp. Je mag er een tekstballon bij schrijven zodat de wesp iets zegt.

STAP 4

Vergeet je naam niet!

5: DE TUSSENPAGINA'S

Maak een tussenpagina voor het boekje, zodat er verschillende hoofdstukken ontstaan.

STAP 1

Maak een tussenpagina voor de verschillende opdrachten.

Pagina voor:

- Een elfje
- Een sterke boodschap
- Een naamgedicht
- Wespengevoelens

STAP 2

Maak een titelpagina voor de verschillende opdrachten (elfje, sterke boodschap, naamgedicht, wespengevoelens). Je mag het volledig versieren zoals je wil. Je mag per twee werken. Vergeet je naam niet!

6: VRIJE HOEK

Je mag helemaal kiezen wat je maakt voor Anthon: een tekening, een briefje, een gedicht... Aan jou de keuze!

STAP 1

Je mag eender wat maken voor Anthon. Je mag tekenen of schrijven, je bent helemaal vrij! Schrijf zeker je naam bij de tekening.

11.2 Verhaal Anthon

Dit is de laatste brief die ik jullie schrijf, vanaf nu is het tijd om zonder hulp verder te gaan. Bedankt voor alle brieven, ik heb ze allemaal gelezen. Het voelde wel een beetje raar omdat ik nooit dat dat anderen me sterk vonden, maar ik voel me er goed door. Ik voel me goed omdat ik weet dat ik jullie heb die in me geloven. Moet je eens iets weten? Vandaag is er iets goed gebeurd, denk ik. Ik was huiswerk aan het maken en het lukte niet goed, ik begrijp nog niet alles. De wesp zei me toen dat ik weer dom was en ik dit moest kennen, maar dat ik het niet kende omdat ik niets kon. Weet je wat ik deed? Ik luisterde niet, ik negeerde hem! Ik had nooit gedacht dat ik dit kon, zeker niet zonder jullie hulp. Jullie hebben me echt veel geholpen en me laten inzien dat ik sterker ben dan de wesp, dat ik niet naar hem moet luisteren. Ik hoop op een dag ook zo'n goede wesp als jullie te hebben. Ik hoop dat ik sterk genoeg ben, maar ik geloof in mezelf.

Na het schrijven van deze brief ga ik naar mama en haar vertellen over de wesp in mijn hoofd. De wesp vindt het niet leuk, vindt dat ik naar hem moet luisteren. Maar ik ga het proberen, hopelijk begrijpt mama me deze keer wel. En als ze me niet begrijpt, dan zeg ik het nog een keer, zoals jullie zeiden dat ik moest doen!

Bedankt voor veel dingen, L4C. Voor de inktmonsters, voor die trotsopoly die ik al heb gespeeld, voor de brieven, maar vooral bedankt om me te begrijpen. Zonder jullie had ik nooit in mezelf durven geloven.

6 Resultaten lessenreeks

6.1 Gemaakt materiaal met de leerlingen

Voor zes van de elf lessen hebben de leerlingen ook zelf iets ontwikkeld (geschreven, geschilderd of getekend). Dit materiaal zal u in de volgende pagina's te zien krijgen..

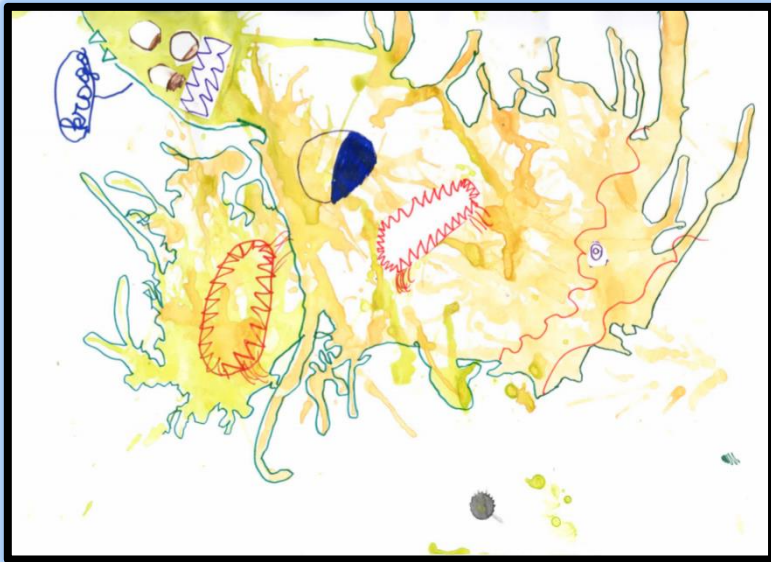
6.1.1 Les 3: Verfmonsters

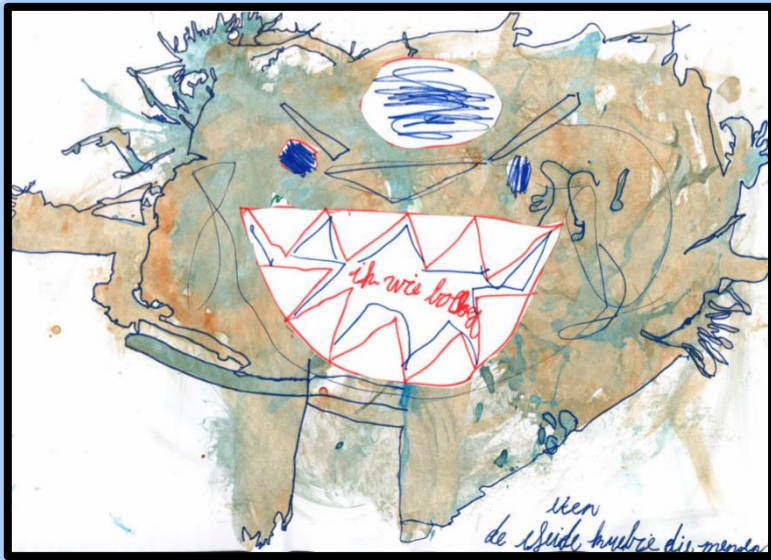


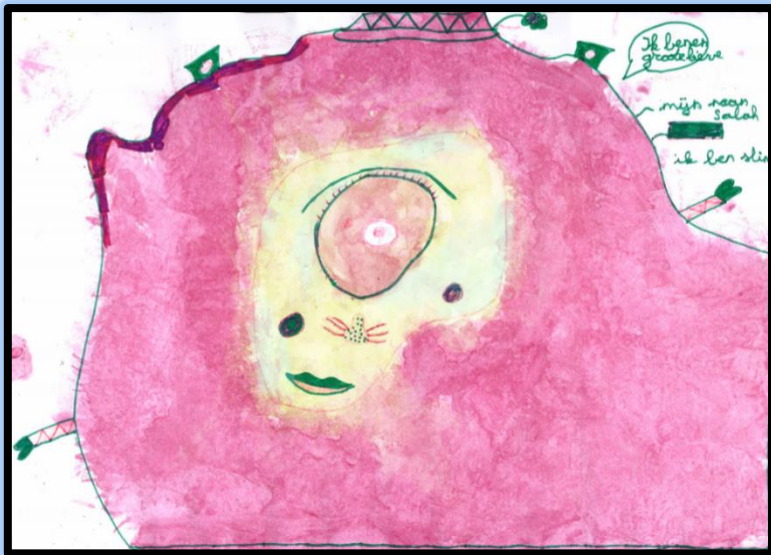




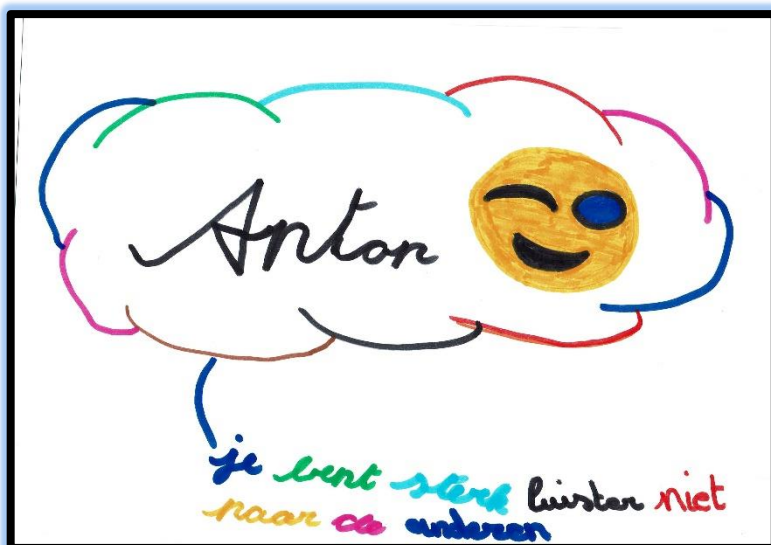


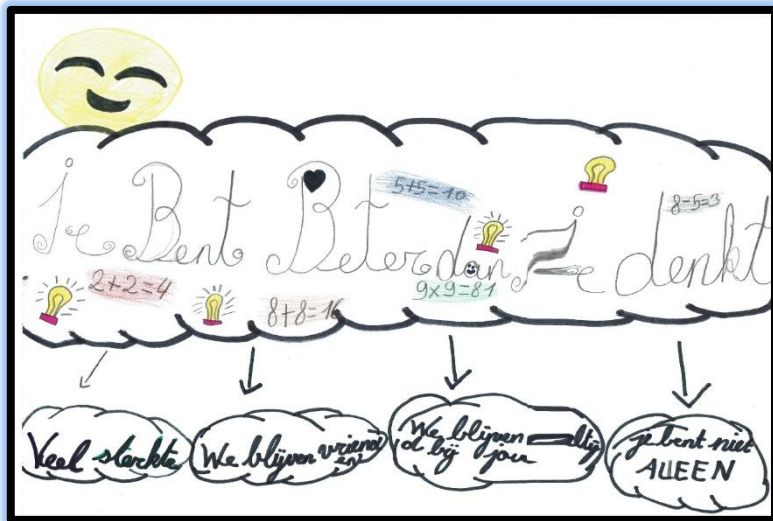


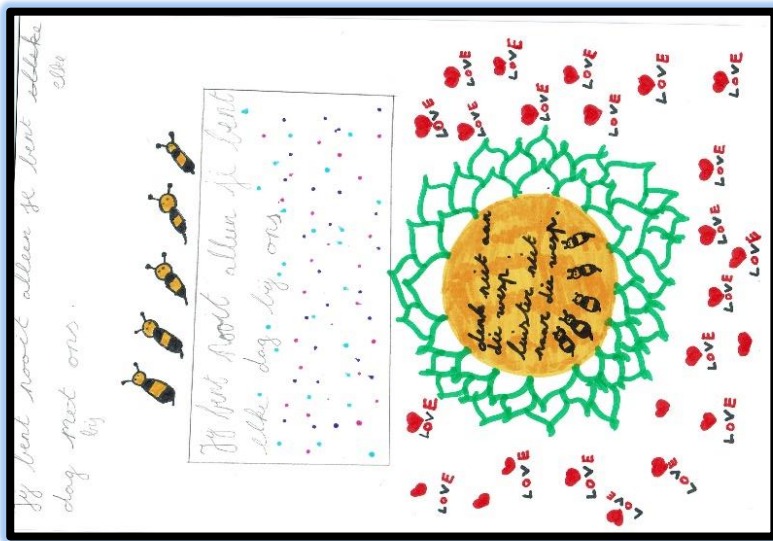


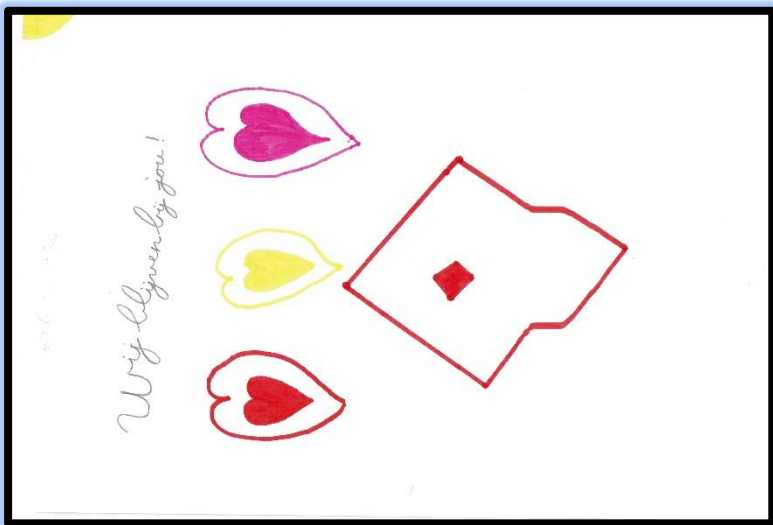


6.1.2 Les 6: Een sterke boodschap









6.1.3 Les 8: Wat als...?

VRAAG: *Wat als niemand naar je luistert als je een probleem hebt?*

dan ga ik vragen tot ze me luistert

dan ga ik niks doen

dan ben ik droevig

dan als niemand je dan blijft altijd alleen.

dan zegt ik niets en laat ma-over

VRAAG: *Wat als niemand naar je luistert als je een probleem hebt?*

dan wil ik mij overkwiselen en een beetje boos.

wergel die die probleem en doe iets leuk

dan ging ik elke dag nadenken in mijn kamer en een brief schrijven

dan zou ik het toch vragen

VRAAG: *Wat als niemand naar je luistert als je een probleem hebt?*

moet de juf gaan en dan gaat zij mij helpen.

dan moet je zeggen dat je het niet leuk vindt als die juf niet hoort moet je en beetje harder da zeggen

dan moet zij gaan de juf ga daar gat de juf dat zeg

dan de problemen oplossen

voort met proberen maar als het je zelf niet lukt dan moet je naar de juf gaan!

VRAAG: Wat als niemand naar je luistert als je een probleem hebt?

Dan zou ik naar de zij gaan
 dat heb ik niet dan kan je maar me helpen
 1 m niet leuk zo want dan kunnen mensen het niet leuk spreken
 dan wordt ik het lachend leuk en zo te zacht

VRAAG: Wat als niemand naar je luistert als je een probleem hebt?

Dan is dat net het
 dan wordt ik boos
 dan is het niet leuk
 hem de hele tijd zeggen

VRAAG: Wat als je geen hulp durft te vragen?

dan ze ik ga naar mijn mama dan ze ik heb pijn
 dan voel ik me zwak
 ik durf niet te vragen
 dan ga ik gewoon niet vragen
 dan blijf ik met problemen

VRAAG: Wat als hulp vragen zwak lijkt?

dan blijf ik op de grond

dat is niet zo dan voel ik me heel zwak

?

dan ga ik niets zeggen

dan was als heel zwak in deze tijd

VRAAG: Wat als hulp vragen zwak lijkt?

niet vraag vragen

Dan ben ik niet aan het volgen

dan moet ik naar de klas om hulp te vragen

dan is het niet leuk

VRAAG: Wat als hulp vragen niet mocht?

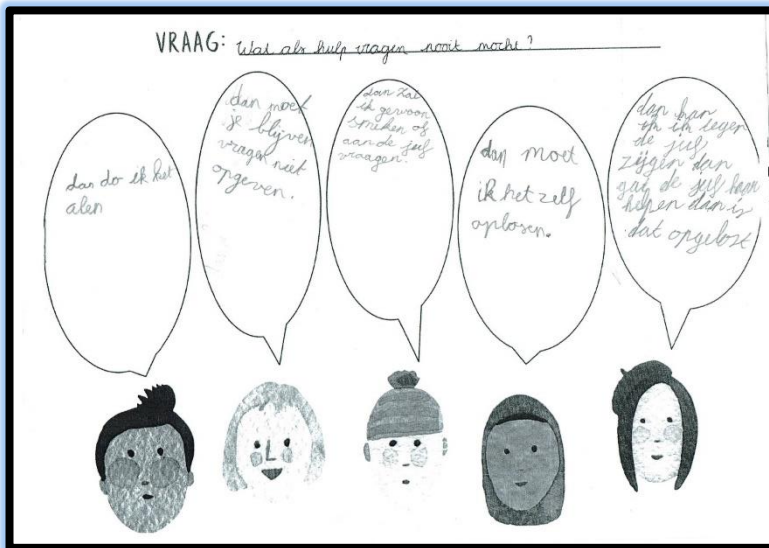
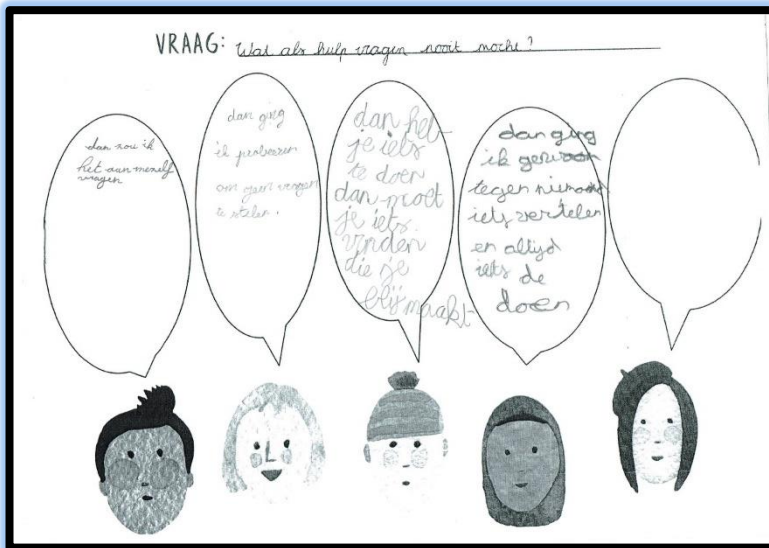
dat zal wel heel stom zijn

dan zegt hij je geen respect van mij

dan konden niet leerbaar en ik was niet

?

dan blijf je altijd bij je problemen blijven



VRAAG: Wat als hulp vragen niet werkt?

ik ga me slégs voelen

dan voel ik me verdrietig

lees dan weet ik niet

Dan Doe ik het toch

VRAAG: Wat als niemand je begrijpt als je bang/lees/verdrietig bent

dan voel ik me heel slecht.

dan gaat niemand mij begrijpen

dan zegt ik lol maar hoert niet

dan voel ik me slecht en verdrietig

Xboor!!

VRAAG: Wat als niemand je begrijpt als je bang/lees/verdrietig bent

dan ging ik het zelf oplossen maar nu voel ik me verdrietig

dan zou ik alleen maar

dan voel ik me alleen en onzeker

dan moet je beter naderbij naar wie er wat je gaat vragen

6.1.4 Les 9: Een brief schrijven

25/04/2019

Liebt Anton.

Ik heb gehoord dat je een versje in je boekje hebt.
Ik wil je want over te lezen ik heb ook een versje en
mijn boekje maar mijn versje is anders dan de leuke
die P.V. verduidelijkt. Maar allemaal want
ik heb dus je versje gelezen maar dat is de enige
kant dat een versje is zijn haar boekje lijkt

groetjes
M.

25/04/2019

Beste
Anton, Deze brief schrijf ik speciaal
voor jou omdat jij voortaan ziekte hebt
de bij in jou heb ik mij niet zo veel
wat later is in dat je hem negeert
dat is beter, je zou ook gewoon twee
dingen tegen hem zeggen, dan zou
hij ook wel zijn tegen jou, dan kan
ik hoop dat ik je heb geholpen
en mijn liefje.

Groetjes
M.

25 april

hallo Antoin

ik weet dat je een
verschillen je hoop heb
dat je buid ook
sotakraet krijg dus ik
weet hoe je je voelt
helpt iemand
je veel te spelen je veel
wel waard
alle bod tint
geleurd dat
moet je leuk spelletje



ik hoor

dat ik je heb-ge helpt
groetjes

25 april 2020

lyste

hallo Antoin we weten
de jou weg je stoff
je moet geven en spelletje spelen
zeg zo dan als hij weet
mag je mij stoten maar als ik
wie mag je me niet stoten dan
je terugstoot later

groetjes

25/04/2019

Beste Anthon

ik weet dat je een wesp
hebt in je hoofd en
die niet lief en je bent
mentaal ziek en ik hoop
dat je later wordt en ik
heb het ook maar dan een
hervé en helpt me soms.

groetjes

25 april 2019

Beste Anthon

Mijn naam is Arda. Ik weet
dat een wesp in je hoofd is.
Dij pest u hij weet altijd slechte
dingen op u. Ik heb geen wesp
in mijn hoofd maar. Ik zeg bijna
altijd tegen mezelf ik kan dit
niet ik kan dat niet. En op einde
kan ik het roft niet. Maar
daarna zeg ik niet tegen mezelf.
En dan kan ik het. Dus je moet
de wesp niet quisteren. Als je
hegt. Hoe? De wesp zegt je
kan niet lopen loop maar want
je kan dat.

Groetjes

25/04/2019

Lieve Anthon

Anthon ik heb ook een wesp maar
niet een boze wesp. Een dwergwes-
p. Ik dwyf van heel veel maar
soms laat mijn wesp in de sok
wil je ruilen. want ik snap
het wel. Zo-ler rot gevoel wil
ik nooit meer

Groetjes

25 april 2019

Beste Anthon je

Wij weten dat een sterke jong
je bent je helemaal niet. Alen we zijn met
je. Ik zou je willen vertellen je met
de wesp in je hoofd wegens laat
hem maar praten! Ik wil je nog
wat vertellen of laat maar.
we praten er nog later over
het komt vast wel goed doe. Beste Anthon

groetjes

25/04/18

Berte Anthon

Mijn naam is Annar ik weet dat je een verspreiding
hoofd hebt daarom wil ik je helpen

Gaatje

25 april

Berte Anthon

Ik weet dat je je alleen moet
ik kan dat gevoel ik vind dat
dat je een goede jong ~~leert~~ leert
en ik weet ook dat niemand
je kan begrijpen door de werp
dat je hoofd je kent niet
alleen ik kan toe je vriendje
zijn ik weet dat je leert
en verdrietig maar nigger het
werp in je hoofd ik snap het
dat de werp verneemt doet

Gaatje

25/04/2019

Hallo Anton

Je moet egt niet luisteren

maar die wesp in je hoofd.

Die wesp wil je alleen

maarspreken.

Als de wesp in je hoofd trekt.

Dat jij helemaal ontkan.

Dan moet jij niet luisteren.

groetjes

25/04/19

Beste Anton

Ik ben Hilda. Een ik ga je vertellen
want ik leuk vindt en wat ik niet
leuk vindt ga ik zeggen.

Ik vindt mensen die aardig zijn

leuk en nog veel meer dingen.

Een doek niet aan die wesp die

is in stome wesp luister niet

waar ben of boor.

Want die Lys. Stom.

Een niet leuk daag

Groetjes

25/4/2019

Beste...

Lieve Anton

ik weet hoe je voelt. ik weet dat het heel erg voor je is
ik hoop dat de rest van je goed gaat
Lieve Anton ik hoop voor jou plezier een
Gelukkig...

Groetjes

6.1.5 Les 10: Een terugblik

VRAAG: Zal Anton zich met onze hulp beter voelen? Waarom?

Speech bubbles (from left to right):

- je hoeft niet alleen te zijn
- we zijn met je hoor!
- niet bang bang zijn Anton!
- weet ik niet!!!
- ja met onze hulp kan Anton zich beter voelen

VRAAG: Is Anton gek? Leg uit.

Speech bubbles (from left to right):

- Nee Anton is niet gek
- nee hij is zo ziek
- nee maar soms word hij wel leuk
- Nee omdat he is, men tal ziek
- nee omdat hij is ziek

VRAAG: Kan je mentale pijn altijd zien? Leg uit.

Speech bubbles (from left to right):

- je kan het zien aan zijn gezicht zijn
- niet mentaal zieke kan niet zien
- Nee
- Nee
- Nee omdat dat is in je hoofd

DE WESP IN ANTHON ZIJN HOOFD ZIET ER ZO UIT:



HIJ VOELT ZICH ZO: *blij*

SCHRIJF EEN BEDANKJE VOOR IEMAND.

<p>Ik bedank... <i>Juf. Lynn</i>..... Om deze reden: <i>want ze heeft me geholpen met en weten en het zijn we vriendinnen</i></p>	<p>Ik bedank... <i>Juf. Anne</i>..... Om deze reden: <i>je bent een super leuke juf</i></p>
<p>Ik bedank... <i>Juf. Anne</i>..... Om deze reden: <i>Je bent de beste juf</i></p>	<p>Ik bedank... <i>Juf. Lynn</i>..... Om deze reden: <i>je bent de beste juf</i></p>
<p>Ik bedank... <i>Juf. Anne</i>..... Om deze reden: <i>omdat ze mijn aller beste vriendin is</i></p>	<p>Ik bedank... <i>Juf. Anne</i>..... Om deze reden: <i>dat je me helpt</i></p>

5 STERKE BOODSCHAPPEN:

1. *Je bent de beste*
2. *Je bent de Slimste*
3. *we blijven altijd bij jou*
4. *je bent de aller zoete*
5. *mens. we zijn alle bij je*

WAAR IS IEMAND ANDERS GOED IN? VUL HET VOOR IEMAND ANDERS IN!

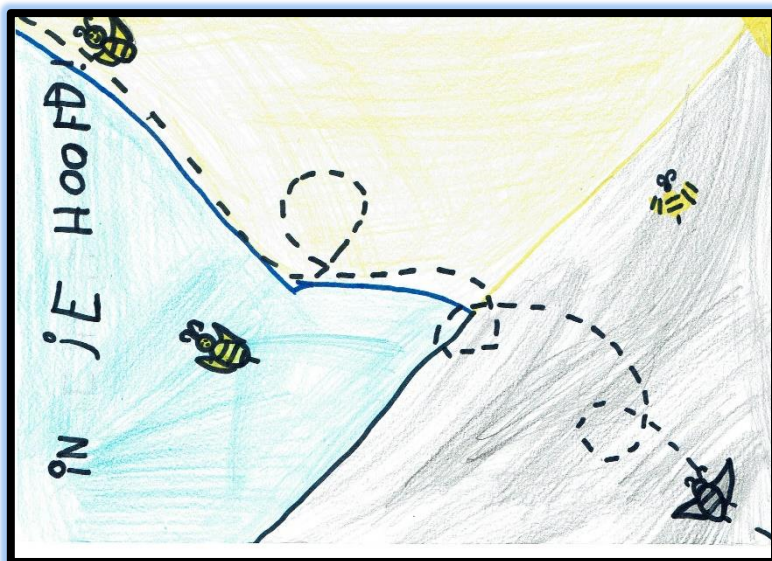
Z: je bent mooi en je hebt mooi kleren?	K: je kan mooi tekenen	Z: je hebt mooi kleren en schoenen
M: BFF	S: BFF	R: je kent schaatse
S: BFF	H: zij bent grappig	K: je bent mooi
N: goed in sport	Z: je kent lief	O: je bent mooi
I: ik heb mooi kleren	S: BFF	R: je bent mooi en schattig
A: schattig	E: zij bent grappig	O: schattig
I: BFF	M: voetbal	M: je bent BFF
Y: zij bent lief	M: je hebt lang haar en kleren	Juf Katie: leuk

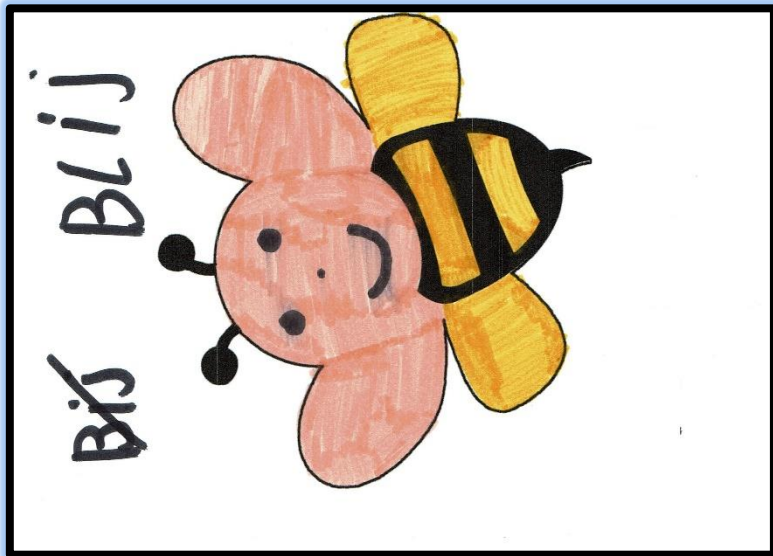
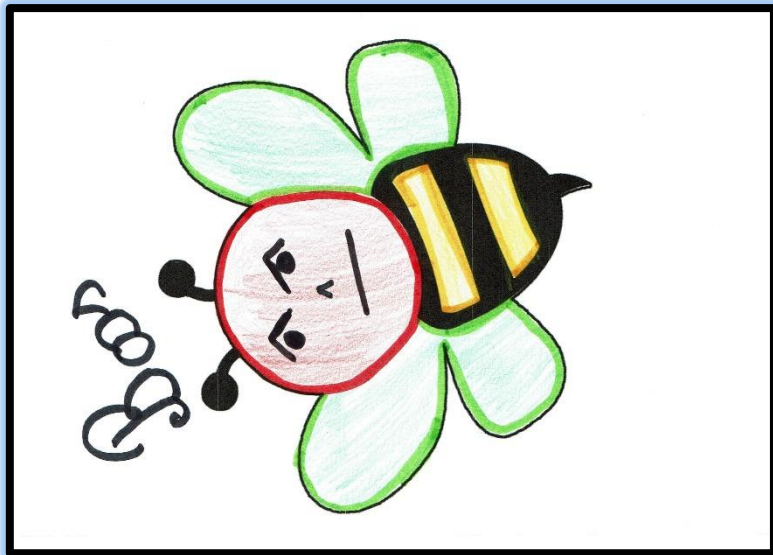
Juf Lynn: **leuk**
grappig

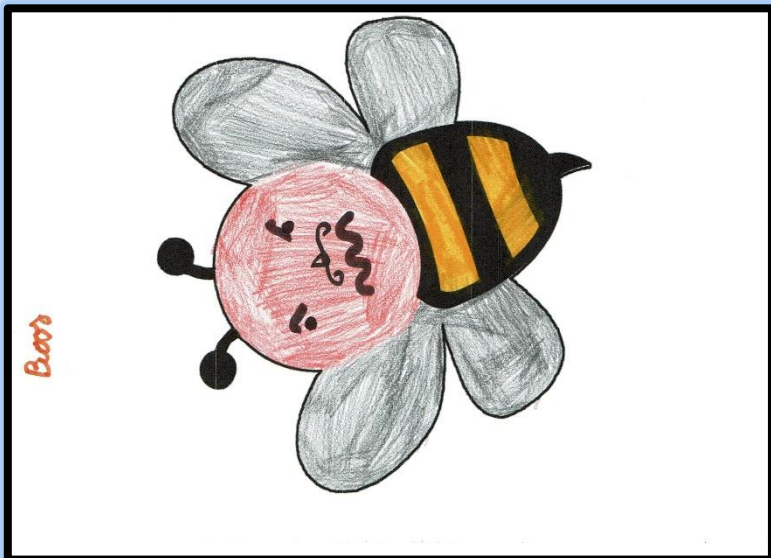
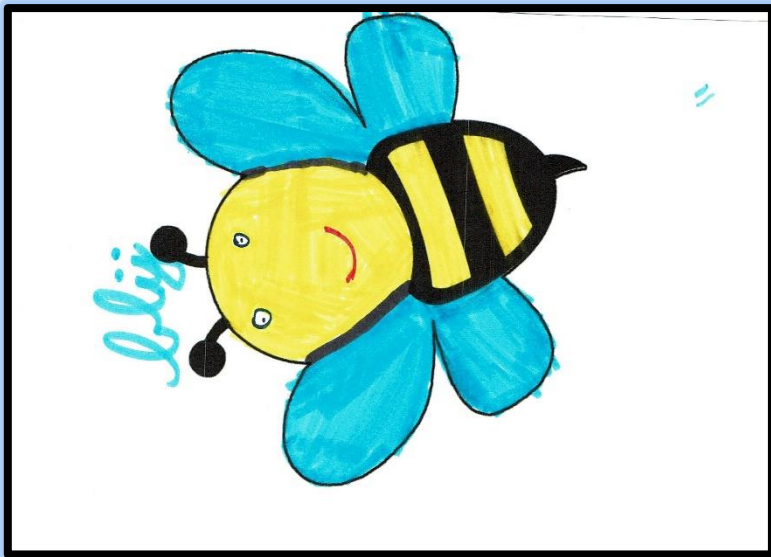
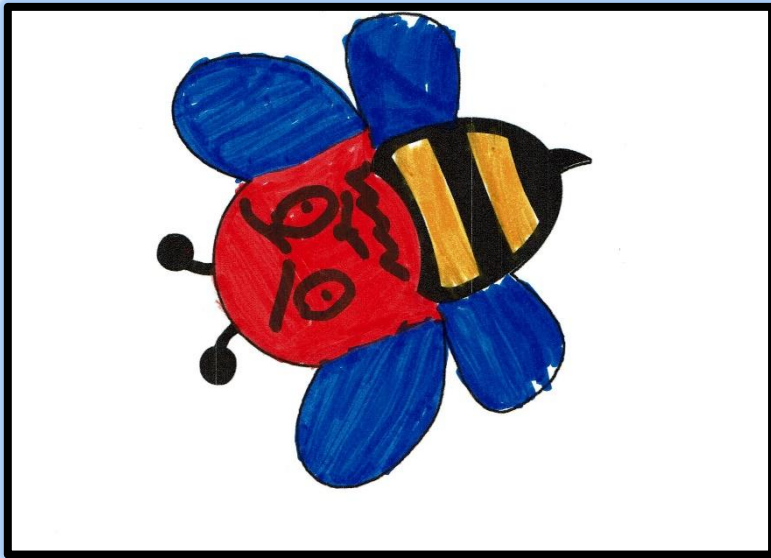
WAAR BEN JIJ GOED IN? DIT VUL JE ZELF IN.

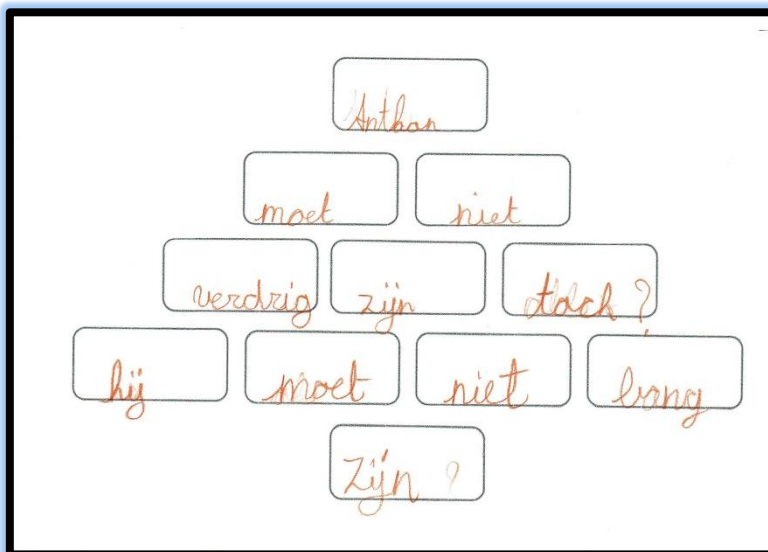
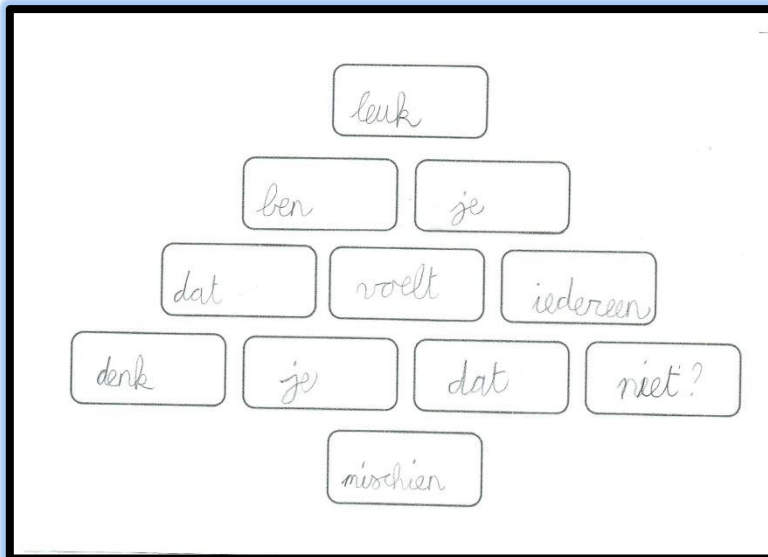
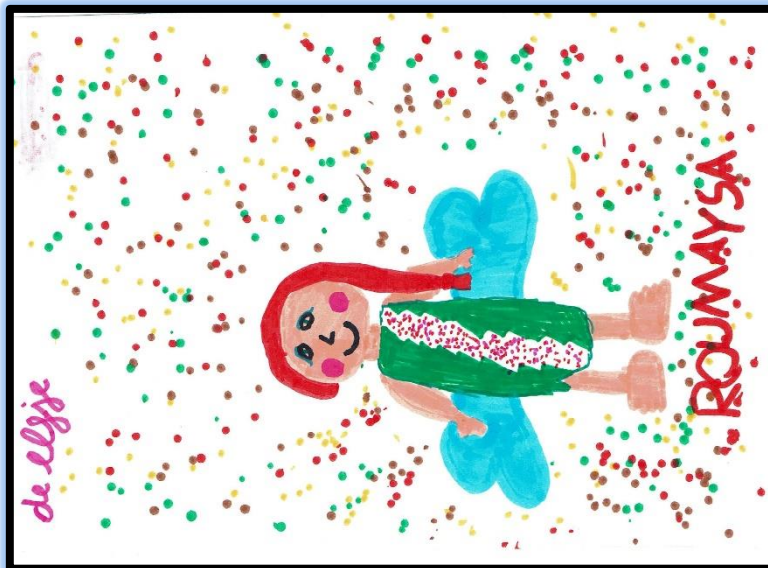
Z: sport	K: lief in de klas	Z: bed
M: voetbal	S: goed	R: dif
S: ik hou van je	H: lief	K: ik kan mooi schrijven
N: ik kan schrijven	Z: goed BFF + de beste	O: slim
I: je kan goed tekenen	S: beste vriend	R: goed
A: grappig	E: sportief en tekenen	O: him
I: grappig	M: voetbal	M: beste vriend
Y: ik kan goed schrijven	M: voetbal	

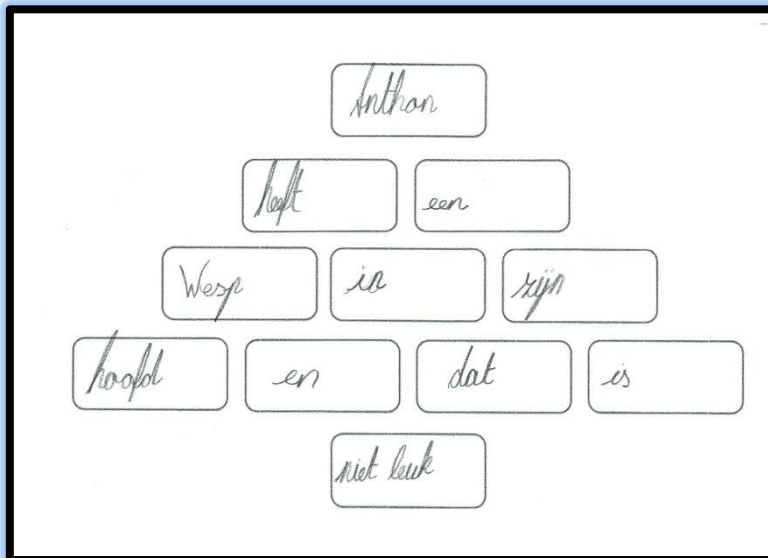
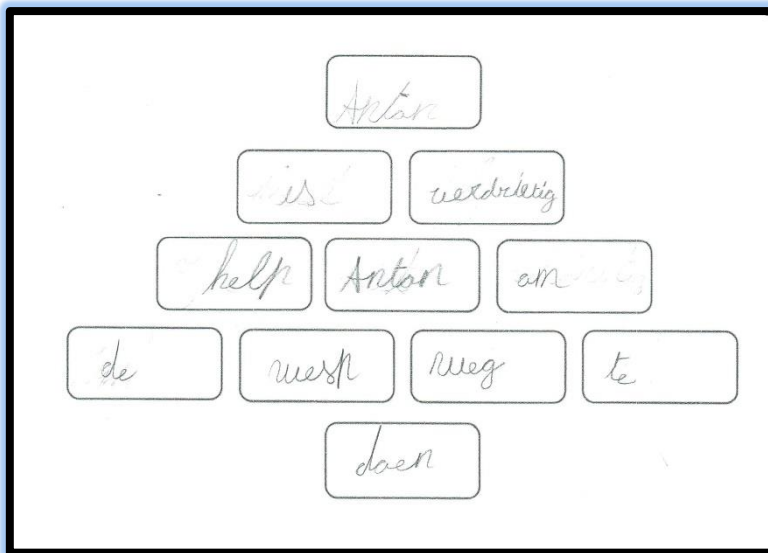
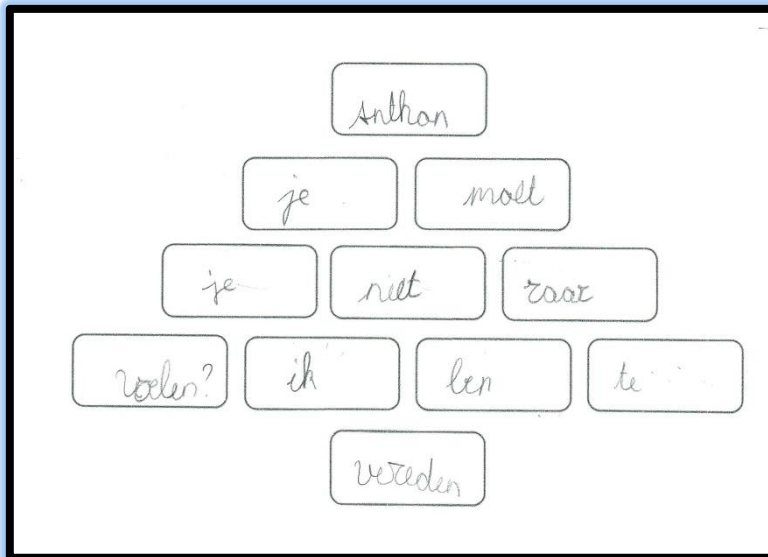
6.1.6 Les 11: Wat geven we Anthon mee?









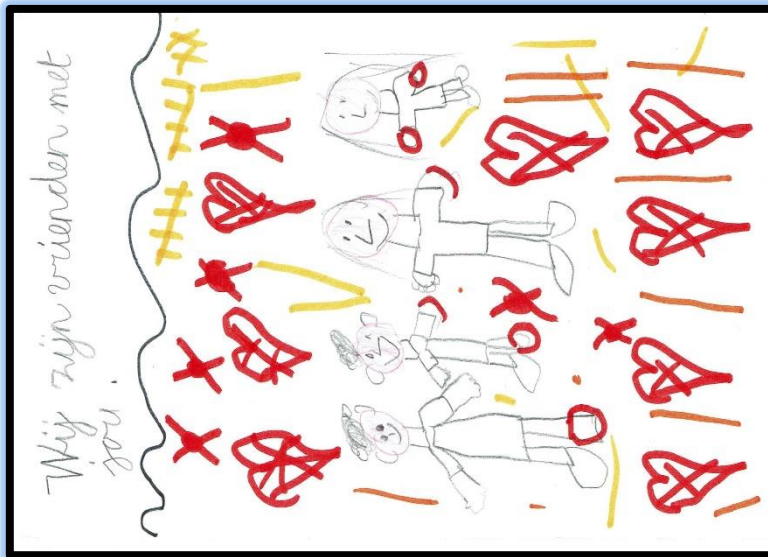


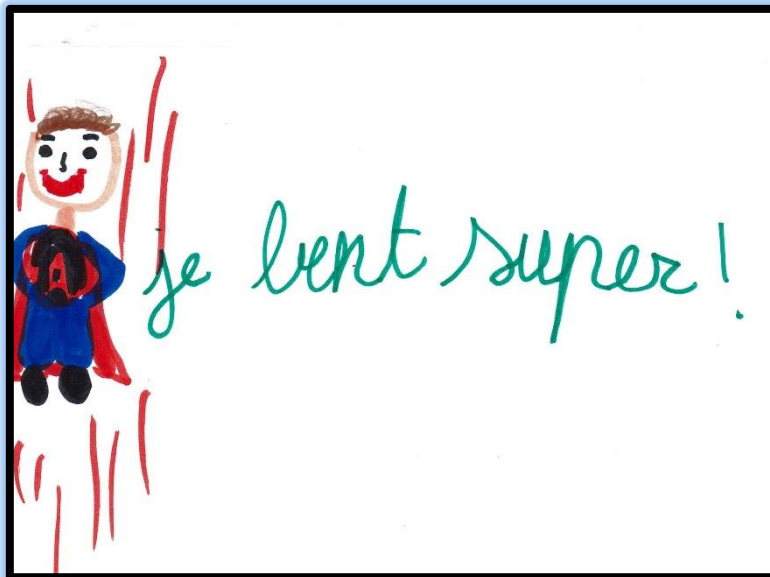
Anthon
 je bent
 leuk voor ons
 vind je dat niet?
 wel

EEN
NAAM
GEDICHT


A anders ben je dat is niet een
N nooit moet je de ander geloven
T tante mag je zien of je zelf
H hou van je zelf, spreek voor de ander
O ongelukkig ben je niet met ons
N nooit zolen we jou alleen laten







6.2 Doelen bereikt?

In dit punt zal ik nagaan of de doelen van de elf lessen zijn behaald. Als een doel is behaald, heeft dit een groene kleur in de linkse kolom. Als een doel niet is behaald, wordt dit doel roodgekleurd in de rechtse kolom. Als ik het gevoel had dat het doel wel behaald is, maar dat er nog ruimte is voor extra beheersing, wordt het doel in beide kolommen oranje gekeurd.

Les 1: Wie is Anthon?		
Lesdoelen	Bereikt?	
	Ja	Nee
D1: De leerlingen leren en ervaren om filosofische vragen te onderzoeken zonder vaststaande antwoorden te veronderstellen of enkel "ja" of "nee" te antwoorden.		
D2: De leerlingen geven zin aan een aangeboden verhaal en uiten, door vragen van de leerkracht te beantwoorden, wat ze erover denken.		
D3: De leerlingen luisteren op een respectvolle manier naar elkaar, laten elkaar uitspreken en formuleren hun eigen mening.		
D4: De leerlingen tonen aan de dat ze nadenken en inzicht verwerven door te beantwoorden op vragen en door hun mening te uiten.		
D5: De leerlingen die niet deelnemen aan het gesprek luisteren met een geïnteresseerde houding naar het filosofiegesprek en delen daarna hun bevindingen, observaties en gedachten met de groep.		

Les 2: De wespen in mijn hoofd		
Lesdoelen	Bereikt?	
	Ja	Nee
D1: De leerlingen leven zich in de verschillende uitingsvormen van emoties in.		
D2: De leerlingen verwoorden dat gebeurtenissen door verschillende mensen op een andere manier geïnterpreteerd kunnen worden.		
D3: De leerlingen leven zich in verschillende scenario's uit iemands leven in en begrijpen dat verschillende gebeurtenissen kunnen leiden tot verschillende emoties.		
D4: De leerlingen gebruiken jabbertalk om bepaalde emoties en gevoelens te uiten en maken hierbij gebruik van klanken, expressie en lichaamstaal.		

Les 3: Verfmonsters		
Lesdoelen	Bereikt?	
	Ja	Nee
D1: De leerlingen experimenteren met verdunde verf om bekend te raken met de werkvorm en te kiezen welke zij de beste vinden.		
D2: De leerlingen experimenteren met de techniek door verschillende beeldelementen te gebruiken op hun papier, zoals: vlekken, strepen, lijnen en gebruiken materiaal om de beeldelementen te vervolledigen.		
D3: De leerlingen mengen verschillende kleuren met elkaar, maken zo nieuwe kleuren en bepalen welke kleuren mooi zijn voor hen en niet om deze in het eindresultaat te gebruiken.		
D4: De leerlingen presenteren hun eindresultaat indien ze dit willen en lichten hun aanpak en motivatie toe aan de klas.		

Les 4: Trotsopoly		
Lesdoelen	Bereikt?	
	Ja	Nee
D1: De leerlingen verwoorden hun eigen kwaliteiten met of zonder hulp van ondersteunende kaartjes.		
D2: De leerlingen beamen of bepaalde kwaliteiten bij een medeleerling horen.		
D3: De leerlingen lichten toe waarom een bepaalde kwaliteit bij een medeleerling hoort.		
D4: De leerlingen spelen op een eerlijke manier een spel en begrijpen dat het meer om het verkennen van eigen kwaliteiten gaat dan om te winnen.		
D5: De leerlingen luisteren hoe een spel moet gespeeld worden en lezen, voor het spelen en indien ze iets niet begrijpen, de bijbehorende spelregels om het beter te begrijpen.		

Les 5: Over de streep		
Lesdoelen	Bereikt?	
	Ja	Nee
D1: De leerlingen tonen empathie voor elkaar en gaan respectvol met degenen die de streep oversteken om (ze lachen niet, ze blijven stil).		
D2: De leerlingen verwoorden of ze sommige leerlingen op een andere manier hebben leren kennen, of ze iets nieuws hebben geleerd over elkaar.		
D3: De leerlingen durven eerlijk te zijn over verdriet, angst, pestgedrag en andere mentale moeilijkheden waar zij ooit mee in aanraking kwamen of waar zij nu mee kampen.		

Les 6: Een sterke boodschap		
Lesdoelen	Bereikt?	
	Ja	Nee
D1: De leerlingen reageren op bestaande posters die gaan over het mentale welzijn en uiten hun mening over de opmaak en inhoud van de poster.		
D2: De leerlingen denken kritisch na over een idee van een poster en maken deze per twee op een respectvolle (naar elkaar toe), maar ook plezierige manier.		
D3: De leerlingen gebruiken verschillende materialen en eventueel ook verschillende technieken om hun poster vorm te geven tot een eindproduct.		
D4: De leerlingen tonen hun poster aan elkaar en verwoorden waarom zij zo te werk zijn gegaan, ze reflecteren over het muzische proces en verwoorden wat zij van hun eigen en van anderen hun poster vinden.		

Les 7: Wat betekent mentaal ziek zijn?		
Lesdoelen	Bereikt?	
	Ja	Nee
D1: De leerlingen luisteren op een respectvolle manier naar elkaar, laten elkaar uitspreken en formuleren hun eigen mening.		
D2: De leerlingen praten over feiten en denken na over hun eigen leefwereld en of zij zich al hebben gevoeld zoals wordt aangehaald in de les – ze durven dit te zeggen.		

D3: De leerlingen krijgen een beter beeld over wat mentale problemen zijn en hoe dit iemand (Anthon) beïnvloedt, ze tonen dit begrip door hun eigen mening te formuleren en te vertellen wat ze erover weten.		
D4: De leerlingen begrijpen het verschil tussen lichamelijke en mentale problemen en tonen dit aan door erover te spreken aan de hand van de vraagkaartjes.		

Les 8: Wat als...?		
Lesdoelen	Bereikt?	
	Ja	Nee
D1: De leerlingen leren en ervaren om filosofische vragen te onderzoeken zonder vaststaande antwoorden te veronderstellen of enkel "ja" of "nee" te antwoorden.		
D2: De leerlingen luisteren op een respectvolle manier naar elkaar, laten elkaar uitspreken en formuleren hun eigen mening.		
D3: De leerlingen tonen aan dat ze nadenken en inzicht verwerven door te beantwoorden op vragen en door hun mening te uiten.		
D4: De leerlingen die niet deelnemen aan het gesprek luisteren met een geïnteresseerde houding naar het filosofiegesprek en delen daarna hun bevindingen, observaties en gedachten met de groep.		

Les 9: Een brief schrijven		
Lesdoelen	Bereikt?	
	Ja	Nee
D1: De leerlingen uiten hun emoties en gevoelens door te schrijven en brengen zo een persoonlijke boodschap over naar een bekende (mama, papa, juf, vriend(in), Anthon) via een brief.		
D2: De leerlingen passen de gekende spellingafspraken toe, maar richten zich vooral op de inhoud van de brief.		

Les 10: Een terugblik		
Lesdoelen	Bereikt?	
	Ja	Nee
D1: De leerlingen sommen van zichzelf en een of meerdere medeleerlingen één of twee kwaliteiten op door na te denken over waar zij goed in zijn.		
D2: De leerlingen zijn eerlijk in hoe zij zich soms voelen op school of in het dagelijkse leven door zich in te leven in verschillende stellingen en na te denken of deze stelling bij hen hoort.		
D3: De leerlingen denken grondig na over mentaal ziek zijn en hartpijn, twee aspecten waar ze veel en minder over gepraat hebben, en schrijven deze op.		
D4: De leerlingen geven een beeld aan de wesp van Anthon door na te denken hoe deze wesp zich grotendeels voelt en schrijven het gevoel van de wesp erbij.		

Les 11		
Lesdoelen	Bereikt?	
	Ja	Nee
D1: De leerlingen luisteren gericht naar een brief van Anthon en beantwoorden enkele vragen die over de brief gaan.		
D2: De leerlingen denken in groep na over wat het perfecte voorblad zou kunnen zijn voor een boek voor Anthon en werken dit voorblad uit.		
D3: De leerlingen beslissen voor zichzelf welke zij het mooiste voorblad vinden en houden zich hierbij aan de afspraak om niet op zichzelf te stemmen.		
D4: De leerlingen bedenken een sterke boodschap voor Anthon en denken hierbij na over de vorige lessen en wat Anthon zou kunnen helpen.		
D5: De leerlingen leren zonder al te veel begeleiding van de leerkracht een naamgedicht en een elfje schrijven en vragen aan medeleerlingen uitleg als het niet lukt.		
D6: De leerlingen kiezen uit enkele gevoelens en weten hier genoeg over om deze te kunnen tekenen op een lege wesp.		
D7: De leerlingen laten hun vrije fantasie lopen om vanaf nul enkele tussenpagina's te creëren zodat het op een echt boek lijkt met hoofdstukken.		
D8: De leerlingen lezen grondig de opdrachtenfiche, vragen het aan medeleerlingen als ze iets niet begrijpen en als het dan nog niet lukt schakelen ze de leerkracht in.		
D9: De leerlingen uiten hun bedenkingen over het hoekenwerk en of ze denken dat het boekje gaat helpen of niet.		

7 Reflectie

7.1 Les 1: Wie is Anthon?

Ik was heel zenuwachtig om de eerste les te geven, omdat dit betekende dat de uitvoering van mijn eindwerk officieel begonnen was. Naar aanleiding van wat mijn mentor me vertelde voor het begin van de lessenreeks, waren mijn verwachtingen niet te hoog. De leerlingen hadden nog nooit gefilosofeerd, dus ik moest geen hoog-filosofische gesprekken verwachten. Ook was het niveau van taal niet al te sterk, de leerlingen hebben vaak aanmoediging en doorvragen nodig om hun volledige mening te kunnen uiten. Ik besloot me hier niet te veel zorgen over te maken, zocht enkele filosofietips op en gaf met goede moed de eerste les op de eerste stagedag.

Het was het startschot van het verhaal van Anthon en de leerlingen namen het zeer goed op, in mijn ogen. Ze luisterden naar de brief die ik meehad en achteraf beantwoordden ze de vragen, wat me het gevoel gaf dat ze gericht hadden geluisterd. Een eerste doel was dus al bereikt: de leerlingen zin laten geven aan een verhaal en ze laten uiten wat ze ervan vonden. Hierna moesten ze per twee filosoferen aan de hand van één of twee vraagkaartjes die ze kregen. Ik koos ervoor om hen zelf te laten beslissen met wie ze in gesprek gingen, zodat ze zich op hun gemak voelden om vrij te praten. De duo's verspreidden zich over het volledige klaslokaal, dit was oké want de ruimte liet het toe.

Hier en daar kwam ik even luisteren bij een duo. Sommigen lieten me al snel weten dat ze klaar waren, maar dan vertelde ik hen dat dit niet kon: ze moesten namelijk blijven doorvragen, hadden ze wel op de achterkant van hun kaartje gekeken? Nee, de meesten niet. Gelukkig had ik de tijd om bij de meeste duo's langs te gaan en hen aan te sporen om echt wel door te vragen. Soms gaf ik eens een voorbeeld, dan moest één van de twee antwoorden en stelde ik een vijftal vragen die ervoor zorgden dat de leerling verder moest nadenken. Zelfs ik vond het soms moeilijk om een doorvraag te bedenken omdat het niet bij elke vraag mogelijk was, maar de leerlingen hadden het zo door en gingen verder in gesprek.

Hierna was het de beurt om ons in een binnen- en buitenkring te zetten. Van elk duo moest één leerling spreken in de binnenkring en een andere leerling noteren in de buitenkring. De banken werden vlot achteruitgeschoven, de buitenkring nam hun kladschrift en iets om te schrijven en de binnenkring nam plaats op de grond. Dit duurde iets langer dan ik had verwacht, waardoor ik minder tijd had voor het gesprek in de kring. Ook zette ik een timer op het bord, maar die was ik (toen ik had plaatsgenomen) vergeten op te zetten. Pas nadat we enkele minuten aan het filosoferen waren, keek ik achter me en merkte ik dat de timer niet aan het afgaan was. Op een alarm dat afging hoefde ik dus niet meer te rekenen, dan moest ik de klok maar goed in het oog houden.

Tijdens het gesprek heb ik heel hard begeleid, terwijl je in een filosofiegesprek de woorden en vragen vooral moet laten bij de leerlingen. Ik had het gevoel dat ze makkelijker praatten in duo dan in de grote groep, misschien waren ze hierbij iets te veel afhankelijk van mij. Ik had duidelijker kunnen maken dat ik het gesprek niet ging leiden en dat ze mochten inpikken op elkaar, maar dit heb ik niet gedaan. Daardoor bestond het gesprek uit ik die een vraag stelde, iemand die antwoordde, ik die een doorvraag stelde en iemand die erop kon reageren als hij of zij wilde. Dit vond ik achteraf wel jammer, volgende keer zou ik dit zeker anders aanpakken. Naar de doorvragen op de achterkant werd ook niet echt gekeken, dus dan vielen de doorvragen door de leerlingen zelf weg.

Het is beter als ik volgende keer de leerlingen specifieke doorvraagkaarten en specifieke vraagkaarten geef – zo is er een duidelijker onderscheid, omdat nu de achterkant van het kaartje ‘gewoon maar’ de achterkant was.

Wel zijn de leerlingen op interessante antwoorden gekomen. Zo zijn we van de vraag “Kun je pijn altijd zien?” gekomen op hartpijn en hoe dit komt, waarom iemand dit kan hebben, of zij het al eens hebben gehad. In het begin van deze vraag waren leerlingen nog rond het lichamelijke bezig, zoals een blindedarmontsteking dat een jongen in de klas enkele weken geleden had gekregen. Een goed voorbeeld, maar nog niet wat ik wilde: ik wilde meer op het breken van iemands hart, het kwetsende gevoel. Dit is uiteindelijk gekomen, want zo gaf iemand als voorbeeld dat als je ruzie hebt met je beste vriendin, dit pijn kan doen in je hart.

Ik moest al bijna afsluiten, waardoor de laatste vijf minuten voor de buitenkring wegvielen. Ik kon maar twee leerlingen van de buitenkring aan het woord laten komen en jammer genoeg hadden zij niet erg veel opgeschreven. Eén leerling gaf aan dat ze door het schrijven vergat te luisteren, een andere leerling had het tegenovergestelde en vergat te schrijven door te luisteren. Ik besloot dat het niet zo erg was en we de volgende keer meer aandacht gingen schenken aan wat de buitenkring te doen had – ik had namelijk het gevoel dat het voor hen niet echt duidelijk was en dat het voor hen meer een vrij kwartiertje was.

7.2 Les 2: De wespen in mijn hoofd

Een dramales heb ik in voorbije stageperiodes nog maar één keer gegeven en ik was er toen niet tevreden over. Deze les was dus een hele uitdaging voor mezelf en het leek alsof ik een sprong nam in het onbekende. Ik had geen idee hoe de leerlingen gingen reageren op de scenario's en hoe ze de jabbertalk gingen vinden. Ook wist ik niet of ze de emoties die de wespen uitbeeldden gingen herkennen en twijfelde ik of ik het niet te kinderachtig had gemaakt. Opnieuw was ik dus overladen met stress, om eerlijk te zijn had ik al geen zin meer om de les te geven.

Aangezien er geen weg meer terug was, moest het wel. Bij de eerste opdracht stonden we in een kring en kreeg iedereen een kaartje met een wesp op die een bepaalde emotie uitte. Velen lieten al meteen weten dat ze niet echt begrepen welke emotie zij hadden, dus moest ik heel de kring rondgaan om na te gaan of iedereen wist welke emotie hij of zij had. Als ik mijn rug keerde naar het ene deel van de kring, waren ze achter mijn rug de kring aan het vervormen en aan het praten. Als ik er iets op zei en me terug omkeerde, herhaalde de situatie zich. Geen al te beste start, maar ik hield het hoofd koel en ging met goede moed de kring rond – ik wilde namelijk dat iedereen begreep welke emotie hij of zij had.

Hierdoor verloor ik wel wat tijd, maar dit bleek achteraf niet zo erg te zijn. De leerlingen moesten nu hun emotie uitbeelden en dit deden ze verbazingwekkend goed. Het was inderdaad zo dat niet enkel de basisemoties (blij, bang, bedroefd en boos) op de kaarten stonden en dat het moeilijk was om te raden, maar met wat behulp en meer expressie van diegene die het moest uitbeelden was er steeds wel iemand die het raadde. Ik merkte wel dat de leerlingen de kring steeds kleiner en kleiner maakten, daarom heb ik de klas na de eerste ronde laten zitten en één iemand in het midden laten uitbeelden. Zo verschoven de leerlingen niet steeds van plaats. Ik had dit wel eerder kunnen doen, want de eerste opdracht was al afgerond toen ik de beslissing maakte.

De volgende opdracht was om een fantasiewoord hardop te zeggen in een bepaalde emotie. Hiervoor moesten de leerlingen weten wat jabbertalk was, dus deed ik een demonstratie met iemand die wist wat jabbertalk was. Het was iemand die eerder al ongeïnteresseerd in andere lessen zat en die bij de eerste les van Anthon geen gesprekspartner wilde, dus ik was blij dat hij nu het voorbeeld wilde geven voor de rest van de groep en dat ik hem mee had in de les. De anderen vonden de jabbertalk grappig en er waren toch wel velen die wisten hoe dit in elkaar zat, wat me een goed gevoel gaf voor de volgende fase. Bij de opdracht moesten leerlingen de emotie raden en ook goed luisteren naar het woord dat iemand uitspraak. De emotie werd meestal meteen geraden, maar ik merkte wel dat het moeilijk was om bijvoorbeeld een kort woord op een lachende manier te zeggen – zo werd het woord meestal weggelachen en niet verstaan door anderen. Gelukkig was het woord raden geen doel, ik moest enkel de leerlingen laten proeven van hoe jabbertalk in elkaar kon zitten.

Nu moesten de leerlingen duo's en één trio vormen. Opnieuw liet ik deze keuze aan hen over, omdat ik natuurlijk wilde dat ze zich op hun gemak voelden om zich ten volste te uiten. Ik ben er erg mee begaan of de leerlingen zich op hun gemak voelen, dus ik wil hen steeds zelf een keuze geven om te voorkomen dat ze net met iemand samenzitten waarmee ze niet goed overeenkomen. Bij het vormen van groepjes stel ik een duidelijke afspraak die ik in de eerste les ook heb toegepast: ze krijgen één minuut en ik kijk de hele tijd op mijn horloge om dit in het oog te houden. Meestal hebben de leerlingen in minder dan één minuut de groepjes gevormd en zijn ze stil wanneer de minuut om is.

Ik gaf de instructie dat de leerlingen iets gingen uitbeelden vanuit Anthon zijn leven, maar dat ze niet mochten praten en dus jabbertalk moesten gebruiken. Ik ging na of de instructie begrepen was, deelde aan elk groepje een scenario uit en liet hen een tiental minuten oefenen. Omdat ik kaartjes overhad, kregen de groepjes die het vroegen nog een scenario. Ook ging ik rond om te kijken hoe het verliep bij de meesten. De tip die ik het vaakst moest meegeven was om meer expressie te gebruiken. Wanneer de tijd om was, was het tijd om te presenteren aan elkaar. Hier week ik af van de lesvoorbereiding en liet ik de leerlingen het scenario presenteren met de persoon waarmee ze oefenden. Ik voelde op het moment zelf dat dit beter was en dat de leerlingen hierdoor zich meer op hun gemak voelden, ik vond namelijk dat ze heel goed en niet al te druk hadden geoefend. Daarom wilde ik deze sfeer niet van hen afpakken en ervoor zorgen dat ze presenteerden waar ze zich goed bij voelden.

Jammer genoeg had ik niet genoeg tijd, ook de kijkwijzer werd een beetje vergeten omdat ik het schrijfmateriaal in de klas was vergeten. Ik had maar een paar potloden bij de hand, waardoor ik een willekeurig nummer koos en die leerling moest de kijkwijzer invullen. Omdat er niet genoeg tijd was voor elk duo, moest ik dit op donderdag verderzetten en toen had ik de kijkwijzer niet mee. Daarom, in plaats van de kijkwijzer schriftelijk te gebruiken, stelde ik steeds na elk scenario drie vragen: 1) welke emotie zag je? 2) wat gebeurde er? En 3) hoe hebben ze dit gedaan? Deze vragen werden steeds door verschillende leerlingen beantwoord en de emoties en de situatie werden steeds geraden, wat mij maar ook diegenen die het scenario uitbeelden een voldaan gevoel gaf.

Als ik erop terugkijk, wilde ik dat ik nog iets meer had gefocust op wat er net gebeurde in het scenario in plaats van hoe de leerlingen dit hadden gedaan. Hierdoor viel de boodschap van wat er net gebeurde in Anthon zijn leven een beetje weg, de situaties zijn bij nader inzien ook niet blijven steken ondanks ze er zich wel in hebben ingeleefd tijdens

de les zelf. Het enige dat is blijven steken zijn de wespenemoties, omdat we hier elke dag op terugblikken met de geluuksmeter. Een heel fijne les, maar de boodschap is niet overgekomen. Ik denk om de boodschap wel te laten overkomen dat ik een andere werkvorm had moeten gebruiken, omdat jabbertalk een grappige manier is om te handelen. Als ik de les nog eens zou geven, zou ik de jabbertalk laten wegvallen en de leerlingen wel laten praten. Dan zou ik wel twee lessen rekenen voor de les, zodat er echt kan worden verder gespeeld op wat er gebeurde.

7.3 Les 3: Verfmonsters

Ik had veel zin in deze les, omdat ik zeer benieuwd was naar hoe de kunstwerken eruit gingen zien. Ik had voorbeelden bekeken van een workshop voor kinderen, maar elk kind is anders dus er gingen waarschijnlijk heel andere monsters uitkomen. De leerlingen waren vanaf het begin al geprikkeld, omdat bij het binnenkomen van de polyvalente zaal het materiaal al op de juiste plaats lag maar de bedoeling nog niet duidelijk was. Ik moest namelijk eerst een brief van Anthon lezen, waarna de leerlingen opnieuw enkele vragen beantwoordden. Eén leerling had geen vraag, maar wilde wel iets zeggen. Hij vertelde dat hij een wesp in zijn hoofd had, maar een goede. Een wesp die hem vertelde dat hij sterk was en als hij dacht dat hij iets niet kon, zei die wesp dat hij het wel kon. Toen wilden meer leerlingen iets vertellen over de wesp in hun hoofd en het verwarmde mijn hart om te horen dat er een positieve en aanmoedigende wesp in hun hoofd aanwezig was.

Na de warme inleiding deelde ik de bedoeling van de les mee. De leerlingen zouden een beeld geven aan de wesp (ook wel 'monster') dat in iemands hoofd kan zitten, zoals Anthon vroeg in de brief. Ik liet enkele voorbeelden zien van de workshop en enkele willekeurige inktvlekken – waarbij ik vroeg of ze hier al een monster in zagen. Ik vroeg niet specifiek wie iets zag of wat ze zagen, wilde enkel een enthousiaste ja horen, omdat hierna de leerlingen aan de slag konden. Ik stelde duidelijke afspraken en liet de leerlingen plaatsnemen aan de tafels: ik riep de namen af van de leerlingen die aan een bepaalde tafel moesten zitten, omdat ik reeds naamkaartjes had gelegd bij elke plek. De groepen waren willekeurig verdeeld, omdat hier het in groep werken niet uitmaakte maar dat ze gewoon over en naast elkaar moesten zitten.

De leerlingen experimenteerden eerst op een A4 blad, dit deden ze totdat ik zag dat de meesten hun blad vol was. Ik liep rond en na enkele observaties te doen raadde ik klassikaal aan om niet te veel water te gebruiken, hun blad moest namelijk droog zijn en dit ging niet met te veel waterverf. Ik had ook voor de zekerheid zakdoekjes mee voor diegenen die te veel water hadden gebruikt, zo konden ze voorzichtig deppen om het te drogen. Na het experimenteren op papier, legden elke tafel om de beurt hun experiment opzij op de grond. Nu kreeg iedereen van me een A3 blad en zei ik dat ze nu hetzelfde gingen doen, maar dat ze van deze een echt monster gingen maken.

Enkele leerlingen vroegen voor een nieuwe kleur, dus ging ik bij elke tafel langs om één kleur te verwisselen met een andere. Ze mochten steeds in groep kiezen welke kleur, dit ging eigenlijk vrij vlot: de leerlingen wisten wat ze wilden. Ook waren ze enthousiast om nu aan hun echte monster te beginnen, zeker op zo'n groot blad. Eerst moesten ze natuurlijk weer de verfvlekken maken op het grote blad, na een tiental minuten gaf ik het tweede deel van de instructie mee. Ik had één tafel voorzien waarop het materiaal lag waarmee ze hun monster konden vervolledigen. Leerlingen die al klaar waren met hun vlekken en konden beginnen aan de eindfase, mochten per vier iets komen halen – zo

werd het niet te druk aan de materiaaltafel. Zij die nog natte vlekken hadden mochten weer de zakdoekjes gebruiken.

Zo gingen ze weer zelfstandig aan de slag om hun monster af te maken en ik was tijdens het proces enorm onder de indruk van wat de leerlingen maakten. Ik moest niet eens de afspraken herhalen, want iedereen hield zich er goed aan. Het was niet te luid, dit prees ik hen ook op het einde van de les – ze gingen zeer rustig en netjes te werk. Het vervolledigen van de verfmonsters duurde nog een tijdje, maar dit was niet erg want de leerlingen waren bezig. Naar het einde toe waren er al enkele leerlingen klaar, die mochten hun verfmonster bij hun experiment leggen en hun plaats opruimen. Ook dit verliep vlot, want zo bleven de leerlingen bezig. Het duurde niet lang meer voordat iedereen klaar was en opgeruimd had: iedereen hielp elkaar met het opruimen.

Dan was het einde van de les aangebroken en mochten de leerlingen die wilden hun verfmonster voorstellen. Steeds stelde ik dezelfde vragen: hoe vind je jouw monster, waarom heb je dit zo gemaakt? Is jouw monster blij, boos, verdrietig? Zou dit monster in iemands hoofd kunnen leven? Zou Anthon dit monster in zijn hoofd willen? Zou jij dit willen? Door heel gericht over de monsters in de hoofden te praten en dit te linken aan Anthon, kwam de boodschap van de wesp (het monster, dus) in iemands hoofd zeker over. Velen hadden een schattig monster getekend en velen wensten dan ook het schattige, lieve monster aan Anthon toe. We concludeerden dat Anthon meer van zichzelf ging houden met zo'n lief monstertje, en met deze positieve gedachte eindigde de les.

7.4 Les 4: Trotsopoly

De inleiding van de trotsopoly les bestond uit het opnoemen van één kwaliteit die je bezit. In de volgorde van de achternamen mocht elke leerling rechttop staan en met volle borst, dit moedigde ik toch aan, zeggen waar hij of zij goed in is. Als ze nog wat onzeker spraken, spoorde ik hen aan nog wat luider te spreken en benadrukte ik dat ze trots mochten zijn op waar ze goed in waren. Bij de meesten kwam er dan een glimlach op hun gezicht als ze herhaalden waar ze goed in waren, anderen waren nog wat onzeker - dit waren de stillere leerlingen in de klas. Enkelen wilden nog iets langer nadenken als het aan hen de beurt was, dit mocht ook: als we de kring rond waren dan wisten ze wel iets om te zeggen. Ik was zelf trots op het feit dat de leerlingen glimlachten en er plezier in hadden om een kwaliteit van zichzelf op te noemen, maar ook dat ze luisterden naar diegene die aan het woord was; een teken van respect.

Ik legde aan de leerlingen uit dat het voor Anthon soms moeilijk is om zijn goede eigenschappen, kwaliteiten dus, op te noemen. Hoe zou dat komen? Hier dachten de leerlingen over na en ze kwamen op antwoorden zoals dat de wesp in zijn hoofd zei dat hij slecht was en niets kon; dit was een teken voor mij dat ze al doorhadden hoe de wesp van Anthon in elkaar zat. Ik legde de spelregels kort en bondig uit en vertelde daarbij ook dat de leerlingen zelf de spelregels nog moesten lezen, omdat ze niet alles zouden onthouden van wat ik zei. Bij deze les had ik, zoals bij de verfmonsters, naamkaartjes gelegd bij een bepaald groepje. Ik zorgde ervoor dat in elk groepje twee jongens en twee meisjes zaten, dit kwam ongeveer uit. Waarom nu juist de bewuste keuze om de groepen wel te bepalen en hen niet zelf te laten kiezen? Omdat in deze les de groepen iets groter zijn en ik merkte dat de jongens steeds met elkaar werkten en de meisjes steeds met elkaar, zelfs als ze in een kring moesten staan stonden steeds de meisjes aan de ene

kant en de jongens aan de andere kant. In deze les wilde ik dus heterogene groepjes die van elkaar moesten zeggen waar zij zelf en de anderen goed in waren.

Er werd niet geklaagd over de groepjes, wat ik positief vond. De leerlingen gingen aan de slag, er was steeds één iemand die hardop de spelregels las. Het was wel luid in de polyvalente zaal, maar eigenlijk was dit niet zo erg. Af en toe heb ik wel even moeten meedelen dat het iets te luid werd, dit kwam voornamelijk door het enthousiasme van de leerlingen. Op zich ook positief, maar niet zo aangenaam om tussen te staan. In het begin was het moeilijk voor de leerlingen, maar ik had door dat de meeste groepen de spelregels niet al te grondig hebben nagelezen. Begrijpend lezen is nog steeds een laag niveau in de klas, maar ik had de spelregels zo ontwikkeld dat er afbeeldingen bij stonden en korte zinnen zodat het duidelijk moest zijn voor een vierde leerjaar. Mijn mentor beaamde dan ook dat het duidelijk was, maar dat het niveau dus iets lager lag dan de norm. Aangezien ik me bij de spelregels heb gebaseerd op de junior versie van Monopoly, weet ik niet hoe ik het nog eenvoudiger zou kunnen uitleggen. Misschien door meer afbeeldingen toe te voegen, zodat het plaatje de handeling duidelijk maakt.

Eens de leerlingen begonnen aan het spel, begrepen ze er ook meer van. Al doende leert men, uiteraard. Ik liep voortdurend rond om te horen hoe het bij de verschillende groepen ging, vaak vroeg ik naar wie al enkele kwaliteiten had gekocht en welke dit precies waren. Iedereen leek erg begaan te zijn met het spel, sommigen konden niet blijven stilzitten op hun stoel en stonden steeds recht of gingen op hun knieën zitten. Aan hen moest ik wel steeds zeggen om zich weer om hun achterste te zetten en een goede zithouding aan te nemen, maar dit was er bij hen het ene oor in en het andere oor uit. Ik heb toch volgehouden, niet altijd met woorden maar bijvoorbeeld met een korte aanraking aan de schouder. Ik besloot me er niet al te druk in maken en gewoon zo verder te doen, omdat het kwam door het enthousiasme van de leerlingen.

Er waren enkele leerlingen die het spel moeilijk vonden, er sprong één leerling in het bijzonder uit die dit niets voor hem vond. Hij had het gevoel dat geen enkele kwaliteit bij hem paste en wilde dus geen kaartjes in zijn bezit hebben, ondanks zijn groepsleden zeiden van wel: hij zei van niet, dus hij moest het niet hebben. Ik wist ook al dat de leerling een niet al te hoog zelfbeeld had, daarom vond ik het jammer dat hij het moeilijk vond om de kaartjes te linken aan wat hij kon.

Door het feit dat juist die leerling het niets voor hem vond en de anderen er wel plezier in hadden, kwam ik op twee conclusies: ten eerste dat het spel vast en zeker geschikt is voor zij die zeker zijn van zichzelf en die hun kwaliteiten kunnen en durven benoemen. Ten tweede dat, als het spel gespeeld wordt door leerlingen die moeilijkheden hebben met het benoemen van hun eigen kwaliteiten, enkel de groepsleden moeten vertellen of een kwaliteit bij de andere past in plaats van bij zichzelf. Zo krijgen ze complimenten van anderen, en moeten zij zelf niet vertellen waar ze goed in zijn – omdat anderen het voor hen doen. Dit kan dan een manier zijn om hun zelfbeeld wat omhoog te krijgen en zo denk ik dat het spel geschikt kan worden voor leerlingen zoals Anthon.

7.5 Les 5: Over de streep

Deze les werd gegeven aan het volledige vierde leerjaar: 4A, 4B en 4C en dit vormde iets minder dan zeventig leerlingen. Aangezien de stellingen over aspecten gingen waar niet veel over gepraat wordt zoals pesten, bang zijn en geen vrienden of vertrouwenspersoon hebben, verwachtte ik dat het eerst onwennig ging zijn voor de leerlingen, maar ik voelde

me ook onwennig dus ze waren al niet alleen. Waarom was ik onwennig? Ik was enorm zenuwachtig, want ik kende de twee parallelklassen niet en ik wist niet hoe ze op mij gingen reageren. Ik wist van de leerkrachten dat 4A en 4B een drukkere klas had dan mijn stageklas en ik had schrik dat ten eerste niemand me ging horen en ten tweede iedereen mijn zenuwen ging opmerken.

Of ze mijn zenuwen hebben opgemerkt? Zeker wel, mijn stageklas vertelde het aan me voordat de andere twee klassen in de zaal arriveerden. Ik vertelde hen dat ik inderdaad zenuwachtig was, omdat het de eerste keer ging zijn dat ik voor zo'n grote groep een activiteit deed. Ze zeiden hier niet veel op, sommigen toonden een kleine glimlach, maar dit was wel genoeg – het gaf me het gevoel dat ze me begrepen. Toen de twee klassen er waren, zei ik ook tegen de leerkrachten dat ik heel zenuwachtig was. Ik had het warm, mijn handen voelden klam en ik voelde mijn wangen gloeien. De leerkrachten probeerden me gerust te stellen: zij gingen er hele tijd zijn, de leerlingen gingen me niet opeten. Zelf had ik niet verwacht dat ik zo veel stress ging hebben, maar zoals eerder aangehaald was dit de eerste keer dat ik voor zo'n grote groep ging spreken en dit bezorgde me de kriebels.

Het moment was aangebroken om de instructie te geven, om het stil te maken hielpen de leerkrachten me eerst nog – zij hebben een iets luidere en krachtigere stem dan ik. Toen het stil was, begon ik te spreken. Mijn stem trilde de paar eerste zinnen en ik zat te prullen aan het blad met de stellingen en hiervan was ik me bewust, dus ik probeerde me rustig te houden. Rustig ademen tussen de zinnen door, ademen vanuit de buik, soms op één been leunen om me te ontspannen... Ik paste alle trucjes toe die ik kende om rustig en krachtig te spreken. De leerlingen luisterden naar me, wat me op mijn gemak stelde. Wanneer ik oogcontact maakte met enkele meisjes van mijn klas glimlachten ze, wat me ook rustiger maakte. En dan volgde de eerste stelling en mochten leerlingen de streep oversteken.

De activiteit met de stellingen (het waren er veertien) duurde ongeveer een kwartier. Het oversteken gebeurde in het begin niet altijd in stilte, maar naar het einde toe waren de leerlingen meer in de sfeer van de activiteit en lukte het om in stilte heen en weer te wandelen. Het teken van respect ben ik, door de zenuwen, vergeten te vermelden en dus heb ik dit niet meer uitgelegd eens de activiteit bezig was. Wel richtte ik me na elke stelling op de leerlingen die aan de ene kant stonden en de leerlingen die aan de andere kant stonden. De ene keer gaf ik de boodschap mee dat ik trots op hen was om eerlijk te zijn, de andere keer vertelde ik hen dat ze niet moesten twifelen aan zichzelf. Zo zorgde ik steeds voor een warme boodschap en bedankte hen elke keer om wel of niet over te steken.

Na de veertien stellingen was het tijd om te reflecteren. Met bijna zeventig leerlingen is dit niet ideaal, dus verdeelden we de leerlingen weer per klas. 4A zette zich binnen in de polyvalente zaal, 4B zette zich buiten in de zon en ik zette me buiten onder het afdak. Zo had iedereen genoeg plek en de rust om te praten, er bevond zich ook geen andere klas buiten dus we werden niet gestoord. Het was de bedoeling om te reflecteren aan de hand van een reflectiekaartje, dit had ik uitgedeeld aan de klasleerkrachten en voor mezelf bijgehouden, maar we hebben gezamenlijk besloten om dit niet te doen. De leerlingen hadden namelijk niets om te schrijven en om dit nog te voorzien was tijdverlies.

Daarom liet ik de reflectie uit de leerlingen zelf komen. Ik vroeg naar hun ervaringen, wat ze ervan vonden, of ze wat meer weten over anderen... Eén jongen voelde zich door een

situatie in de voormiddag niet goed in zijn vel, deze jongen wilde als eerste aan het woord. Hij vertelde me dat hij zich veel beter voelde, omdat hij het gevoel had gekregen dat hij niet alleen was met sommige gevoelens. Ik zag enkele leerlingen knikken en vroeg of zij hetzelfde dachten en wat was ik blij met de positieve reacties. Het reflectiegesprek met de leerlingen gaf me een voldaan gevoel, ik heb hen ook bedankt voor hun eerlijkheid en geprezen voor het respect dat ze naar elkaar toonden.

Ik sloot af om te vragen dat, als we dezelfde activiteit met dezelfde stellingen over een maand of twee nog eens zouden doen, of ze dachten dat er meer of minder leerlingen bij bepaalde stellingen gingen oversteken. Ze hoopten op minder leerlingen en ik vroeg hen wat ze eraan kunnen doen om ervoor te zorgen dat er minder leerlingen overstaken bij bijvoorbeeld de stellingen over pesten. Hier dachten ze na over handelingen die ze konden uitvoeren om het pestgedrag te verminderen, of om de leerlingen die weinig vrienden hebben meer te betrekken. Ik hoop dat ze dit daadwerkelijk zullen doen en ik hoop ook dat er ooit nog een leerkracht dezelfde activiteit wil doen met de leerlingen. De activiteit dient zeker om het respect en de samenhangigheid van de groep te vergroten en het zet de leerlingen in gang om na te denken over aspecten waar vaak over gezweven wordt.

7.6 Les 6: Een sterke boodschap

Het hoofddoel van deze les was om de leerlingen kritisch te laten nadenken welke woorden Anthon zouden kunnen helpen. Hierop wilde ik me richten en dit zei ik ook aan mezelf aan het begin van de les – maar die begon niet zo vlot. De PowerPoint waarop de voorbeelden stonden, lieten de laptop die aangesloten was met het digibord vastlopen en zo kon ik de voorbeeldposters niet laten zien. Ik had er ook niet aan gedacht om een back-up te voorzien en de posters te printen, dus daar stond ik dan. Ik kon één poster op de PowerPoint tonen voordat die vastliep, maar daar waren de leerlingen natuurlijk niet veel mee. Ik had enkel kleine exemplaren van de lesvoorbereiding die ik kon tonen, deze liet ik dan maar de klas rondgaan.

We gingen na wat er allemaal op de posters stond, met behulp van mij formuleerden de leerlingen dat er telkens wel een sterke boodschap op stond. Ook keken we naar de opmaak van de poster en ondanks ze enkel de kleine voorbeelden hadden, slaagden de leerlingen erin om de posters te analyseren. Hierna verdiepten we ons in de sterke boodschap en maakten we klassikaal een woordenweb met sterke boodschappen. Dit was in het begin moeilijk voor de leerlingen, omdat ze moesten nadenken welke woorden Anthon zouden helpen. Eerst hadden we sterke boodschappen zoals “Wat is er?” en “Alles goed?”, maar hierbij stelde ik hen de vraag wat er juist zo sterk aan was. Zou deze vraag Anthon helpen? Zou Anthon kunnen liegen? Is dit dan een goede vraag? Dit liet de leerlingen dieper nadenken en uiteindelijk kwamen we op sterke boodschappen zoals “Vergeet de wesp in je hoofd”, “Je bent goed hoe je bent”, “Je bent niet alleen”, “Wij zijn om jou heen”. Een leerling merkte zelfs op dat die laatste twee rijmde, wat ik opmerkelijk vond want dit had ik zelf niet direct door.

Ik weet niet precies wat ik had verwacht van de sterke boodschappen, want een sterke boodschap zoals op de voorbeelden verzinnen is niet eenvoudig. Daarom moest ik me tevredenstellen met de boodschappen die we op het bord hadden geschreven en me erbij neerleggen dat het inderdaad een moeilijke opdracht was. Nu gingen de leerlingen per duo aan de slag om een poster te maken. Ze kozen een sterke boodschap uit, lieten deze goedkeuren door mij en mochten aan hun poster beginnen. Ik heb een goede keuze

gemaakt om de boodschappen te laten nalezen, want sommigen hadden nog steeds “Gaaf het?” als sterke boodschap en dus kon ik hen eraan herinneren of het misschien niet was wat Anthon wilde horen. Zo kon elk duo op het einde van de les beginnen aan de poster, maar moest nog niet af zijn.

Het vervolledigen van de poster gebeurde op een andere dag, omdat de les verdeeld was over twee lesuren. Ze hadden dus genoeg tijd en bij het tweede lesuur kon iedereen beginnen of verder werken aan de poster. Dit hebben ze op een rustige manier gedaan en ik hield een goed overzicht, zette zelfs instrumentale achtergrondmuziek op om de rust te bewaren. Het had niet echt een meerwaarde voor de les zelf, maar was gewoon gezellig.

Verschillende materialen en technieken werden niet specifiek gebruikt. Mijn voorbereiding van deze les is een beetje in het water gelopen door mijn vergetelheid en dus had ik geen verschillende materialen om aan te bieden. De leerlingen gebruikten stiften en potloden en daar bleef het bij. Qua technieken had iedereen een eigen techniek en een eigen stijl, hier ben ik ook niet specifiek op ingegaan en daarom is dit doel niet bereikt; het mag zelfs weggelaten worden, bij nader inzien.

De leerlingen waren vroeger klaar dan verwacht en we hadden nog genoeg tijd om elkaars posters te presenteren. De duo's die wilden, mochten aan de rest van de klas hun poster tonen en meedelen hoe ze te werk zijn gegaan en wat ze ervan vonden. Eerst dacht ik dat de sterke boodschappen niet gingen blijven, omdat het meer op een tekenles leek dan op een kritische kijk op wat sterke boodschappen precies zijn. De les werd voor de vakantie gegeven, dus ik dacht ook dat deze een beetje verloren zou gaan. Toen ik echter na de vakantie vroeg wat de leerlingen nog wisten over Anthon, was het eerste wat ze zeiden dat hij sterke boodschappen nodig had – ze hadden zelfs nog voorbeelden in hun hoofd! Ik was tevreden dat wat leek op een tekenles toch was doorgedrongen tot de leerlingen en dat de boodschappen zijn blijven steken.

Die gedachte kwam wel pas na de vakantie, want na deze les vond ik dat de leerlingen nog dieper mochten nadenken over wat Anthon precies meemaakt. “Gaaf het?” vragen aan iemand met een wesp in zijn hoofd is niet helpend en ik wilde dat de leerlingen begrepen waarom niet. Na overleg met mijn mentor besloot ik om een extra les toe te voegen, een les waar we een lesuur gingen praten over wat mentale problemen precies zijn en wat er allemaal in Anthon zijn hoofd omgaat. Zo gingen de leerlingen hopelijk nog verder nadenken over wat Anthon precies nodig heeft en hoe we daarmee kunnen omgaan.

7.7 Les 7: Wat betekent mentaal ziek zijn?

Ik vond dit een van de moeilijkste, maar wel belangrijkste lessen van het eindwerk. Niet qua organisatie, wel qua inhoud. Aangezien de les een extra les was, had ik niet veel voorbereidingstijd. Gelukkig had ik voldoende onderzoek gedaan om te weten wat mentale problemen en mentaal ziek zijn betekenen, waardoor ik precies wist wat ik de leerlingen wilde meegeven. Het hoofddoel van de les was om de leerlingen het verschil duidelijk te maken tussen lichamelijk ziek zijn en mentaal ziek zijn, en om de leerlingen te tonen dat mentaal ziek zijn meer is dan een keertje verdrietig zijn.

Om te beginnen ben ik er zeker van dat die boodschap is overgekomen. Om dit aan te tonen, geef ik twee voorbeelden. Ik gaf de leerlingen een stelling: de juf heeft een gebroken been en Anthon zit naast me. Iedereen vraagt aan mij hoe het met me gaat en

het gaat goed, want ik heb al een gips om mijn been. Niemand vraagt hoe het met Anthon gaat terwijl hij ook pijn heeft, maar dan in zijn lichaam. Waarom genees ik sneller dan Anthon?

“Een gebroken been geneest na een paar weken al, maar mentale pijn zijn ook je gevoelens en het kan heel lang duren voordat die pijn in je gevoelens weggaat, want dat zie je ook niet.”

Een tweede voorbeeld is het antwoord op de volgende vraag: Als je een hele tijd verdrietig bent en je dan één dag lacht, mag iemand dan zeggen dat je plots niet meer verdrietig bent?

“Als je mentaal ziek bent wil je soms wel gelukkig zijn en je kan proberen door te lachen, maar dan zegt die wesp in jouw hoofd dat je dat niet mag dus dan lukt dat niet en ben je nog steeds zo verdrietig.”

Ik kan nog voorbeelden aanhalen, maar deze twee antwoorden zijn me het meeste bijgebleven. Wat ik ook verrassend vond, was dat de antwoorden kwamen van twee leerlingen die vaak niet erg geïnteresseerd leken bij de lesactiviteiten. Ik dacht dat ze Anthon niet leuk vonden en dat zijn verhaal hen niet echt boeide, maar uiteindelijk hebben ze twee van de meest belangrijke antwoorden gegeven tijdens deze les. Dat bewijst dat ze hem en wat er omgaat in zijn hoofd wel begrijpen, maar dat ze dit misschien niet erg uiteten met een geïnteresseerde houding. Misschien voelen zij zich soms een beetje als Anthon en willen ze dit nog niet zeggen, maar de antwoorden die ze gaven vond ik een enorme stap in de richting van het doel van dit eindwerk.

Ik had vijf hoofdvragen voorbereid, waarvan ik wist dat we ze niet alle vijf gingen beantwoorden maar zo had ik er wel op overschot. Van de vijf zijn er drie vragen beantwoord: 1) Wat is het verschil tussen groot en klein verdriet? 2) Wat is het verschil tussen lichamelijke en mentale pijn? 3) Waarom zou je een lange tijd niet meer gelukkig kunnen zijn? Ook had ik deze keer doorvraagkaartjes voorzien, omdat ik tijdens de eerste les van de lessenreeks merkte dat dit moeilijk was voor de leerlingen.

In het begin waren de leerlingen met de doorvraagkaartjes wat stiller, maar op een gegeven moment stelde één iemand zijn vraag (“Hoe bewijs je dat?”). Hierna kwamen de anderen met de doorvraagkaartjes ook los en hoorde ik vragen zoals: wie bepaalt dat?; bestaat daar een regel voor?; hoe kan dat?; kun je een voorbeeld geven? In plaats van zelf het antwoord te geven en te veel te leiden zoals ik de eerste les had gedaan, zweeg ik deze keer. Wanneer iemand een doorvraag stelde, keek iedereen naar mij waarop ik zei: “Dat is aan de anderen om te beantwoorden.” Soms verduidelijkte ik wel de vraag, dan linkte ik de opmerking die was gezegd met de doorvraag en moesten andere leerlingen antwoorden. Dit zette hen meestal in gang om verder na te denken en ik was dan ook erg tevreden.

Deze keer heb ik het gesprek ook met de volledige groep gedaan, omdat het meer een klasgesprek dan een filosofisch gesprek was. Ik heb niet iedereen gehoord, er waren vaak dezelfde leerlingen die hun vinger opstaken, maar ik wilde natuurlijk ook de stillere leerlingen horen. Ik maakte vaak oogcontact met hen als ik een vraag stelde, sommigen voelden zich dan aangesproken en staken hun vinger op. Ik heb ervoor gekozen om bewust geen leerlingen spontaan aan te duiden, behalve als ik merkte dat ze niet aan het

luisteren waren. Ik wilde niemand ongemakkelijk laten voelen en verplichten om te antwoorden, maar ik wilde wel dat ze luisterden naar elkaar.

Waarom was dit nu de moeilijkste les? Ik moest erg hard letten op mijn woorden. Soms vond ik het zelf moeilijk om iets uit te leggen, omdat één fout antwoord kon leiden naar een fout beeld over mentaal ziek zijn. Het is een gevoelig onderwerp en het gesprek liep niet altijd vloeiend, vooral niet wanneer ik zelf even moest nadenken over hoe ik een zin ging verwoorden. Ik kon bijvoorbeeld niet zeggen dat een gebroken been minder erg was dan wat Anthon voelt, want lichamelijke pijn is even belangrijk dan mentale pijn en dat maakte het soms moeilijk. Eén keer vroeg ik: Wat is erger, de juf met haar gebroken been of Anthon met de wesp in zijn hoofd? Mijn toon liet het lijken alsof de wesp erger was, slechts één leerling vroeg: “Maar juf, dat is toch even erg?” en hij had gelijk - dat was het “aha” moment van de rest van de klas.

7.8 Les 8: Wat als...?

Een nieuwe filosofieles, een kans om de niet behaalde doelen van de eerste filosofieles nu wel te behalen. Ik zou de leerlingen aansporen om kritischer na te denken en meer tijd voorzien voor de buitenkring die enkel luistert naar het gesprek. Ook had ik een andere werkvorm opgezocht om elke leerling te laten nadenken, omdat bij de eerste filosofieles maar ook bij het vorige klasgesprek niet iedereen aan het woord is gekomen.

Om op de les te reflecteren heb ik ervoor gekozen om elke vraag te overlopen en er enkele opmerkelijke antwoorden van de leerlingen bij te schrijven. Deze leest u hieronder. Nadat de leerlingen individueel op de vragen antwoordden, maakten we opnieuw een binnen- en buitenkring. Twee of drie leerlingen van elke groep vormden de binnenkring, de andere leerlingen de buitenkring. We zetten ons in dezelfde opstelling als de eerste filosofieles – met de banken opzij – en besproken enkele van de vragen die de leerlingen net hadden beantwoord. Ik begon met een willekeurige vraag, maar uiteindelijk hebben we maar twee vragen kunnen beantwoorden wegens tijdgebrek. De vragen die beantwoord zijn in de binnenkring, bespreek ik ook hieronder bij de desbetreffende vragen.

“Wat als hulp vragen zwak lijkt?”

“Dan ging ik het nooit buiten doen, maar wel thuis.”

“Dan was alles zwak in deze tijd.”

“Maar hulp vragen lijkt niet zwak.”

Een antwoord dat ook vaak voorkwam, was om een brief te schrijven in plaats van het persoonlijk te vragen. Dit was een antwoord waar ik zelf nog niet aan had gedacht, veel leerlingen associëren “hulp vragen” met het hardop te vragen, terwijl je ook hulp kan vragen op papier. Toch ben ik blij dat ze het toch nog steeds zouden vragen, maar dan op papier. Uit het eerste antwoord dat hierboven staat leid ik af dat de leerling thuis wel, maar buitenshuis niet om hulp zou vragen. Thuis zal voor die leerling een veilige omgeving zijn, wat een positief gegeven is dus ik ben blij dat de leerling dan toch nog thuis terecht zou kunnen. Iemand anders stelt dat als hulp vragen zwak zou lijken, dat alles zwak zou zijn in deze tijd. Ik stel me het antwoord voor op een nonchalante wijze, een manier van “ja maar dan was het wel erg”. Ik hoop dan ook dat deze leerling zo dacht bij het opschrijven van dit antwoord. Een andere leerling schrijft dat hulp vragen niet zwak is en het toont aan dat de leerling niet akkoord gaat met de stelling, al wilde ik

dat er nog iets verder werd nagedacht. Toch vind ik het een sterk, kordaat antwoord – dat mag ook soms.

“Wat als niemand je begrijpt als je bang/boos/verdrietig bent?”

De meeste antwoorden die werden opgeschreven leken op elkaar. Ze zouden boos of verdrietig zijn, het loslaten of het aan iemand vragen die hen wel begrijpt en die ze vertrouwen. We hebben deze vraag ook besproken in de binnenkring en toen vroeg ik de leerlingen om ook eens na te denken over Anthon; hij heeft namelijk het gevoel dat niemand hem begrijpt. Toen bleven de antwoorden nog grotendeels hetzelfde, maar ze zeiden ook dat ze meer dan enkel verdrietig zouden zijn - ze zouden zo verdrietig kunnen worden als Anthon. Ik had uiteindelijk de vraag beter kunnen formuleren, zoals: “Wat als je denkt dat niemand je begrijpt als je bang/boos/verdrietig bent?”.

“Wat als je geen hulp durft te vragen?”

“Dan ben ik boos op mezelf.”

“Dan zal ik het toch moeten leren of met problemen wonen.”

“Dan kan niemand je helpen, want je zegt niets.”

De antwoorden die ik hierboven opschreef tonen me aan dat de leerlingen op heel verschillende manieren denken. Iemand zou boos zijn op zichzelf, wat ik jammer vind omdat het aantoont dat deze leerling het als een zwakte ziet om hulp te vragen. Ik hoop dat ik op een of andere manier, al is het door het gesprek dat volgt of de volgende lessen, laat zien dat niemand boos op zichzelf hoeft te zijn als je iets niet durft. Het tweede antwoord dat ik opschreef vond ik erg mooi, niet enkel de boodschap maar ook de verwoording. Het toont aan dat ondanks de angst om het te vragen, de leerling het toch wil leren vragen. Het derde antwoord toonde aan dat leerlingen doorhebben dat als je niet om hulp vraagt, niemand je kan helpen – want zo'n antwoorden waren er nog meer.

“Wat als niemand naar je luistert als je een probleem hebt?”

Dit was een vraag waarop er niet echt opmerkelijke antwoorden op kwamen. Vele leerlingen zouden verdrietig of boos zijn schreven ze, anderen zouden naar de juf gaan zodat de juf het kan oplossen. Ik had verwacht dat er meer leerlingen naar hun ouders gingen gaan, maar misschien dachten ze op dat moment er gewoon niet aan. Ik had het gevoel dat deze vraag de leerlingen dus niet echt aanspoorde om verder na te denken – maar dan... wat kun je doen als niemand naar je luistert? Dan zou je wel eens zo verdrietig en boos worden zoals Anthon verdrietig en boos is.

“Wat als hulp vragen nooit mocht?”

“Dan zou ik het aan mezelf vragen.”

“Dan doe ik het toch.”

Hulp aan jezelf vragen, hoe zou je dit kunnen doen? Ik zou graag meer willen weten van dit antwoord, maar ondanks we de vraag ook in de binnenkring hebben besproken is dit antwoord niet aan bod gekomen. Ik vind het een opmerkelijk antwoord omdat de leerling associeert dat hulp vragen aan anderen niet mag, maar dat je aan jezelf altijd om hulp mag vragen. Iemand anders zou het gewoon doen, bij dit antwoord moest ik glimlachen. Als iets zoals hulp vragen niet mocht, zou die leerling de regels breken en het gewoon doen om toch geholpen te worden. Zo zou het moeten zijn toch, want hulp vragen zou niet verboden mogen zijn. Dit hebben we ook besproken in de kring, omdat iemand ditzelfde antwoord gaf. Toen bleef ik doorvragen en ik liet de leerling zich echt inbeelden

hoe het leven eruit zou zien als je niet om hulp mocht vragen. Ze kwamen allen tot de conclusie dat ze gewoon de regels zouden breken en ik zei dat ik het dan voor één keer zou toestaan.

Deze les ben ik er opnieuw niet in geslaagd om de buitenkring voldoende te betrekken op het einde. Ik denk dat ik me, om hier meer op te focussen, ik wat meer moet verdiepen in hoe de binnenkring en de buitenkring bij het filosoferen in elkaar zit. Ik had wel tips opgezocht en handleidingen gelezen om me erop voor te bereiden, maar bij mij valt de buitenkring in de praktijk weg door het tijdgebrek. Aan de ene kant zou ik de les kunnen inkorten, maar dan zou ik minder tijd hebben gehad om de vijf vragen te beantwoorden en deze ook te bespreken. Aan de andere kant zou ik ook het gesprek klassikaal kunnen houden, omdat iedereen al had nagedacht over de vragen door antwoorden op te schrijven.

7.9 Les 9: Een brief schrijven

Ik wilde de leerlingen niet verplichten om een brief aan Anthon te schrijven, dus besloot ik deze les niet enkel over Anthon te laten gaan. Uiteindelijk dient de rode draad van de lessenreeks ook niet enkel om Anthon te begrijpen, maar om jezelf en anderen te begrijpen. We zijn namelijk steeds bezig met wat er in iemands hoofd omgaat, maar ook hoe de leerlingen denken en hoe zij zich voelen. Ik gaf ze de keuze om een brief aan Anthon te schrijven of een brief aan iemand anders. Er waren uiteindelijk dertien brieven voor Anthon.

Om te beginnen dachten de leerlingen na aan wie ze gingen schrijven en welke boodschap ze wilden meegeven. Ik gaf de leerlingen een voorbeeld van hoe een brief eruit moest zien: met een aanspreking, een afsluiting en de datum erop. Het was geen precies lesdoel om dit te onthouden, omdat ze hierop pas moeten letten in de derde graad.

Veel leerlingen mochten al snel beginnen aan hun uiteindelijke brief, ik wilde ook niet te streng zijn over de inhoud. Ik merkte dat het voor sommigen moeilijk was, enkelen die aan Anthon schreven wisten niet precies wat ze erin moesten schrijven. Toen zei ik ook dat het niet verplicht was om aan Anthon te schrijven en sommigen veranderden zo nog van ontvanger, anderen bleven verder nadenken. Ik gaf enkele suggesties mee, deze schreef ik op het bord. Ze konden wat schrijven om hem te helpen, ze konden iets uit hun eigen leven delen dat Anthon herkenbaar zou vinden, ze konden schrijven over hun eigen gevoelens... Zolang het maar recht uit hun hart kwam en het een of ander gevoel bevatte.

Ik ben zeer tevreden over de brieven die ze aan Anthon – of iemand anders – schreven. Bij de resultaten van de lessenreeks zult u misschien hebben gezien dat ik enkel de brieven voor Anthon erbij heb gestoken. Dit omdat de brieven aan iemands mama, iemand in de klas of zelfs mij vaak een persoonlijkere toets hadden en deze wilde ik voor de leerlingen houden. De brieven aan Anthon zijn ook persoonlijk en raken me ook, maar ik vind het nog steeds iets anders om aan een fictief persoon te schrijven of iemand uit je naaste omgeving. Daarom, om het enkel over Anthon te maken, voegde ik enkel de brieven voor Anthon toe.

Het niveau van de brieven lag erg uit elkaar, de ene brief raakte me ook meer dan de andere. Sommige brieven waren nog vrij oppervlakkig geschreven, zoals “Ik weet je dat

een wesp hebt en ik begrijp je, maar negeer hem gewoon". Ik begrijp de boodschap, maar we hebben vaak tijdens gesprekken gezegd dat het moeilijk is voor Anthon om de wesp te negeren omdat de wesp de hele tijd aan het zoemen en het praten is. Daarom vind ik het jammer dat sommigen zoiets schreven, maar aan de andere kant hebben ze wel moeite gedaan om iets te schrijven en daarom wil ik ook niet te kritisch zijn over de inhoud. Ik ben dan ook tevreden met de les, omdat er brieven bij zaten waarin leerlingen zich best kwetsbaar opstelden tegenover Anthon met voorbeelden uit hun eigen leven.

7.10 Les 10: Een terugblik

Omdat de vorige lessen vooral bestonden uit praten (les zeven en acht) en schrijven (les negen) en dus niet erg actief waren, besloot ik om deze les actief te maken. De les was als een terugblik bedoeld op de lessenreeks en om eens na te denken over de leerlingen wat ze nu allemaal wisten, maar ook om hen te laten nadenken over zichzelf en anderen. Daarom had ik acht opdrachten voorzien waar de leerlingen een lesuur voor kregen om deze af te ronden. De eerste fout die ik maakte was om de leerlingen te vertellen dat als er tijd overschoot, ze vroeger konden gaan spelen. Hierdoor waren de meeste leerlingen gefocust op de gedachte "als ik het snel doe, kan ik meer spelen".

Dit merkte ik dan ook al gauw toen de leerlingen aan de opdrachten begonnen. De instructie verliep rustig en de leerlingen begrepen de opdrachten, ik had elke opdracht laten herhalen zodat het duidelijk was voor iedereen en het zag er goed uit. Toen ik het startsignaal gaf, vlogen de leerlingen erop af. Ik zal elke opdracht overlopen en erop terugblikken, maar zoals ik zei ben ik over het algemeen ontevreden. Dit lag grotendeels aan mij en niet aan de leerlingen: de gekozen werkvorm was uiteindelijk niet ideaal en de leerlingen proberen aan te moedigen met meer speeltijd was ook niet de juiste keuze. Ik voelde me er dan ook niet goed bij en ik had het gevoel dat de terugblik op de lessenreeks volledig was mislukt – waardoor het even leek alsof de volledige lessenreeks was mislukt.

Gelukkig denk ik nu anders. Een proces is belangrijker dan een product en een minder goede les betekent niet dat de volledige lessenreeks faalde. Er volgde hierna ook nog een les om deze fouten recht te zetten en ik kan er alleen maar uit leren.

Er was een opdracht om drie vragen te beantwoorden door middel van de werkvorm die we bij de "wat als...?" les hebben gebruikt. Leerlingen wisten dat ze niet in twee tekstballonnen mochten schrijven en ze hebben zich aan deze afspraak gehouden, maar of ze echt hebben nagedacht over de vragen denk ik niet. Bij de vraag of Anthon zich beter zou voelen met onze hulp en waarom wel of niet, zijn drie van de ingevulde tekstballonnen geen antwoord op de vraag. "Je hoeft niet alleen te zijn," "We zijn bij je" en "Niet bang zijn" zijn eerder sterke boodschappen. Misschien hebben deze leerlingen het net fout gelezen en dachten ze dat ze iets moesten opschrijven om hem te helpen. Of Anthon gek is en om uit te leggen waarom wel of niet is wel behoorlijk ingevuld. Ze hebben niet steeds een uitleg bij hun antwoord geschreven, maar ze schreven wel dat hij (mentaal) ziek was en ik ben blij dat ze mentaal ziek zijn niet associëren met gek zijn. Dan was er nog de vraag of je mentale pijn altijd kan zien en om dit uit te leggen, twee leerlingen hebben enkel "nee" opgeschreven. De andere drie antwoorden waren wel volledig beantwoord en deze kwamen erop neer dat je het niet kan zien en dat het in je hoofd zit, maar dat je het soms wel aan iemands gezicht kan zien. Ondanks de twee leerlingen die geen uitleg hebben geschreven, ben ik best tevreden dat de leerlingen doorhebben dat je het vaak niet kan zien als iemand pijn heeft in zijn hoofd.

Dan was er een opdracht om de wesp van Anthon te tekenen. Ik verwachtte hierbij een ongelukkige wesp te zien, Anthon heeft namelijk een boze en gemene wesp in zijn hoofd – dit hebben we talloze keren herhaald. Toch is er een lachende wesp getekend die zich blij voelt en hierbij vraag ik me het volgende af: hebben ze de wesp blij getekend omdat ze willen dat Anthon's wesp blij is, of hebben ze de wesp blij getekend omdat ze niet dieper hebben nagedacht wat er in Anthon zijn hoofd omgaat? Het jammere is dat ik deze vraag niet heb gesteld en ik het dus niet zal weten.

Ze moesten ook zes bedankjes schrijven voor iemand in de klas. Er zijn drie bedankjes voor mij geschreven, een bedankje voor de klasjuf en twee bedankjes voor leerlingen in de klas. Het waren lieve, oprechte bedankjes en hier heb ik ook niet meer over te zeggen. Er is over nagedacht en ze hebben dit opgeschreven, deze opdracht is dus geslaagd.

De vijf sterke boodschappen die de leerlingen moesten opschrijven zijn vooral boodschappen die we vaak hebben herhaald. Het zijn lieve boodschappen en ik denk wel dat de leerlingen het met goede intenties hebben opgeschreven, ik heb al geconcludeerd dat een sterke boodschap verzinnen vrij moeilijk was dus ik had de boodschappen die zijn opgeschreven wel verwacht. Iemand schreef wel "Je bent de slimste" op en ik denk niet dat dit echt gelinkt is aan Anthon, omdat het niet iets is dat Anthon wil horen – dit zouden de leerlingen moeten weten.

Een kruisje zetten bij de uitspraken was een opdracht waar ze vooral over zichzelf moesten nadenken. Sommigen begrepen "een kruisje" blijkbaar niet en schreven "ja", "nee", "soms" of "altijd" op, dit had ik dan ook gemerkt en dan benadrukte ik dat ik enkel kruisjes wou zien staan. Ik had bij de instructie wel kunnen zeggen dat als de leerlingen zich soms zo voelden, ze ook een kruisje moesten zetten. Een nee moest er helemaal niet staan, omdat je dan gewoon geen kruisje moest zetten. Ik weet dus ook niet in hoeverre sommigen hierover hebben nagedacht of gewoon maar kruisjes hebben gezet, maar ik hoop dat de meesten toch grondig hebben nagedacht over waar ze een kruisje hebben gezet.

Bij de opdrachten waar de leerlingen een kwaliteit van zichzelf en van iemand anders moesten opschrijven, waren de resultaten verdeeld. Ook heb ik tijdens de uitvoering gemerkt dat niet iedereen iets bij zichzelf geschreven heeft omdat ze "al klaar waren" en dus hebben anderen dit ingevuld. Ik heb lieve complimenten en kwaliteiten gelezen die leerlingen bij zichzelf hebben geschreven, maar sommigen hebben ook op het foute blad iets geschreven - ze hadden dus best beter kunnen lezen.

Bij mentaal ziek zijn en hartpijn hebben ze enkel dingen opgeschreven, ook al had ik de keuze gegeven om ook wat te tekenen. Over hartpijn hebben ze niet echt veel nagedacht: hartpijn doet pijn en is niet leuk. Uiteindelijk hebben we maar één keer over hartpijn gepraat en dit was in de allereerste les, dus ik begrijp dat ze daar niet meer veel over wisten. Toch had ik gehoopt op een iets dieper antwoord, bijvoorbeeld hoe hartpijn kan ontstaan. Mentaal ziek zijn definieerden ze als een wesp in het hoofd, iets niet leuks in je hoofd en iets wat je niet kan zien. We hebben het zo vaak besproken dus ik kan hieruit wel concluderen dat ze min of meer doorhebben wat mentaal ziek zijn betekent. Het is en blijft een moeilijk onderwerp om te bespreken en ik had het nog uitgebreider kunnen uitleggen, maar ik wilde geen definities zoals 'depressie' met de leerlingen meegeven. De leerlingen zitten nog maar in het vierde leerjaar, als ik in het vijfde of

zesde stond zou ik dit wel hebben gedaan maar aan deze klas heb ik depressie proberen uit te leggen met de wesp. Ze associëren mentaal ziek zijn met een wesp en ik hoop dat, als ze ooit een risico lopen op mentale problemen, ze gaan denken aan Anthon, de wesp en wat we hebben gedaan om Anthon te helpen.

Zoals u leest zijn dus niet alle opdrachten geslaagd. Ik denk dan ook dat een eindgesprek beter zou zijn geweest met eventueel een korte vragenlijst om na te gaan wat elke leerling nu denkt over Anthon en wat ze dachten van de hele lessenreeks. Als ik deze les dus opnieuw zou geven, zou het aan de hand van een klasgesprek zijn en niet zoals dit.

7.11 Les 11: Wat geven we Anthon mee?

De laatste les was verdeeld over twee dagen en in twee delen: het voorblad van het boekje maakten de leerlingen op donderdag en de inhoud van het boekje op vrijdag. Op donderdag begon ik weer met een brief voor Anthon, deze keer de laatste. Toen ik het vertelde in de klas, vond één leerling het nodig om “yes” te fluisteren, maar aangezien het muisstil was hoorde ik het. Ik keek hem vragend aan, vroeg hem waarom hij het goed vond dat we het hoofdstuk met Anthon afsloten – ik wilde namelijk nog niets veronderstellen. Hij haalde zijn schouders op en ontweek mijn blik, heel de klas keek naar hem. Hij voelde zich bekeken en ook toen ik het een tweede keer vroeg besloot hij om niet te antwoorden. Daarom schonk ik er niet te veel aandacht aan en zei dat ik het wel jammer vond dat we afscheid namen van Anthon, maar dat ik wel dacht dat de leerlingen hem geholpen waren. Dachten de leerlingen dit ook? Ze mochten hun mening uiten en enkelen kwamen aan het woord – de jongen bleef stil. Bij nader inzien denk ik niet dat het thema hem interesseerde, hier kom ik bij de eindreflectie nog op terug.

Ik las de laatste brief van Anthon en de leerlingen beantwoordden enkele vragen, deze gingen enerzijds over de inhoud (waarvoor bedankte Anthon is?) maar ook over de leerlingen hun gedachten (waarom hielpen de inktmonsters hem denk je?). We hielden een kort gesprek en ik stelde aan de leerlingen voor dat we een boekje maakten. Uiteindelijk was het meer een verplichting dan een voorstel, omdat het al vaststond. De meeste leerlingen vonden het een goed idee en we dachten na over wat een boekje allemaal nodig had. We zouden beginnen met de voorkant: de leerlingen mochten in groep een voorblad met een titel en tekening maken.

Dit ging zeer vlot. De leerlingen wisten meteen met wie ze een groep wilden vormen en binnen een minuut zat iedereen in groep verdeeld in de klas. Ik liet iemand nog kort de bedoeling herhalen en de leerlingen gingen aan de slag – ze kregen tot de speeltijd de tijd om het voorblad te maken. Veel heb ik tijdens deze vijftientig minuten niet begeleid, omdat de leerlingen volledig zelf mochten kiezen hoe het voorblad eruitzag. Tegen de speeltijd was iedereen klaar, ik hing de bladen op het bord met een cijfer erbij (één tot zes) en de leerlingen gingen naar buiten. Toen ze terugkwamen lag er bij iedereen een post-it op de bank: het was tijd om te stemmen. Ze mochten een nummer van één tot zes opschrijven, maar niet het nummer van de poster waaraan zij hadden gewerkt. Als men dit had gedaan, overliepen we elke stem en uiteindelijk kwam er een duidelijke winnaar uit.

Het groepje waarvan het voorblad was gekozen was dan ook erg blij en om eerlijk te zijn ik ook – als ik mocht meestemmen had ik op deze gestemd. Ze hebben de titel “In je hoofd” gegeven, wat toevallig is omdat ik de lessenreeks “De wesp in mijn hoofd” heb genoemd. Ook hebben ze enkele wespen getekend in een grijze, blauwe en witte

omgeving – die instaat voor de gevoelens: de grijze gevoelens gaan over het grote verdriet en de angsten van Anthon, de lichtere kleuren gaan erover dat hij weer blij is. Bovenal loopt er een wespenspoor van het donkere naar het lichte gedeelte, wat aantoont dat de wesp weer blij wordt - dit toont dan weer aan dat we Anthon kunnen helpen. Ik vind het een zeer doordacht voorblad en ben erg blij dat ze dit hebben ontwikkeld: zo diepzinnig had ik het niet verwacht.

Op vrijdag gingen de leerlingen in een hoekenwerk aan de slag om de inhoud van het boekje te maken. Bij nader inzien is het een goed idee om de leerlingen meer inspraak te geven over de inhoud van het boekje. Nu had ik de hoeken gekozen: een sterke boodschap, wespengevoelens tekenen en een elfje en een naamgedicht schrijven. Een sterke boodschap hadden ze al veel gedaan (ik wilde echt dat ze dit doorhadden), de gevoelens van de wesp of dus van Anthon hadden we ook besproken en de gedichten zouden ze moeten leren, maar dit was een uitdaging. Ik koos voor deze twee dichtvormen omdat het meestal korte en krachtige gedichten kunnen zijn.

Ik merkte wel dat niet elke hoek in de smaak viel bij de leerlingen, maar dat ze wel elke opdracht hebben uitgevoerd die ze moesten uitvoeren en hierover was ik dus erg tevreden. In het boekje staan veel sterke boodschappen met leuke tekeningen zoals Anthon in een supermanpak en vele aanmoedigingen – ik denk dat als Anthon (of iemand die zich zoals Anthon voelt) bij het krijgen van zo'n tekeningen wel even glimlacht en begint te geloven dat hij sterk is.

De wespengevoelens bleven oppervlakkig, de gevoelens die ze kozen waren boos en blij. Er zat geen verdrietige of bange wesp bij en dit vond ik wel jammer, ik had hier meer van verwacht. Het elfje ging vrij goed ondanks dat de leerlingen nog niet hadden geleerd wat een elfje was. Niet elk gedicht is volgens de juiste regels geschreven, maar ik heb ze er toch ingelaten omdat ze een mooie boodschap bevatten en het toont dat de leerlingen wel hebben nagedacht over Anthon en hoe hij is.

Het naamgedicht was erg moeilijk, er is maar één naamgedicht af geraakt en de rest was onvolledig of helemaal hetzelfde als het voorbeeld. Het was een stille groep die werkte aan het naamgedicht en vanwege de drukte van de andere groepen vergat ik soms bij hen te controleren hoe het ging, terwijl zij dit net het meeste nodig hadden. Dit is jammer van me, ik had meer moeten kijken bij hen en meer moeten aanmoedigen. Het ene naamgedicht dat is afgeraakt vond ik heel mooi, ik ben blij dat – ondanks mijn minieme begeleiding – er toch iets is uitgekomen. Een volgende keer zal ik wel iets anders kiezen dan een naamgedicht, of zorgen dat er taalsterkere leerlingen aan deze hoek zitten. Dit kan ik doen door op voorhand te zeggen dat het naamgedicht een uitdaging is en enkel dient als je goed begrijpend kan lezen.

Toen de les eindigde, verzamelde ik de leerlingen op de grond en ging ik erbij zitten. Het was het voorlaatste uur van mijn doestage en het was dus bijna tijd om afscheid te nemen, niet enkel van mij maar nu ook van Anthon. Daarom had ik nog enkele vragen voor de leerlingen, namelijk wat ze van het hoekenwerk vonden en of ze denken dat het boekje dat ervan komt Anthon gaat helpen. Zoals ik al dacht vonden de leerlingen die aan het naamgedicht werken het moeilijk, ze zeiden dit ook bij de reflectie en ik kon dit alleen maar beamen. Het elfje vonden ze interessant om te maken omdat het iets was dat ze nog niet hadden gedaan en ze denken ook dat Anthon ze graag zou willen lezen. De sterke boodschappen vonden ze er iets te veel aan, omdat we de vorige les ook al hadden nagedacht over zo'n boodschappen én de les van de boodschap was ook een

tekenles. Ik haalde enkele voorbeelden erbij en zei dat, ondanks ze de herhaling van de opdracht niet erg fijn vonden, er toch goede tekeningen bij zaten – de leerlingen vonden dit ook. Ik merkte op dat er bij de wespengevoelens enkel boze en blije wespen bij zaten en vroeg hoe dit kwam, maar hierop wisten de leerlingen geen antwoord. Ze vonden dat de makkelijkste emoties om te tekenen en ze hebben dit best kleurrijk gedaan, ik vertelde ook dat het niet erg was dat er maar twee emoties waren maar dat ik toch één verdrietige wesp had verwacht. De leerlingen hadden er gewoon niet aan gedacht.

Uiteindelijk heb ik een bundeling gemaakt van de sterkste tekeningen en gedichten, omdat er veel sterke boodschappen waren getekend en anders het boekje erg dik ging worden. Ik kon er ook maar één naamgedicht bijsteken omdat er maar één af was en van de elfjes heb ik er ook enkele uitgelaten omdat sommigen niet over Anthon gingen. Ik ben wel enorm tevreden en vooral trots op wat de leerlingen hebben gemaakt, omdat alles wat ze maakten wel aantoont dat ze over Anthon en zijn wesp hebben nagedacht. Het is duidelijk dat ze hem willen helpen en dat ze met hem begaan zijn en dit raakt me vooral. Het enige dat ik wil veranderen aan de les is meer inspraak van de leerlingen over de inhoud, zoals ik al zei.

7.12 Eindreflectie

Lessen over Anthon en zijn wesp hadden de leerlingen nog nooit gekregen, het was dus iets volledig nieuw voor hen. Het begrip mentaal ziek zijn was dus ook een nieuwe term dat ze moesten leren. Zo waren er leerlingen die dachten dat ik met mentaal ziek zijn schizofrenie bedoelde, maar niemand dacht dat Anthon verdriet ook mentaal ziek kon zijn. Voor mij was het ook spannend om elke les te geven, vooral in het begin toen ik niet goed wist hoe de leerlingen over Anthon dachten. Ik merkte wel al snel dat ze met hem inzaten en dat ze wilden weten hoe het met hem ging. Ik wilde dat ik een mondelinge eindreflectie met de leerlingen had gedaan om nog eens te horen wat ze nu van hem vinden. Dit zou ik zeker hebben gedaan als de tijd dit toeliet, maar jammer genoeg gaf ik de laatste les op de laatste stagedag en was er geen tijd voor nog een extra les.

Als ik de lessenreeks opnieuw zou geven, zou ik sommige lessen anders aanpakken. De jabbertalk les met de wespen zou ik, zoals ik al zei, niet met jabbertalk doen maar wel met echte scenario's. De tekenles over de sterke boodschap zou ik weglaten en in de plaats een praatspel of toch een of andere spelvorm gebruiken over sterke boodschappen en welke woorden nu juist helpen en welke niet. Zo praten de leerlingen erover in een speelse vorm en komen er misschien nog sterkere boodschappen uit. De terugblik les zou ik volledig anders doen, namelijk aan de hand van een gesprek omdat ik zo kan horen wat de leerlingen denken. De mondelinge taalvaardigheid van de leerlingen is ook iets sterker dan de schriftelijke taalvaardigheid, dus had ik het beter zo kunnen aanpakken. Ik denk ook dat elf lessen voor sommige leerlingen iets te veel was, toen bijvoorbeeld die leerling tijdens de laatste les “yes” fluisterde. Aan de andere kant denk ik dat als ik lessen had weggelaten, ik niet alles had kunnen meegeven wat ik de leerlingen wilde meegeven.

Er waren leerlingen die Anthon niet interessant vonden. Dit had ik ook verwacht: niet iedereen vindt zo'n onderwerp even leuk. U kunt dan zeggen dat deze personen zich misschien wel zoals Anthon voelen en het niet willen toegeven en daarom zich afbakenen van de lessenreeks – dit kan inderdaad het geval zijn – maar het kan ook gewoon echt uit desinteresse komen. Dit kan ik te weten komen aan de hand van een gesprek: met één leerling heb ik dit gedaan. Op een gegeven moment riep hij tijdens een

bepaalde les dat Anthon niet echt was en dat hij niet begreep waarom we de activiteit aan het doen waren. Ik heb hier toen niet op gereageerd, hem even aangekeken en verder ondersteund bij anderen, maar tijdens de speeltijd heb ik hem even bij mij genomen.

Ik vroeg hem waarom hij dacht dat Anthon niet echt was, toen haalde hij zijn schouders op en zei hij dat hij het niet geloofde. Ik pauzeerde even en dacht na wat ik ging antwoorden. Dan zei ik hem dat Anthon inderdaad niet echt was, maar dat de wesp in zijn hoofd en de gevoelens die Anthon heeft wel echt zijn – dat er heel veel andere leerlingen zijn die zich wel zoals Anthon voelen. Ik vertelde er ook bij dat de juf zich vroeger zoals Anthon heeft gevoeld en tijdens mijn uitleg was hij aan het knikken en “ja, juf” aan het zeggen. Ik vroeg hem of hij me begreep, waarna hij zei van wel – maar elke leerkracht weet dat een enkele ja niet genoeg is. Ik vroeg hem dan ook of hij het niet wilde zeggen aan de anderen en of hij begreep waarom, hij zei van wel omdat anderen wel dachten dat Anthon echt was. Ik vroeg hem nog een keer wat er wel echt was aan Anthon, dan zei hij zoals ik hoopte dat zijn wesp en de gevoelens wel echt waren. Ik weet niet of het is doorgedrongen tot hem en of hij vandaag nog steeds denkt over de wesp en Anthon, maar ik heb het toch geprobeerd.

Andere leerlingen kwamen, toen ik bezig was aan de week zorgstage en vooral in het derde leerjaar meewerkte en soms de leerlingen van het vierde leerjaar tegenkwam, vragen hoe het met Anthon ging. Dit vond ik zeer fijn, ik zei toen dat ik dacht dat het wel goed ging met hem maar dat ik zelf nog geen brief van hem had gekregen. Ze vroegen of we hem hadden geholpen en of hij zich beter voelde, ik stelde dan aan hen de vraag terug en vroeg hen wat ze zelf dachten. Ze zeiden dat ze wel dachten dat ze hem hadden geholpen en dat ze hoopten dat het beter ging met hem. Dit gaf me dan een zeer voldaan gevoel, omdat het toch een teken was dat de leerlingen zelfs na de lessenreeks er nog over nadachten. Iemand anders kwam nog eens vragen of Anthon echt was, ik wist niet of het door haar eigen gedachten kwam of omdat de jongen het had verteld, maar ik heb tegen haar hetzelfde gezegd als tegen hem. Ze leek dit ook beter te begrijpen en was iets spraakzamer als de jongen, ze zei ook dat ze hoopte dat de mensen zoals Anthon geholpen worden. Dat hoopte ik ook, zei ik.

De poging om mentale problemen bespreekbaar te maken in de klas is dus gelukt. We hebben niet exact de mentale problemen zoals angst en depressie besproken, maar ik heb het wel in metaforen gebruikt zoals de wesp en zijn groot verdriet. Ik ben in het algemeen tevreden over de lessenreeks omdat meer dan de helft van de lesdoelen bereikt zijn. Er is zeker ruimte voor verbetering en aanpassingen die ik niet op het moment zelf kon toepassen, maar het is een eerste stap in de goede richting om het taboe te doorbreken. Ik hoop dan ook dat als later een van de leerlingen ooit het gevoel heeft dat de wesp in zijn of haar hoofd slecht aan het worden is, dat hij of zij denkt aan de lessen die ik heb gegeven toen ik stage liep in het vierde leerjaar. Ik ben er in ieder geval zeker van dat de leerlingen en hun reacties op de lessen me voor altijd zullen bijblijven en dat als ik de lessen volgend jaar, als ik een eigen klas heb, zeker nog eens zal geven – met de nodige aanpassingen.

8 Besluit

In dit eindwerk onderzocht ik hoe een leerkracht in een vierde leerjaar kan omgaan met mentale problemen in de klas. Dit hield in dat ik een lessenreeks ontwikkelde met verschillende werkvormen die leerlingen liet nadenken over mentale problemen: wat dit is en hoe dit effect heeft op iemand. Deze iemand was Anthon, de rode draad van de elf lessen. Hij schakelde de hulp in van klas L4C om zichzelf beter te begrijpen en zich beter te voelen en op deze manier leerden de leerlingen hem ook kennen en kwamen ze meer te weten over mentale problemen – aldus de wesp in zijn hoofd.

De leerlingen hebben van les één tot elf gefilosofeerd, getekend, geschilderd, gepraat en vooral nagedacht over Anthon maar ook over zichzelf. Sommigen hadden ook een wesp in hun hoofd zeiden ze, maar dan een goede en zo konden ze Anthon leren om niet te luisteren naar de wesp en met sterke boodschappen hielpen ze hem om sterker te zijn dan wat de wesp zei. Niet iedereen geloofde Anthon en niet iedereen was geïnteresseerd in zijn verhaal, maar wel iedereen heeft nagedacht en materiaal ontwikkeld om uiteindelijk een boekje voor Anthon te maken.

Het boekje is geen 'voel je beter in drie stappen' boekje. Het boekje is een verzameling van gevoelens, sterke boodschappen en gedichten om Anthon iets beter te laten voelen, maar was vooral bedoeld voor de leerlingen om wat ze hebben gedaan te bundelen. Ik geef de leerlingen graag het gevoel dat ze met dit boekje en al het andere dat ze hebben gedaan (de inktmonsters maken, de brief schrijven, de trotsopoly...) hem enorm hebben geholpen. Ik heb in ieder geval sterk dit gevoel en ik heb nog een sterker gevoel dat de leerlingen nu een andere blik hebben op soorten verdriet.

Ik merkte ook dat, om te praten over mentale problemen, je niet de grote definities zoals depressie en angststoornissen boven moet halen. Met enkele metaforen, zoals ik de wesp gebruikte, raak je al een eind verder. Ik merkte ook dat, door te praten over de wesp, de leerlingen meer nadachten over wat er in hun hoofd omging.

Is de lessenreeks geslaagd? Ja, dat vind ik zeker. Is er plaats voor verbetering? Zeker en vast, zoals u in mijn eindreflectie las. De lessenreeks is niet kant en klaar en ik zal er zeker nog aan puzzelen, maar het is wel een eerste stap om mentale problemen bespreekbaar te maken in de lagere school.

9 Bibliografie

- 5 Ways to Wellbeing. (2018). What is wellbeing. Geraadpleegd op 21 oktober 2018, van <https://5waystowellbeing.org.au/about-wellbeing/>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5e ed.). Arlington, Verenigde Staten: American Psychiatric Publishing.
- Boone, L., & Vandeputte, A. (2018). *Take off: lessenpakket over geestelijke gezondheid voor het secundair onderwijs* (Jongeren tot 15 jaar: 1e 2e 3e jaar secundair onderwijs). Geraadpleegd van http://www.draaiboeken.eetexpert.be/static/uploads/Lespakket_1.pdf
- Croughs, J. (2018, 23 augustus). "3 procent van jonge kinderen is depressief". Geraadpleegd op 3 december 2018, van <https://www.haspengouwsnieuws.be/nl/node/392>
- de Jong, W. (2009). *Angst en depressie: over angsten, depressies en aanverwante problematiek bij kinderen en jongeren; een leidraad voor ouders en leerkrachten*. Huizen, Nederland: Pica.
- De Vlaamse onderwijsinspectie. (2016, 19 mei). Vragenlijst welbevinden. Geraadpleegd op 14 maart 2019, van <https://www.onderwijsinspectie.be/nl/vragenlijst-welbevinden>
- Dewulf, L., Crul, K., Decoutere, S., Moens, O., De Roover, W., & CM - dienst Gezondheids promotie. (2014). *Vlieg Erin! Handleiding: Een educatief pakket over welbevinden voor de derde graad lager onderwijs*. Brussel, België: Martine Van De Walle.
- Elia, J. (2017, februari). Overview of Mental Disorders in Children and Adolescents - Pediatrics - MSD Manual Professional Edition. Geraadpleegd op 20 februari 2019, van <https://www.msmanuals.com/professional/pediatrics/mental-disorders-in-children-and-adolescents/overview-of-mental-disorders-in-children-and-adolescents>
- Emmelkamp, P. M. G., & Scholing, H. A. (1995). *Angst, fobieën en dwang: Diagnostiek en behandeling*. Houten, Nederland: Bohn Stafleu van Loghum.
- Friends of Pozi vzw. (2016) Posi & Friends. Geraadpleegd op 14 maart 2019, van <http://www.posiandfriends.be/>
- Geestelijk Gezond Vlaanderen. (2018). TakeOff: lessenpakket | Geestelijk Gezond Vlaanderen. Geraadpleegd op 14 maart 2019, van <https://www.geestelijkgezondvlaanderen.be/takeoff-lessenpakket>
- GO! (2019a). GO! Pro - Awel. Geraadpleegd op 14 maart 2019, van <https://proacc.g-o.be/gezondheid-en-preventie/externe-partners-gezondheid/awel>
- GO! (2019b). GO! Pro - Bednet. Geraadpleegd op 14 maart 2019, van <https://proacc.g-o.be/gezondheid-en-preventie/externe-partners-gezondheid/bednet>
- GO! (2019c). GO! Pro - Centrum ter Preventie van Zelfdoding (CPZ). Geraadpleegd op 14 maart 2019, van <https://proacc.g-o.be/gezondheid-en-preventie/externe-partners-gezondheid/centrum-ter-preventie-van-zelfdoding-%28cpz%29>
- GO! (2019d). GO! Pro - Thema mentaal welbevinden, gedrag & emoties. Geraadpleegd op 14 maart 2019, van <https://proacc.g-o.be/gezondheid-en-preventie/themas-gezondheid/sociaal-emotioneel-welbevinden>
- Nackom, R. (2010, juni). Welbevinden op school [Artikel]. Geraadpleegd op 13 februari 2019, van http://www.coc.be/files/articles/.342/bp9_pedagogiek.pdf

- Previa. (2013). Handleiding materiaalbox 'geestje gezond' voor lager onderwijs". Geraadpleegd op 14 maart 2019, van <https://logokempen.be/sites/default/files/domain%20editor/kempencm/geestelijkegezondheid/Handleiding%20Materiaalkoffer%20Geestje%20Gezond%20Lager%20onderwijs%20%20%28PREVIA%29%20update%20juli%202016.pdf>
- Rode Neuzen Dag. (2018, 17 september). Startschot derde Rode Neuzen Dag: mentale gezondheid van jongeren op school staat centraal | Rode Neuzen Dag. Geraadpleegd op 3 december 2018, van <https://rodeneuzendag.be/startschot-derde-rode-neuzen-dag-mentale-gezondheid-van-jongeren-op-school-staat-centraal>
- Rode Neuzen Dag. (2018, 17 september). De Rode Neuzen Toolkits | Rode Neuzen Dag. Geraadpleegd op 20 februari 2019, van <https://rodeneuzendag.be/de-rode-neuzen-dag-toolkits>
- Scholing, H. A., & Braet, C. (2002). *Angststoornissen bij kinderen*. Houten, Nederland: Bohn Stafleu van Loghum.
- Spilt, J. (2018, 28 november). Een neus voor depressie bij schoolkinderen. Geraadpleegd op 3 december 2018, van <https://www.eoswetenschap.eu/psychobrein/een-neus-voor-depressie-bij-schoolkinderen>
- Stephens, J. (2019, 24 januari). There is no such thing as a "bad kid" - just angry, hurt, tired, scared, confused, impulsive ones expressing their feelings & needs the only way they know how. We owe it to every single one of them to always remember that. #LoveWorks [Twitter]. Geraadpleegd op 7 maart 2019, van <https://twitter.com/drjstephensvp/status/1088578460556115970>
- The Human Link. (2018, 4 oktober). Infosessie angst [Powerpoint]. Geraadpleegd op 5 oktober 2018, van <https://documentcloud.adobe.com/link/track?uri=urn%3Aaaid%3Aascds%3AUS%3Ad95a6063-8b6d-497c-a618-2f404a3c3405>
- Van Der Heyden, J. (2013). *Gezondheidsenquête 2013 (rapport 1: gezondheid en welzijn)*. Geraadpleegd van https://his.wiv-isp.be/nl/Gedeelde%20%20documenten/WB_NL_2013.pdf
- Vandereycken, W., De Beurs, E., & Van Widenfelt, B. M. (2004). *Paniekstoornis en agorafobie / druk 1 / ING*. Houten, Nederland: Bohn Stafleu van Loghum.
- World Health Organization, & Department of Mental Health and Substance Abuse. (2015). Promoting Mental Health. Geraadpleegd van http://www.who.int/mental_health/evidence/MH_Promotion_Book.pdf
- World Health Organization. (2012). *Risks to mental health: an overview of vulnerabilities and risk factors* (Background paper by WHO secretariat for the development of a comprehensive mental health action plan). Geraadpleegd van https://www.who.int/mental_health/mhgap/risks_to_mental_health_EN_27_08_12.pdf

