



VIVES studiegebied sociaal-agogisch werk  
Doorniksesteenweg 145 - B-8500 Kortrijk  
Tel.: 056 26 41 50 Fax: 056 21 58 03

## **SPREKEN OVER BEHOEFTE IN HET LAGER ONDERWIJS VOOR EEN STERKER KLASKLIMAAT**

**Bachelorproef VZW Aura**

<b>Heniaert Aaliyah</b>	<b>Toegepaste Psychologie</b>
<b>Bruggeman Marion</b>	<b>Orthopedagogie</b>
<b>Dehullu Keano</b>	<b>Orthopedagogie</b>
<b>Schuerens Chayenne</b>	<b>Orthopedagogie</b>
<b>Matton Zoë</b>	<b>Orthopedagogie</b>
<b>Germonpré Nikki</b>	<b>Toegepaste Psychologie</b>

**Bachelorproefbegeleider: De Winter Liesbeth**

**Academiejaar 2022-2023**

## Voorwoord

Wij zijn zes studenten van de Hogeschool Vives te Kortrijk uit studiegebied Sociaal Agogisch Werk. Samen werken we interdisciplinair aan deze Bachelorproef. Onze groep bestaat uit Aaliyah Heniaert & Nikki Germonpré vanuit Toegepaste Psychologie en Chayenne Schuerens, Keano Dehullu, Marion Bruggeman en Zoë Matton vanuit Orthopedagogie.

Deze Bachelorproef vormt een afsluiter voor onze professionele Bachelor. We ervaren deze periode als druk en leerrijk. Omwille van het feit dat we in een korte periode veel ondernomen hebben wat een positieve invloed heeft op ons als toekomstige professional. Het was zeer leerrijk om zelf een methodiek te mogen uitwerken.

Bij het doorlopen van deze Bachelorproef konden we rekenen op de hulp van verschillende personen. Daarom is een woord van dank hier zeker op zijn plaats.

Allereerst willen we mevrouw De Winter, onze docent, bedanken voor de begeleiding en de feedback tijdens het doorlopen van het project. Bedankt ook voor het vertrouwen in ons proces.

Dank ook aan de twee basisscholen Dobbelsesteen XL en Spes Nostra te Heule om bereid te zijn om mee te werken aan het project. Bedankt om jullie visie en noden met ons te delen.

Eveneens onze dank aan vzw Aura om ons de kans te geven om een project uit werken voor jullie organisatie.

Ook dank aan mevrouw Goutsmet die als logopediste haar expertise heeft meegedeeld rond meertaligheid.

In het bijzonder zouden we graag Lieselot en Wies bedanken voor de begeleiding en feedback tijdens het project. Ze waren enorm enthousiast en gemotiveerd om ons te ondersteunen, dus ook wij werden meteen enthousiast over het project.

## Samenvatting

Wij zijn 6 studenten van het studiegebied sociaal – agogisch werk aan de hogeschool VIVES te Kortrijk. Vanuit vzw Aura kregen we de opdracht om een methodiek te ontwikkelen met als doel dat kinderen uit het lager onderwijs (specifiek 5de en 6de leerjaar) kunnen praten over hun behoeften en noden. Vzw Aura werkt vooral met jongeren uit het secundair onderwijs om een positief klasklimaat te creëren. De begeleiders van Vzw Aura merkten op dat de problemen die zich in het secundair voordoen zich al manifesteren in het lager onderwijs. Hierdoor ontwikkelden ze het project Aura XS, waarbij ze aan de slag gaan met kinderen uit het lager onderwijs. Vanuit praktijkervaringen viel het op dat kinderen uit het lager onderwijs veel moeite hebben om te praten over hun noden en behoeften. Men ging eerder aan de slag met methodieken rond noden en behoeften, maar merkten op dat er hier een beperkt aanbod in is. De methodieken die al reeds werden uitgetest waren onvoldoende op maat van de kinderen gemaakt. Daarnaast konden ze ook concluderen dat er weinig werd ingezet op meertaligheid. Vanuit deze bevindingen vond Aura XS het interessant om een samenwerking met studenten vanuit hogeschool VIVES aan te gaan.

Het doel van het project is dan ook om in de periode van 2 mei tot 23 juni 2023 een didactisch hanteerbare methodiek te creëren voor leerlingen van het vijfde en zesde leerjaar, zodat ze hun behoeften en noden kunnen uiten. Er wordt zoveel mogelijk visueel materiaal ingezet, zodat de meertaligheid zo weinig mogelijk een drempel vormt.

We begonnen dit project met een literatuurstudie over verschillende onderwerpen: sociaal – emotionele ontwikkeling, cognitieve ontwikkeling, groepsdynamiek, freinetonderwijs, meertaligheid in het onderwijs, herstelgericht werken, Geweldloze Communicatie, emotie en gevoelens, behoeften en welbevinden.

Daarna gingen we aan de slag met ons onderzoek. Hiervoor hebben we leerkrachten bevestigd door middel van een enquête. Hier wilden we meer inzicht krijgen over: moeilijkheden tijdens kringgesprekken, interesses, geliefde werkvormen, meertaligheid, ...

Vervolgens zijn we ook aan de slag gegaan met leerlingen, specifiek vier klassen uit het lager onderwijs uit scholen in Heule. Dit deden we aan de hand van een creatieve bevestiging op de school. Hier stonden we stil bij: interesses, de moeilijkheden in een kringgesprek, de inkleding van een kringgesprek, ...

We namen ook een interview af van een logopediste. Om meer inzicht te krijgen over hoe je het best aan de slag gaat met meertaligheid.

Op basis van de resultaten van de online enquête van de leerkrachten konden we verder met het proces van het ontwikkelen van een methodiek. De grootste moeilijkheid dat leerkrachten ervaren bij de leerlingen tijdens een kringgesprek in de klas is het niet durven antwoorden. Hierbij hebben we rekening gehouden tijdens het uitwerken van onze methodiek, zo hebben we bijvoorbeeld extra ingezet op veiligheid door middel van kleine groepen en duidelijke afspraken.

Bovendien lazen we ook dat 75 % van de leerkrachten aangaven dat ze meertalige leerlingen in hun klas hebben. Dit is dus een bevestiging vanuit de probleemstelling dat we rekening moeten houden met de meertaligheid. Het was ook opmerkelijk dat leerkrachten antwoorden dat leerlingen nood hebben aan een veilige omgeving en vertrouwen in de klasgroep om hun behoeften te kunnen uiten.

Aan de hand van de creatieve bevraging van de leerlingen, vernamen we dat leerlingen het leuk zouden vinden om eens: spelletjes te spelen, een toneel uitvoeren en/of uit te beelden in een kringgesprek. Daarnaast willen de leerlingen de cirkelgesprekken gezelliger maken door middel van kussens, dekens, lampjes en snacks. Op basis van deze gegevens zullen we bepaalde dingen integreren in onze methodiek.

De leerlingen gaven ook aan dat de moeilijkheid voor hen in een kringgesprek; om niet te praten, om te antwoorden en de moeilijkheid van bepaalde vragen, zijn. Op basis van deze gegevens zullen we hiermee rekening houden bij de uitwerking van onze methodiek.

Tenslotte kregen we ook interessante antwoorden van de logopediste. Zij gaf ons veel bruikbare antwoorden omtrent meertaligheid. Zo gaf ze bijvoorbeeld een mogelijk tool mee, namelijk, de Viertakt van Verhallen. Daarnaast vertelde ze ook wat belangrijk is om de concentratie van kinderen optimaal te houden. Dit kunnen we doen door voldoende af te wisselen en een kort spelmoment te houden tussen de opdrachten door. Op basis van deze gegevens zullen we veel variëren in de opdrachten van onze methodiek.

Op basis van al deze gegevens gingen we aan de slag om een methodiek uit te werken waar kinderen en jongeren de mogelijkheid krijgen in de klas om over hun noden en behoeften te praten. We baseerden ons vooral op de theorie van Geweldloze Communicatie om deze methodiek vorm te geven.

## Lijst met figuren, tabellen en grafieken

Figuur 1: SEL (Sociaal Emotioneel Leren) .....	15
Figuur 2: De SEL-competenties.....	16
Figuur 3 Axenroos.....	25
Figuur 4: Weerbaarheid .....	26
Figuur 5: sociogram .....	27
Figuur 6: Viertakt van Verhallen.....	33
Figuur 7: Theorie van Verbondenheid.....	35
Figuur 8: Preventiepiramide.....	36
Figuur 9: Social Discipline Window .....	37
Figuur 10: Niveaugroepen cirkels.....	39
Figuur 11: Geweldloze Communicatie .....	40
Figuur 12: De kleurenmonsters (gevoelskaarten).....	49
Figuur 13: Zes universele basisemoties.....	53
Figuur 14: GGGG-model .....	54
Figuur 15: Aanvulling GGGG-model .....	55
Figuur 16: Behoeftepiramide van Maslow .....	56
Figuur 17: Zelfdeterminatietheorie.....	57
Figuur 18: Facetten van gezondheid en deelcomponenten van mentaal welbevinden.....	60
Figuur 19: Geluksdriehoek.....	61
Figuur 20: Populatie leerlingen .....	66
Figuur 21: Populatie leerkrachten.....	66
Figuur 22: Populatie logopedisten.....	67
Figuur 23: Bevraging leerlingen.....	68
Figuur 24: Cirkeldiagram bevraging leerkrachten .....	83
Figuur 25: Cirkeldiagram bevraging leerkrachten .....	84
Figuur 26: Cirkeldiagram bevraging leerkrachten .....	85
Figuur 27: Staafdiagram bevraging leerkrachten .....	86
Figuur 28: Cirkeldiagram bevraging leerkrachten .....	87
Figuur 29: Staafdiagram bevraging leerkrachten .....	88
Figuur 30: Cirkeldiagram bevraging leerkrachten .....	89
Figuur 31: Staafdiagram bevraging leerkrachten.....	90
Figuur 32: Staafdiagram noden en behoeften .....	91
Figuur 33: Staafdiagram bevraging leerkrachten .....	92
Figuur 34: cirkeldiagram bevraging leerkrachten .....	93
Figuur 35: cirkeldiagram bevraging leerkrachten .....	93
Figuur 36: Staafdiagram bevraging leerkrachten.....	94
Figuur 37: cirkeldiagram bevraging leerkrachten .....	95
Figuur 38: Cirkeldiagram bevraging leerkrachten .....	96
Figuur 39: cirkeldiagram bevraging leerkrachten .....	97
Figuur 40: Cirkeldiagram bevraging leerkrachten .....	98
Figuur 41: Staafdiagram bevraging leerkrachten .....	99
Figuur 42: Cirkeldiagram bevraging leerkrachten .....	100
Figuur 43: Staafdiagram bevraging leerkrachten.....	101
Figuur 45: Staafdiagram bevraging leerkrachten.....	102

Tabel 1: Literatuurvragen .....	11
Tabel 2: Emotionele intelligentie volgens Bradberry & Greaves .....	14
Tabel 3: Emotionele intelligentie volgens Six Seconds.....	15
Tabel 4: Taakproces.....	21
Tabel 5: Voorbeeld jakhals- en giraffentaal (Gaschler & Gaschler, 2019) .....	41
Tabel 6: Oordeel en waarneming (Gaschler & Gaschler, 2019) .....	42
Tabel 7: Voorbeeld goede waarneming (Gaschler & Gaschler, 2019) .....	43
Tabel 8: Waarnemen als oorzaak en aanleiding (Gaschler & Gaschler, 2019).....	44
Tabel 9: Categorisering behoeften (Gaschler & Gaschler, 2019) .....	46
Tabel 10: overzicht giraffendroom (Gaschler & Gaschler, 2019) .....	47
Tabel 11: Symbolen en bewegingen (Gaschler & Gaschler, 2019).....	51
Tabel 12: Linken bouwstenen van welbevinden en geluksdriehoek.....	61
Tabel 13: Link bouwstenen van welbevinden, geluksdriehoek en gelukspijlers.....	62
Tabel 14: Onderzoeksvragen voor onderzoek .....	63
Tabel 15: Onderzoeksvragen vertaalt naar kenmerken .....	64
Tabel 16: Vragen voor leerlingen .....	69
Tabel 17: Enquêtevragen leerkrachten .....	72
Grafiek 1: Vraag 1 bevraging leerlingen .....	76
Grafiek 2: Vraag 2 bevraging leerlingen .....	77
Grafiek 3: Vraag 3 bevraging leerlingen .....	79
Grafiek 4: Vraag 4 bevraging leerlingen .....	80
Grafiek 5: Vraag 5 bevraging leerlingen .....	81
Grafiek 6: Vraag 6 bevraging leerlingen .....	82

## Inhoudsopgave

<b>Voorwoord</b> .....	<b>2</b>
<b>Samenvatting</b> .....	<b>3</b>
<b>Lijst met figuren, tabellen en grafieken</b> .....	<b>5</b>
<b>Inhoudsopgave</b> .....	<b>7</b>
<b>Inleiding</b> .....	<b>8</b>
<b>Literatuuroverzicht</b> .....	<b>11</b>
1. Sociaal emotionele ontwikkeling.....	11
2. Cognitieve ontwikkeling .....	16
3. Groepsdynamiek .....	18
4. Freinetonderwijs .....	28
5. Meertaligheid in het onderwijs .....	29
6. Herstelgericht werken .....	34
7. Geweldloze Communicatie.....	39
8. Emoties en gevoelens.....	52
9. Behoeften .....	55
10. Welbevinden .....	59
<b>Onderzoeksontwerp en -verloop</b> .....	<b>63</b>
1. Onderzoeksontwerp.....	63
2. Onderzoeksverloop .....	74
<b>Resultaten</b> .....	<b>76</b>
1. Bevraging leerlingen .....	76
2. Bevraging leerkrachten .....	83
3. Interview logopediste.....	103
<b>Conclusie en discussie</b> .....	<b>105</b>
1. Conclusie .....	105
2. Discussie .....	110
<b>Aanbevelingen</b> .....	<b>112</b>
<b>Bibliografie</b> .....	<b>114</b>
<b>Bijlagen</b> .....	<b>119</b>
1. Literatuurstudie.....	119

## Inleiding

Ons project situeert zich binnen de organisatie Vzw Aura. Vzw Aura focust zich op verschillende deelwerkingen namelijk: NAFT (= Naadloos Flexibel Traject), WWIN (= Werk En Welzijn integratie), OAL (= Ondersteuning en Alternierend Leren) en Aura XS (= project voor lager onderwijs).

De grootste focus ligt op hun NAFT werking. Hier gaan de medewerkers van vzw Aura samen met de leerling individueel, alsook met de volledige klasgroep op zoek naar hoe ze de talenten, krachten en leergierigheid van de leerling kunnen vergroten op school.

Ook focussen ze zich op WWIN. WWIN staat voor werk en welzijn integratie. Ze richten zich tot jongvolwassenen die nood hebben aan een intensieve en aanklampende begeleiding om de afstand tot de arbeidsmarkt te verkleinen.

Ze hebben ook een project waarbij ze focussen op ondersteuning en alternerend leren, OAL. Hier bieden ze begeleidingstrajecten aan voor arbeidsrijpe en arbeidsbereide jongeren binnen het duaal leren. Ze werken op maat van de jongere. Ze gaan de competenties van de jongeren versterken om op die manier de jongeren klaar te stomen voor het werkveld.

Als laatste werken ze ook aan het project Aura XS. Hierbij ligt de focus op kinderen uit het basisonderwijs. Ze reiken interventies aan en participeren in het klasgebeuren.

Daarnaast maken ze de klas weerbaarder en beïnvloeden ze de groep positief, om zo de stijgende tendens van uitsluiting tegen te gaan. Dit doen ze via ontwikkelde methodieken (op maat, ervaringsgerichte trajecten, via proactieve cirkels, herstelcirkels).

Tijdens het traject is het van belang om de context erbij te betrekken. Dit heeft een gunstig effect op de verdere levensloop en ontwikkeling van de kinderen. De leerkracht wordt gezien als deel van de groep ze worden ook betrokken zodat ze de aangereikte tools zelf kunnen uitvoeren.

Tenslotte wordt het traject afgerond met het afrondingsgesprek waarbij de vooropgestelde doelstellingen geëvalueerd worden.

Ons project is in opdracht van Aura XS. Zij gaven ons de opdracht om een methodiek te ontwikkelen rond behoeftes en noden bij lagereschoolkinderen. De prioriteit ligt bij het vijfde en zesde leerjaar. Idealiter ontwikkelen we een methodiek die kan opgestart worden in het eerste leerjaar en doorgetrokken kan worden doorheen het lager onderwijs. Tijdens dit project mogen we onze methodiek uitproberen bij het vijfde en zesde leerjaar van de basisscholen Spes Nostra en De Dobbelsesteen XL te Heule. Het is de bedoeling om het eindproduct in elke basisschool te kunnen raadplegen.

Het project 'Aura XS' is ontstaan omdat er werd opgemerkt, vanuit vzw Aura, dat het moeilijk begrijpbaar gedrag die zich stelt in het secundair onderwijs, zich al manifesteert in het basisonderwijs. Voor dit project werkte Vzw Aura vooral met jongeren vanaf het secundair onderwijs. Door het project krijgt Vzw Aura de ruimte om met het lager aan de slag te gaan. Op die manier gaan ze preventief inzetten op het moeilijk begrijpbaar gedrag van de jongeren.

Daarnaast merkte Vzw Aura ook op dat de bestaande methodieken nog niet genoeg doorgrond zijn. De medewerkers ervaren dat het moeilijk is om aan de hand van bestaande methodieken te praten met de jongeren over hun behoeftes en noden. De woorden die ze gebruiken in de methodiek zijn nog te moeilijk voor de jongeren. Woorden zoals respect, zelfacceptatie, behoeften en noden zijn



voor veel jongeren nog onbekend. Met gevolg dat hun opgestelde doel niet bereikt wordt met de uitgeprobeerde methodieken. Zoals bij de methodiek 'gelukspijlers' kregen ze vooral oppervlakkige antwoorden, wat niet de verwachting was. Ook botsen ze op het feit dat de klassen meer divers worden, waardoor meertalige leerlingen moeite hebben om Nederlandstalige woorden te begrijpen. Daarnaast is het voor hen niet evident om zich in taal uit te drukken.

Er zijn twee concrete doelstellingen die vzw Aura wil bereiken bij het opstellen van het project. De doelstellingen worden opgesplitst in een basisdoelstelling en uitgebreide doelstelling.

De basisdoelstelling luidt als volgt.

In de periode van 2 mei tot 23 juni 2023 willen we een didactisch hanteerbare methodiek creëren voor leerlingen van het vijfde en zesde leerjaar, zodat ze hun behoeften en noden kunnen uiten. Er wordt zoveel mogelijk visueel materiaal gebruikt, zodat de meertaligheid zo weinig mogelijk een drempel vormt. Dit gericht op de klasgroep en de leerling als individu binnen de klasgroep, waarbij de leerkracht als deel van de klasgroep gezien wordt. Aan de hand van enquêtes bij leerkrachten en een interactieve bevraging bij de leerlingen willen we de inspraak van hen betrekken. De methodiek wordt tijdig uitgetest en aangepast indien nodig.

Wanneer het mogelijk is zouden we ook graag de uitgebreide doelstelling willen bereiken, deze luid als volgt.

In de periode van 2 mei tot 23 juni 2023 willen we de didactisch hanteerbare methodiek die al gecreëerd werd voor het vijfde en zesde leerjaar uitbreiden naar de leerlingen van het eerste tot en met het vierde leerjaar. Zodat ook zij hun behoeften en noden kunnen uiten. Hier ook met zoveel mogelijk visualisatie, zodat de meertaligheid zo weinig mogelijk een drempel vormt. Dit terug gericht op de klasgroep en de leerling als individu binnen de klasgroep, waarbij de leerkracht als deel van de klasgroep gezien wordt. Aan de hand van enquêtes bij leerkrachten en een actieve bevraging bij de leerlingen willen we de inspraak van hen betrekken. De methodiek wordt tijdig uitgetest en aangepast indien nodig.

Het onderwerp van het project is behoeften en noden bespreekbaar maken bij de kinderen van het vijfde en zesde leerjaar. We richten ons op de leerlingen van het vijfde en zesde leerjaar van de twee basisscholen Dobbelsesteen XL en Spes Nostra te Heule.

De centrale onderzoeksvraag gaat als volgt: "Met welke methodiek kan een kind van de lagere school zijn/haar behoeften en noden op een gepaste manier aangeven in de klas?"

De deelonderzoeksvragen zijn:

- *Wat is een behoefte?*
- *Wat is een methodiek?*
- *Wat zijn de basisbehoeften?*
- *Wat is het verschil tussen behoeften en noden?*
- *Wat is een nood?*
- *Wat zijn de noden van een kind in de klas?*
- *Wat zijn de behoeften van een kind in de klas?*
- *Hoe uit een leerling zijn/haar noden in de klas?*
- *Wat kan een drempel vormen om noden te uiten in de klas?*
- *Wat kan een drempel vormen om behoeften te uiten in de klas?*
- *Wat zijn de noden van een leerkracht in de klas?*
- *Welke moeilijkheden ervaart de leerkracht in de klas?*
- *Op welke manier kan je een behoefte uiten?*

- *Welke methodieken bestaan al?*
- *Welke communicatiemiddelen zijn er in het onderwijs voor meertalige leerlingen?*

We beginnen onze paper met een literatuurstudie. Zo stonden we stil bij verschillende thema's, zoals: groepsdynamiek, behoeften, welbevinden, ... Hierna gaan we over naar het onderzoek ontwerp en –verloop. Daarna vind je de resultaten terug van de enquête en de bevraging van de leerlingen en leerkrachten. Vervolgens gaan we discussiëren en een conclusie formuleren. Na de conclusie zul je de aanbevelingen terugvinden. Ten slotte kan je de bronnen en de bijlagen raadplegen.

## Literatuuroverzicht

In dit hoofdstuk verdiepen we ons in verschillende theoretische kaders die een meerwaarde kunnen zijn bij het uitwerken van onze methodiek. Uit deze verschillende theoretische kaders kunnen we inspiratie opdoen om op een doordachte manier aan de slag te gaan. Daarnaast biedt onze literatuurstudie ook antwoorden op een vijftal vragen die we opmaakten. Deze kunt u hieronder terugvinden in de tabel:

<i>Literatuurvragen</i>	<i>Soort</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Wat is een behoefte/nood?</i></li><li>• <i>Wat zijn de basisbehoeften?</i></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Beschrijvend</i></li><li>• <i>Beschrijvend</i></li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Welke methodieken bestaan er al rond het thema behoeften en noden?</i></li><li>• <i>Welke communicatiemiddelen zijn er in het lager onderwijs voor meertalige leerlingen?</i></li><li>• <i>Op welke manier kan een leerling uit de lagere school een behoefte uiten?</i></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Beschrijvend</i></li><li>• <i>Beschrijvend</i></li><li>• <i>Beschrijvend</i></li></ul>

Tabel 1: Literatuurvragen

### 1. Sociaal emotionele ontwikkeling

De sociaal-emotionele ontwikkeling is een dynamisch proces van de ontwikkeling van een eigen persoonlijkheid, overeenkomstig met de verwachtingen en gedragingen uit de sociale context. Het ontwikkelen van emoties, het zelfbeeld en het temperament van het kind behoren tot de sociaal-emotionele ontwikkeling. *Sociaal competente kinderen zijn kinderen die in verschillende situaties weten wat gepast gedrag is en op een geschikte manier reageren.* De sociaal-emotionele ontwikkeling is te onderscheiden in de sociale en de emotionele ontwikkeling. Onder sociale ontwikkeling verstaan we het krijgen van begrip voor andere mensen en het ontwikkelen van positief gedrag en vaardigheden ten opzichte van de medemens. De emotionele ontwikkeling omvat het leren om de gevoelens van zichzelf en anderen te begrijpen en om daar goed mee om te gaan (Wijleren.nl, 2021).

#### 1.1 Sociale ontwikkeling

De sociale ontwikkeling kan besproken worden aan de hand van sociale vaardigheden en sociale relaties. Sociale competenties bestaan uit het goed inschatten van een situatie en gepast reageren. Sociaal vaardig gedrag is situatieafhankelijk. Het gedrag moet passend zijn bij de leeftijd en de context van het kind. Er zijn een aantal algemene, basale vaardigheden die de maatschappij als wenselijk ziet. Het maken van oogcontact tijdens gesprekken en elkaar beurtuimte geven om te spreken zijn vaardigheden die men reeds als kleuter aangeleerd krijgt. Verder zijn er vaardigheden waarbij het gaat over onderhandelen. Jonge kinderen ontwikkelen deze vaardigheden aan de hand van spel en activiteiten. Vervolgens beheersen kinderen vaardigheden met betrekking tot het stellen van vragen en initiatief nemen. Ten slotte zijn er de vaardigheden die kinderen leert omgaan met afwijzingen. Het kind stelt sociaal wenselijk gedrag als het kind aan de ander duidelijk maakt dat het de afwijzing niet leuk vindt en/of het kind verlaat de situatie met een opgeheven hoofd (Jellesma, 2019).

Onder invloed van sociale vaardigheden van kinderen in een groep, ontstaan vriendschappen en komt er een bepaalde dynamiek met een machtsverdeling. Kinderen worden hierbij vaak ingedeeld

in groepen. Er bestaan 5 erkende groepen van kinderen in klassen, namelijk: populaire kinderen, controversiële kinderen, afgewezen kinderen, genegeerde kinderen en de gemiddelde groep kinderen. Deze groepen zijn voor de kinderen niet zichtbaar. Populaire kinderen blijken de vaardigheid te bezitten om interpersoonlijke doelen te behalen en positieve sociale interacties te onderhouden. De sociale vaardigheden van afgewezen kinderen worden als het meest negatief ervaren, maar deze vaardigheden zijn wel stabiel over de tijd. Naast groepsstatus is het voor de ervaringen van kinderen op school en hun zelfbeeld belangrijk om minstens één goede vriend(in) te hebben. Kinderen hebben nood aan omgang met leeftijdsgenoten, waarbij men emoties kan delen en verwerken. Vriendschappen bij kleuters zijn gericht op gedeelde activiteiten en nabijheid. Vriendschappen op basisschoolleeftijd evolueren aan de hand van waarden, zoals voor elkaar opkomen. Vrienden hebben invloed op de zelfstandigheid van kinderen waardoor steeds minder toezicht van volwassenen nodig is. Een belangrijke factor bij vriendschappen is de mate waarin men op elkaar lijkt. Vriendschappen evolueren gunstig wanneer kinderen zich met elkaar kunnen identificeren (Jellesma, 2019).

## 1.2 Emotionele ontwikkeling

Bij dit onderdeel wordt de ontwikkeling van emotionele ervaringen gedurende de basisschool in kaart gebracht. Emoties wisselen zich nog vaak af bij kleuters doordat zij in het hier en nu leven. Tijdens de basisschoolperiode leren kinderen steeds beter emoties te herkennen en te benoemen bij zichzelf en bij anderen. Jonge kinderen leren emoties duiden aan de hand van de situationele aspecten. Bij kleuters gebeurt dit aan de hand van simpele situaties. Oudere kinderen leren dit in meer genuanceerde situaties. In deze levensfase ontstaat het besef bij kinderen dat één situatie verschillende emoties kan oproepen en soms zelfs emoties van tegengestelde waarde.

Verder leren kinderen beseffen dat emoties en stemmingen van anderen kunnen afwijken met die van hen zelf. Dit gaat gepaard met de vorming van empathie bij kinderen. Men leert zichzelf inleven in de ander, men helpt elkaar. Vervolgens groeit het bewustzijn dat de emoties die iemand toont, kunnen afwijken van de emoties die iemand daadwerkelijk voelt. Hoe ouder de kinderen worden, hoe meer ze gebruik maken van emoties en emotie-uitwisseling ten behoeve van hun sociale contacten. Er wordt steeds meer van oudere kinderen verwacht dat ze situaties zelf oplossen. Hier komt cognitie bij kijken: de emotie is minder afhankelijk van de gedachten. Vanaf de leeftijd van negen nemen de cognitieve vermogens van kinderen toe tot ze buiten het hier en nu kunnen denken (Jellesma, 2019).

Emotionele ontwikkeling kan besproken worden aan de hand van emotieregulatie en zelfbeeld & zelfwaardering. Hieronder wordt dit uitgeklaard.

Mensen hanteren copingstrategieën, dit zijn manieren waarmee iemand zijn emoties reguleert. Met reguleren wordt bedoeld dat men de emoties passend maakt of houdt voor de situatie en context. Er is een sterk verschil in emotieregulatie volgens leeftijd van kinderen. Jonge kinderen maken gebruik van afleiding, hulp zoeken en eventueel probleem oplossen. Oudere kinderen leren daarentegen relativeren. Ze zijn in staat om problemen op te lossen met concrete acties. Ze kunnen hierbij een abstracte manier van oplossen hanteren.

Wanneer je kinderen wilt helpen met hun coping, is het belangrijk om te realiseren dat enkel spreken niet veel zin heeft. Het is onmogelijk om een kind dat nog niet abstract kan denken, goed uit te leggen dat het ook op een positieve manier naar de situatie kan kijken. Hier kan men helpende gedachten aanreiken, zoals 'van proberen kun je leren'. Kinderen externaliseren hun emoties vaak. Je kan een kind helpen door aan te leren hoe men rustig kan worden aan de hand van ontspanningsoefeningen, of net door de fysieke activiteit op te zoeken. Daarnaast kan het een goede

optie zijn om afleiding in te zetten als strategie om de opgebouwde spanning op een goede manier te uitten. Tenslotte zijn er cognitieve copingstrategieën. Emoties zijn gekoppeld aan cognities. Kinderen hebben gedachten bij gevoelens die ze ervaren. De manier waarop een situatie geïnterpreteerd en waardeert wordt, resulteert in attributies. Deze kunnen aangepast worden door verbetering te brengen in de emoties die men bij situaties ervaart. Emoties en sociale situaties zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden en emoties komen voort uit sociale situaties (Overveld, 2017). De sociale en emotionele ontwikkeling zijn dan ook sterk met elkaar verweven, dat ze niet goed los van elkaar te bespreken zijn (Jellesma, 2019).

Het zelfbeeld en de zelfwaardering van kinderen zijn verbonden aan emoties. Het zelfbeeld kan in algemene termen omschreven worden als het beeld dat iemand van zichzelf heeft, bestaande uit zowel cognitieve (beschrijvende) als emotionele (evaluerende) aspecten (Kunnen & van Herwaarden, 2009). Negatieve ervaringen hebben een invloed op het zelfbeeld, omgekeerd heeft het zelfbeeld ook invloed op ervaringen. Kleuters zitten in een beginnende fase van het ontwikkelen van een zelfbeeld. Ze beschrijven zichzelf aan de hand van observeerbare kenmerken, zoals 'Ik ben een meisje', 'Ik ben 4 jaar', 'Ik kan koprollen'.

Uit de emotionele ontwikkeling blijkt dat er bij kleuters weinig ruimte is voor nuancering van het positieve en negatieve, wat zich uit in een alles-of-niets denken. Kinderen jonger dan vijf jaar hebben doorgaans een onrealistisch positief zelfbeeld, waarbij ze geen onderscheid maken tussen een ideale zelf en het werkelijke zelf. Dit typisch positieve zelfbeeld en de onnauwkeurigheden in het zelfbeeld die hiermee samengaan, blijven verder bestaan tussen vijf- en zevenjarige leeftijd (Van Rooy, 2015). Vanaf een zevenjarige leeftijd leren kinderen verschillende eigenschappen meer te bundelen. Bijvoorbeeld goed zijn in koprollen, lopen, springen en zwemmen, kan leiden tot zichzelf zien als een sportief iemand. Samenhangend groeit het bewustzijn dat anderen hen mogelijk evalueren, waarbij ze de mening van anderen in zichzelf opnemen (Van Rooy, 2015). Wanneer kinderen op een leeftijd van negen komen, kunnen ze zich beter vergelijken met anderen. Hierdoor is een kind in staat om zich een beeld te vormen van hoe het kind zichzelf zal ontwikkelen en hoe het zichzelf wil ontwikkelen. Een belangrijke factor in het zelfbeeld van kinderen is het perspectief van anderen. Het perspectief van anderen kan een motivatie zijn voor het zelfbeeld, maar kan ook een omgekeerd effect hebben.

Een gezond zelfbeeld is niet altijd gekoppeld aan een positief zelfbeeld. Een gezond zelfbeeld wordt gekenmerkt door stabiliteit en een lage behoefte aan externe validering. Iemand met een gezond zelfbeeld ontleent zijn zelfwaardering aan daadwerkelijke kwaliteiten en hecht meer waarde aan gebieden die passen bij de eigen doelen en interesses dan aan andere gebieden (Jellesma, 2019). Kinderen met een gezond positief zelfbeeld tonen meer zelfmedelijden en reageren met meer veerkracht op negatieve ervaringen. Kinderen met een ongezond zelfbeeld daarentegen reageren met ontkenning, externaliseren of agressief gedrag (Jellesma, 2019).

### 1.3 Emotionele intelligentie

Daniel Goleman bracht emotionele intelligentie in de wereld. Emoties zijn de sleutel tot succes. Goleman pleit voor een goede balans tussen schoolse en emotionele vaardigheden. Goleman definieert emotionele intelligentie als het goed leren omgaan met jezelf en de ander. Hierbij onderscheidt hij vijf verschillende vaardigheden:

- 1) Kennis van de eigen emoties
- 2) Het reguleren van de eigen emoties
- 3) Zelfmotivatie
- 4) Het onderkennen van andermans emoties
- 5) Het omgaan met relaties.

Later introduceerde Goleman ook de term 'sociale intelligentie'. Sociale intelligentie bestaat volgens Goleman uit sociaal bewustzijn en sociale vaardigheden. Dit komt overeen met vaardigheden vier en vijf van emotionele intelligentie.

Goleman zijn theorie evolueerde in tijd. In samenwerking met Peter Senge gaven beiden een nieuwe visie op de vaardigheden voor de toekomst. Naar hun idee moet men in het onderwijs meer aandacht geven aan drie essentiële vaardigheden.

- 1) Focus on ourselves: Dit houdt in kennis hebben over eigen emoties (vaardigheid één). Er wordt stilgestaan bij het kunnen richten van aandacht, het volhouden van een taak en het mindfull omgaan met je innerlijke wereld.
- 2) Turning in to other people: Oog hebben voor de emoties van anderen, empathie. In een toekomst waar samenwerking met anderen nog belangrijker gaat worden, is het nodig om de ander te zien en te begrijpen (vaardigheid vier).
- 3) Understanding the larger world: Aandacht hebben voor de wereld om ons heen wordt steeds belangrijker. Het gaat niet enkel om sociale en emotionele vaardigheden, maar ook om het begrip hoe systemen werken. Er moet worden begrepen hoe systemen met elkaar communiceren en welken invloed men daar kan in hebben (Overveld, 2017).

Het werk van Bradbery en Greaves bevat invloeden van Goleman's theorie. Zij maakten een onderscheid tussen twee soorten competenties: persoonlijke competenties (besef van zichzelf en zelfmanagement) die verwijzen naar vaardigheid één en twee van Goleman en sociale competenties (besef van de ander en relaties hanteren) die verwijzen naar vaardigheid vier en vijf.

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

Tabel 2: Emotionele intelligentie volgens Bradberry & Greaves

Het model van Six Seconds vertonen ook invloeden van Goleman's werk. Het motto binnen dit model is: know yourself, choose yourself & give yourself. Dit motto werd uitgewerkt in acht competenties.

Hoofdcategorie	Competentie	Verduidelijking
Know yourself (weten wat je voelt en doet)	Emotionele geletterdheid versterken	Eenvoudige en complexe emoties herkennen en interpreteren

	Patronen herkennen	Weten hoe je reageert in diverse situaties
Choose yourself (verstandig handelen)	Logisch denken	De voor- en nadelen van je keuzes overdenken
	Omgaan met emoties	Emoties verstandig inzetten, als een strategie
	Intrinsieke motivatie	Energie verkrijgen uit je persoonlijke waarden en datgene waaraan je je verbindt
	Optimisme inzetten	Op een proactieve manier in het leven staan; kiezen voor hoop en mogelijkheden
Give yourself (doen wat je belangrijk vindt)	Empathie vergroten	Emoties van anderen herkennen en er op gepaste wijze op reageren
	Het goede nastreven	Iedere dag weer nagaan of datgene wat je doet past bij de manier waarop je het leven wilt leven

Tabel 3: Emotionele intelligentie volgens Six Seconds

#### 1.4 Sociaal-emotioneel leren

Sociaal-emotioneel leren (SEL) is het proces waarbij leerlingen noodzakelijke kennis, attitudes en vaardigheden verwerven en toepassen, om beter te worden in het omgaan met zichzelf en de ander. Sociaal-emotioneel leren is het proces dat sociaal-emotionele ontwikkeling ondersteunt. SEL gaat om de ontwikkeling van fundamentele levensvaardigheden door gerichte, planmatige en systematische acties. Deze acties beperken zich niet alleen tot de klas of school, maar spelen zich ook af in de wijk en thuissituatie van leerlingen (Overveld, 2017).



Figuur 1: SEL (Sociaal Emotioneel Leren)

Het gaat bij sociaal emotioneel leren om levensvaardigheden waarmee we onszelf, onze vriendschappen en ons leven effectief en moreel verantwoord kunnen vormgeven. De levensvaardigheden worden ingedeeld in vijf competentiedomeinen. Deze domeinen zijn onderverdeeld in drie groepen van competenties: ik-competenties, jij-competenties en de wij-competenties (Overveld, 2017).

	Competentie	Omschrijving
<b>Ik</b> competenties	Besef van jezelf	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kennis van je eigen lichaam</li> <li>• Gevoelens herkennen en benoemen</li> <li>• Zelfvertrouwen</li> </ul>
	Zelfmanagement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Heftige emoties controleren</li> <li>• Doelgericht gedrag</li> <li>• Weten wanneer je hulp moet zoeken</li> </ul>
<b>Jij</b> competenties	Besef van de ander	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empathie</li> <li>• Je inleven in de ander</li> <li>• Diversiteit waarderen</li> </ul>
	Relaties met anderen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vrienden maken</li> <li>• Vrienden houden</li> <li>• Conflicten voorkomen en oplossen</li> </ul>
<b>Wij</b> competenties	Keuzes maken	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eerlijk onderhandelen</li> <li>• Goed zijn voor jezelf en de ander</li> <li>• Zelfreflectie</li> </ul>

*Figuur 2: De SEL-competenties*

Deze bachelorproef wordt geschreven in opdracht van Aura XS. Zij gaven ons de opdracht om een methodiek te ontwikkelen rond behoeftes en noden bij lagereschoolkinderen. Omwille van het thema behoeftes, en de doelgroep lagereschoolkinderen leek het ons optimaal om de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen te onderzoeken.

## 2. Cognitieve ontwikkeling

Piaget ontwikkelde een theorie over de opeenvolgende manieren van denken bij kinderen. De cognitieve ontwikkeling van Piaget omvat de ontwikkeling van het denken, taal en andere functies als aandacht en geheugen (Hooijmaaijers, Stokhof, & Verhulst, 2016). Hij was de eerste die een onderbouwde theorie omtrent cognitieve ontwikkeling ontwikkelde. Piaget onderscheidt vier periodes: sensomotorische periode, preoperationele periode, concreet-operationele periode en de formeel-operationele periode. Hieronder gaan we dieper in op de laatste twee stadia aangezien de doelgroep van onze bachelorproef lagereschoolkinderen zijn. De cognitieve ontwikkeling geeft ons samen met de sociaal-emotionele ontwikkeling een zicht op de algemene ontwikkeling van een kind. Dit is een meerwaarde voor onze bachelorproef. Hoe meer we op de hoogte zijn van de ontwikkeling van kinderen, hoe beter we een tool kunnen ontwerpen om het ontwikkelen van een kind een boost te geven.

### 2.1 Concreet-operationele periode (7-11 jaar)

Dit stadia begint volgens Piaget rondom het zevende levensjaar. Het komt overeen met de lagereschoolleeftijd. Vanaf zeven jaar ontstaat bij het merendeel van de kinderen een vorm van denken die het mogelijk maakt om logisch te redeneren. Kinderen zijn volop bezig met de indeling in klassen en een logische ordening van gegevens. Dit zorgt voor een structurering van de eigen leefwereld (De Kinder, Van Vaerenbergh, & Vanhoomissen, 2009). Het denken wordt dan ook minder egocentrisch waardoor het kind situaties vanuit verschillende standpunten kan bekijken. Er is



sprake van ontwikkeling van decentratie. Men kan zich op meerdere aspecten tegelijk richten. Naast het verdwijnen van egocentrisme ontwikkelt het figuratieve denken zich (Pijl, 2015). Vervolgens kunnen kinderen in zichzelf gedachtehandelingen uitvoeren. Het principe van reversibiliteit is hierbij belangrijk: het in gedachten kunnen uitvoeren en weer terugdraaien van een handeling. Het denken is hier sterk gericht op het hier en nu, en kan het best worden ondersteund aan de hand van concrete materialen (Hooijmaaijers, Stokhof, & Verhulst, 2016). De weg naar abstract en hypothetisch denken ligt reeds voor een deel open, maar dit is nog moeilijk. Het kind is al meer in staat om flexibel te denken. Men is ook in staat om verschillende aspecten bij het denkproces te betrekken. Toch zit het kind nog tamelijk vast aan zaken die hij/ zij concreet waarneemt (Dejonckheere, Ontwikkelingspsychologie voor het basisonderwijs, 2020).

### 2.2 Formeel-operationele periode (vanaf 11 jaar)

Het formeel-operationeel denken doet zijn intrede vanaf een elfjarige leeftijd. De kern van dit denken duidt dat kinderen kunnen werken met abstracties en voorstellingen. Dit wil zeggen dat het abstracte denken zich ontwikkelt. Men kan makkelijker nadenken over zaken en gebeurtenissen die niet concreet waarneembaar zijn (Dejonckheere, 2017). Kinderen zijn in staat om te denken over abstracte begrippen zoals verliefdheid, oorlog en verdraagzaamheid. Ze kunnen logisch redeneren met hypothetische problemen, met andere woorden als-dan-redeneren (Dejonckheere, 2020). Dit zijn problemen die je je alleen in je hoofd voorstelt. Ze hoeven in feite niet te bestaan (Hooijmaaijers, Stokhof, & Verhulst, 2016). Ten slotte ontwikkelt het vermogen om verbanden te leggen en daaruit conclusies te trekken, zonder dat deze verbanden aan concrete voorwerpen te zien zijn (Pijl, 2015).

### 2.3 Begripsontwikkeling

Een lager schoolkind gaat over een begrip anders denken en waarnemen dan een kleuter. Een kind van zeven à acht jaar gaat een begrip verwoorden volgens deze drie denkkaders: “‘wat je ermee kunt doen’, ‘hoe men iets gebruikt’, ‘waar het voor dient’ “ (Imelman, Goorhuis-Brouwer, & Meijer, Begripsontwikkeling, 2019). Bijvoorbeeld: Een kind omschrijft een drinkfles als volgt: Je kan daarin water of frisdrank in doen en je kan hem dichtdoen met een dop. Daarnaast maken ze ook gebruik van tautologische omschrijvingen. Dat houdt in dat het kind zaken formuleert dat al in het begrip begrepen is. Bijvoorbeeld: Regen is wat uit de lucht valt. Volgende manier dat kinderen toepassen om een begrip te omschrijven, is gebruik maken van voorbeelden. Bijvoorbeeld: Slim zijn is als je hoge punten haalt.

Hieruit kunnen we concluderen dat een kind een begrip omschrijft aan de hand van hun eigen ervaringen. Wanneer ze pas de lagere school verlaten kunnen kinderen pas begrippen gaan classificeren. Doorheen de latere schooljaren vindt langzaam aan de overgang plaats van enerzijds begrippen die ze reeds kennen vanuit hun concrete ervaringen en, anderzijds, algemene begrippen die gezien de intelligentie nog te moeilijk zijn. (Imelman, Goorhuis-Brouwer, & Meijer, Begripsontwikkeling, 2019).

We vinden het belangrijk om de begripsontwikkeling uit te werken binnen onze literatuurstudie omdat vzw Aura hebben ondervonden dat de leerlingen moeite ervaren met het begrijpen van bepaalde woorden. Aan de hand van deze theorie kunnen we afleiden hoe lagereschoolkinderen begrippen omschrijven. Dit kunnen we meenemen bij het uitwerken van onze methodiek, zodat we weten hoe we bepaalde woorden kunnen uitleggen naar de leerlingen toe.

### 2.4 Taalontwikkeling

Bij zesjarige kinderen zijn ongeveer alle elementen van de taalstructuur aanwezig. Toch komt er nog een hele evolutie aan woordenschat en hoe ze die kunnen gebruiken. Ze komen aan een leeftijd waarbij de woordenschat enorm toeneemt. De leerlingen zijn instaat om meer dan 30 000 à 40 000

begrippen te kennen op het einde van hun lagere schoolcarrière. De woordenschat vergroot met de leeftijd, waardoor het moeilijk is om juist in te schatten in hoever ze al de termen kennen, omdat ieder kind verschillend is. Hun kennis hangt af van hun leefomgeving, leesgewoontes en hun vaardigheden om nieuwe begrippen te kunnen begrijpen.

Daarnaast merken we een evolutie in de zinsbouw van de lagereschoolkinderen op. De opbouw van de zinnen worden namelijk complexer en er staan ook minder fouten in. Vervolgens beginnen ze meer rekening te houden met hun gesprekspartner, waardoor ze zich makkelijker in de ander kunnen plaatsen. Naast rekening houden met de ander gaan ze ook meer gebruik maken van humor en raadsels in hun gesprekken (Craeynest, De taalontwikkeling, 2019).

We nemen taalontwikkeling op in de literatuurstudie, zodat we zicht krijgen in hoever hun taal al is ontwikkeld. We moeten juist met onze uitgewerkte methodiek woorden kunnen verduidelijken aan de leerlingen. Vandaar dat het van belang is om zicht te krijgen op hun taalontwikkeling, zodat we kunnen inschatten wat we kunnen verwachten en wat niet.

### 3. Groepsdynamiek

Groepsdynamiek gaat over alle processen die zich afspelen bij het vormen van een groep (Organisatie ontwikkeling, z.d.). Het gaat over hoe de individuele personen reageren op wat anderen zeggen. Zo ontwikkelt elke groep hun eigen interactiepatronen (al dan niet productief) en maken ze ongeschreven regels aan waar de groepsleden zich moeten conformeren (Learnit, z.d.).

Wij kozen ervoor om stil te staan bij groepsdynamiek omdat onze onderzoeksvraag gericht is op de leerlingen uit het lager onderwijs. De leerlingen behoren allemaal tot een klas. Een klas is namelijk een groep leerlingen die een tijdlang gezamenlijk les krijgen (Ensie, 2017). In zo'n groep veranderen vele zaken die invloed hebben op de groepsdynamiek.

#### 3.1 Wanneer spreken we over een groep?

We spreken over een groep wanneer er een direct contact is tussen de verschillende leden en er een groepsbewustzijn heerst. Elk groepslid weet dus dat hij/ zij behoort tot die groep. Volgens Remmerswaal kan er pas worden gesproken over een groep als er wordt voldaan aan vijf groepsaspecten. De eerste is motivatie. Mensen worden lid van een groep vanuit een persoonlijk belang of een persoonlijke behoefte. Wanneer de groep er niet in slaagt om te voldoen aan dat belang of die behoefte, dreigt de groep uit elkaar te vallen. De tweede is doelstelling. Individuen worden lid van een groep om een gemeenschappelijk doel te bereiken. Ten derde hebben we structuur. Elke groep heeft een eigen structuur van gewoontes, rollen, normen en statussen. Vervolgens spreekt Remmerswaal over interdependentie. Dit gaat over de wederzijdse betrokkenheid tussen de groepsleden. Een gebeurtenis op een groepslid heeft weerslag op de rest van de groep. Tenslotte hebben we nog interactie. Dit is een bepaalde vorm van wederzijdse betrokkenheid. Elk groepslid heeft invloed op de rest van de groep en de groep heeft invloed op het individu (Remmerswaal, Definitie van de groep en soorten groepen, 2013).

#### 3.2 Welke soorten groepen bestaan er?

Er zijn verschillende groepsoorten en groepsvormen. We kunnen acht soorten onderscheiden die we opdelen in vier groepen.

Eerst hebben we de primaire en secundaire groepen. Primaire groepen zijn groepen waar je een intieme relatie mee hebt. Er zijn veel directe contactsituaties. Wie je bent telt, niet wat je bent. Secundaire groepen zijn groepen waarvan de relaties koel en formeler zijn. De afstand tot de groepsleden is groot. Hier gaat het vooral om wat je bent en niet om wie je bent (Remmerswaal, Definitie van de groep en soorten groepen, 2013).

De tweede groep zijn de formele en informele groep (Remmerswaal, Definitie van de groep en soorten groepen, 2013). Formele groepen zijn groepen die worden bepaald door de taak. De groepsstructuur ligt ingebed in de organisatie. Deze groepen zijn niet autonoom en het lidmaatschap is onvrijwillig. Informele groepen zijn groepen waarvan het doel, rol, taak, ... minder expliciet aanwezig is. Deze groepen ontstaan door gemeenschappelijke belangen. Deze groepen zijn autonoom (Remmerswaal, Definitie van de groep en soorten groepen, 2013).

De derde groep zijn de lidmaatschapsgroepen en de referentiegroepen (Remmerswaal, Definitie van de groep en soorten groepen, 2013). Een lidmaatschapsgroep is een groep waartoe je formeel behoort. Je wordt nominaal lid van de groep door gewoon aanwezig te zijn. Een lidmaatschapsgroep is dus passief. Bij een referentiegroep gaat het groepslid actief participeren. De persoon neemt hier een bepaalde plaats in de groep in, is betrokken bij het groepsdoel en leeft de groepsnormen aan (Remmerswaal, Definitie van de groep en soorten groepen, 2013).

De laatste groep zijn de in- en outgroups (Remmerswaal, Definitie van de groep en soorten groepen, 2013). De ingroup staat voor wij-groep. Het omvat onszelf en iedereen die we verder met wij bedoelen. Een voorbeeld hiervan is een vriendengroep. De outgroup is de zij groep. Dit omvat alle mensen die je niet tot de wij groep wilt (Remmerswaal, Definitie van de groep en soorten groepen, 2013).

Terugkerend op onze onderzoeksvraag bestaat onze doelgroep uit kinderen van de lagere school. Zij behoren elk tot een klas. Een klas valt onder een secundaire groep. De meeste leerlingen hebben een formele band met elkaar. Als het een informele band wordt, spreken we over een vriendengroep. Verder wordt er met de leerlingen gewerkt richting een bepaald doel. Elke leerling wil slagen voor zijn studiejaar. Ten slotte kunnen anderen makkelijk aansluiten bij de groep. Bij primaire groepen is dit niet het geval.

### 3.3 Fasen in de groepsontwikkeling

Elke groep doorloopt verschillende fasen. Hierover zijn er verschillende theorieën ontworpen. Wij opteren om de theorie van Remmerswaal te gebruiken, want hij beschrijft groepsvorming als een cyclisch proces. Dit proces doorloopt zes fasen. Deze fasen zijn: voorfase, oriëntatiefase, machtsfase, affectiefase, autonome groep en de afsluitingsfase (Groepsmaatschappelijkwerk.nl, z.d.). (Cattrijsse, Groepsontwikkeling volgens Remmerswaal, z.d.)

De voorfase betekent het ontwerp van de groep. Dit omvat alles wat er aan de groep voorafgaat. Kortom, de voorgeschiedenis van de groep. In deze fase worden de grenzen en doelen aangegeven waarbinnen de groep haar bestaan zal beginnen. Hier gebeuren er onzichtbare interventies. Dit gaat over het formuleren van het doel, vertaling van de doelstellingen, keuze van werkvormen en methodieken, enzovoort. Te weinig aandacht voor deze voorbereiding kan de groepsontwikkeling op een later niveau belemmeren (Cattrijsse, Groepsontwikkeling volgens Remmerswaal, z.d.).

De oriëntatiefase is de beginfase van de groep. In deze fase zien we in de groep vaak afhankelijk gedrag. De groep ontwikkelt een eigen taakstructuur waarmee ze het werken aan de doelstellingen op inhouds- en procedureniveau veiligstelt. Het centrale thema voor de groepsleden zijn de vragen en onzekerheden over de eigen positie in de groep. De leden vragen zich af of ze al dan niet bij de groep horen. Deze fase eindigt wanneer iedereen weet waar hij aan toe is en ieder zijn plaats gevonden heeft (Cattrijsse, Groepsontwikkeling volgens Remmerswaal, z.d.)

De derde fase is de invloedsfase. In deze fase komen de onderlinge betrekkingen meer centraal te staan. Het leiderschap, die in de vorige fasen werd vastgelegd, wordt in vraag gesteld. Dit kan zorgen voor gevoelens van hulpeloosheid, incompetentie, teleurstelling of woede. Deze fase wordt

beëindigd wanneer de groep hun leiderschapsstructuur vervangt door een passende eigen invloedsverdeling en elk groepslid een zo comfortabel mogelijke positie kan innemen (Cattrijsse, Groepsontwikkeling volgens Remmerswaal, z.d.).

De volgende fase is de affectiefase (Cattrijsse, Groepsontwikkeling volgens Remmerswaal, z.d.). Hier komen de onderlinge verhoudingen centraal staan. Er heersen vragen en onzekerheden rond de mate van betrokkenheid op elkaar. Deze fase wordt afgerond wanneer de onderlinge verbondenheid vastere vormen aanneemt. Elk groepslid voelt zich dan vertrouwd met elkaar (Cattrijsse, Groepsontwikkeling volgens Remmerswaal, z.d.).

De fase van de autonome groep is de vijfde fase (Cattrijsse, Groepsontwikkeling volgens Remmerswaal, z.d.). De groep is nu volledig tot rijping gekomen. Ze hebben een eigen taakstructuur, eigen invloedsverdeling en eigen relatiepatronen. Er ontstaat een open groepsklimaat waarin ieder het gevoel heeft 'zichzelf' te kunnen zijn (Cattrijsse, Groepsontwikkeling volgens Remmerswaal, z.d.).

De slotfase is de afsluitingsfase. Dit markeert het einde van de groep. Er worden hier twee aspecten onderscheiden (de afsluitingsfase en het afscheid). De afsluiting gaat over het taakgerichte aspect. Er wordt gekeken of hetgeen ze gerealiseerd hebben overeenkomt met het doel. Het tweede aspect is het afscheid. De groepsleden gaan zich losmaken van de groep. Hier is het belangrijk om aandacht te geven aan het sociaal-emotioneel aspect. De groepsleden moeten stilstaan bij wat ze persoonlijk voor elkaar betekenden (Cattrijsse, Groepsontwikkeling volgens Remmerswaal, z.d.).

Aan de hand van deze bachelorproef willen wij iets uitwerken dat gericht is op het uiten van de noden en behoeften van de leerlingen uit het vijfde en zesde leerjaar. Wanneer een groep zich (nog) niet in de affectiefase (of latere fase) bevindt, zal dit 'uiten van noden en behoeften' moeilijk(er) verlopen. Het vertrouwen tussen de groepsleden is er nog niet. Hier speelt de leerkracht een belangrijke rol in. Hij/ zij moet zich bewust zijn van deze fasen en het groepsproces ook sturen. Dit kan de leerkracht doen door zich bewust te zijn van de rol die hij/ zij opneemt in de klas. Daarnaast kan de leerkracht ook inspelen op wat hij/ zij ziet en de groep positief benaderen (School & Veiligheid, 2021).

### 3.4 Groepsgrootte

De groepsgrootte betekent het aantal individuen van dezelfde soort dat in een sociale samenhang onderling interactieve interacties onderhoudt (Straalen, 2020).

De grootte van een groep heeft invloed op hoe goed de groep functioneert. Om ervoor te zorgen dat een groep effectief is, moet het groepsaantal tot een minimum worden behouden zonder dat dit het groepswerk in gevaar brengt. Een groep moet dus groot genoeg zijn om ervoor te zorgen dat iedereen niet verzuipt in het werk. Hoe groter de groep, hoe meer discussie er kan ontstaan. In grotere groepen zijn er ook minder kansen om relaties aan te gaan, de groepsparticipatie daalt en er zijn minder kansen voor de individuele groepsleden om erkenning te krijgen (s.n., z.d.).

Als we onze onderzoeksvraag erbij halen, dan zien we dat het probleem gaat over het uiten van hun behoeften en noden. Het zou dus kunnen dat de groepsgrootte hier een rol in speelt. Door de grote en diverse groep leerlingen, kunnen andere leerlingen angst krijgen om hun noden en behoeften te uiten.

### 3.5 Groepstaak/ groepsproces

In de groepsdynamica is het onderscheid tussen groepstaak en groepsproces een fundamentele tweedeling (Cattrijsse, z.d.). Beide zijn altijd aanwezig in een groep. Dit betekent dat een groep op twee niveaus functioneert (Cattrijsse, z.d.).

Onder taak verstaan we wat de groepsleden met elkaar (moeten) doen. Het proces is de manier waarop de taak wordt uitgevoerd (hoe). De taak is gelijk, maar het proces verschilt per groep.

Beide hebben een eigen oorsprong. Het taakproces vloeit voort uit wat is afgesproken als doel en taak van de groep. Het proces komt vanuit de mensen. Dit omvat hun karakter, gevoelens en de onderlinge interacties en verhoudingen.

Taak	Proces
Wat	Hoe
Ontstaat uit de organisatie	Ontstaat uit mensen
Feiten	Gevoelens
Bedacht	Spontaan
Zakelijk	Persoonlijk

Tabel 4: Taakproces

Het is belangrijk om het verschil tussen deze twee aspecten te (her)kennen. Omdat beide zo vanzelfsprekend aanwezig zijn, zijn groepsleden van dit onderscheid er vaak niet van bewust. Het onderscheid komt pas naar voor wanneer een groep botst op misverstanden of onduidelijkheden. Als de groepsleider het onderscheid tussen deze twee kent, kan hij de groep helpen. Omdat taak en proces verschillen, verschilt ook de wijze waarop ze te beïnvloeden zijn. De groepsleider kan de taak beïnvloeden door deze heel duidelijk te maken voor de groepsleden. Voor het proces ligt dit wat ingewikkelder. De groepsleider kan dit enkel indirect beïnvloeden. Hij kan het proces dus niet oproepen, maar wel bijsturen en, indien nodig, begrenzen.

Voor onze bachelorproef kunnen we hiermee rekening houden tijdens de uitwerking van onze tool. Het is belangrijk dat er zicht komt op het taakproces, maar ook op het groepsproces. Deze zijn beiden constant aanwezig. Ook de leerkracht moet zorgen dat hij/ zij weet hoe deze kan worden beïnvloed.

### 3.6 Groepscohesie

Groepscohesie wordt op verschillende manieren omschreven. Het kan gaan over:

- De samenhang tussen de groepsleden
- De mate van verbondenheid die de groepsleden tegenover elkaar voelen
- Het hechtingsnetwerk tussen alle deelnemers van de groep of de mate van aantrekkelijkheid tussen de groepsleden

Groepscohesie is heel belangrijk want het zorgt voor het nodige vertrouwen en voor de onderlinge aanvaarding. Groepscohesie is vaak een proces van aftasten en uitzoeken. De groepsleden zoeken onderlinge overeenkomsten, herkenning en testen de betrouwbaarheid in de samenwerking. Als dit positief wordt doorlopen ontstaat er hechting en loyaliteit. Verder neemt de cohesie toe naarmate de groep zich ontwikkelt. In een beginnende groep is er geen groepscohesie, maar wanneer de energie van het individu overgaat naar de ander, wordt deze wel gevormd.

Ook andere factoren bepalen de groepscohesie. Deze zijn: eenheid, aantrekkingskracht en relaties. De eenheid gaat over het gevoel om erbij te horen. Wanneer iedereen het gevoel heeft om erbij te horen, groeit de cohesie. Aantrekkingskracht gaat over de aantrekking van het individu naar de groep. Relaties gaat over de verschillende relaties waarbinnen hechting ontstaat (Catrijse, Groepscohesie, z.d.).

Cohesie ontwikkelt zich in een bepaalde volgorde (Cattrijsse, De ontwikkeling van groepscohesie, z.d.). Allereerst is er verticale cohesie. De groepsleden hebben hier nog geen band met elkaar en zoeken steun bij de groepsleider. Wanneer de leden zich veilig voelen bij de groepsleider gaan ze naar de andere groepsleden. Indien er een gemeenschappelijk gevoel van veiligheid en acceptatie heerst, kan de aanvaardingscohesie groeien. Op basis van de veiligheid van de aanvaardingscohesie groeit de taakcohesie. Hier gaan de groepsleden kijken hoe ze aan het doel kunnen beginnen. Als de groep een eindje bestaat, gaan de groepsleden elkaar op een persoonlijk niveau beter leren kennen. Als dat de sfeer in de groep vertrouwd en persoonlijker maakt, spreken we van de toename van interpersoonlijke cohesie. Na verloop van tijd krijgt dit dan een stabiel karakter.

Soms kan er te weinig of te veel groepscohesie zijn. Ook dit heeft gevolgen voor de groep. Bij te weinig groepscohesie vertoont de groep te weinig samenhang. De groepsleden vormen subgroepen of werken apart. Dit kan aan de taakorganisatie liggen. Een onduidelijke taak kan de cohesieontwikkeling sterk beïnvloeden. Ook de factoren tijdsduur en wisseling van groepsleden spelen hier een belangrijke rol in. Als een groep te kort bijeen is of als de groep snel wisselt, zal de cohesievorming worden belemmerd. Ook de ontwikkeling van het groepsdynamisch proces kan de cohesie verstoren. Er kunnen rollen of normen ontstaan die ervoor zorgen dat de groep uiteenvalt in meerdere subgroepen. Tenslotte kunnen externe invloeden de cohesie negatief beïnvloeden. Enkele voorbeelden zijn: een taak die overbodig wordt, het uitblijven van nieuwe aanmeldingen, ... De groepscohesie kan ook worden beïnvloed door een te veel aan cohesie. Dit kan leiden tot intolerant conformisme. De groepsleden zijn te strak gelijk in hun denken en doen. Zo ontstaat de norm dat normale afwijkingen 'fout' zijn. De nabijheid en intensiteit van het contact tussen de groepsleden heeft ook invloed op de cohesie. Als de cohesie daarin doorschiet, ontstaat er een 'kleffe' groep. Tenslotte kan de cohesie er ook voor zorgen dat de verkeerde norm wordt versterkt. Als in een zeer cohesieve groep de norm ontstaat dat te laat komen geen probleem is, dan kan dit de groepstaak verhinderen.

Voor onze bachelorproef vinden wij dat groepscohesie een belangrijk gegeven is. Een klas is een groep en een goede groepscohesie zorgt er nu eenmaal voor dat de leerlingen zich op hun gemak voelen. Met als gevolg dat de leerlingen meer spreekdurf zullen hebben en hopelijk hun noden en behoeften dan durven uitten.

### 3.7 Groepsnormen

Groepsnormen zijn de onuitgesproken gedragsregels die voor elk groepslid gelden. Het zorgt ervoor dat elk groepslid tot een bepaald gedrag wordt aangezet. Dit heet conformeren. Indien een groepslid niet het gewenste gedrag stelt, zal dat lid worden gesanctioneerd, genegeerd of uitgesloten. Een groepsnorm groeit spontaan. Het vergemakkelijkt de samenwerking en omgang tussen de groepsleden (Cattrijsse, Groepsnormen, z.d.).

Groepsnormen zijn een belangrijk gegeven in een groep. Tijdens de uitwerking van onze tool moeten we rekening houden met de groepsnormen. Door rekening te houden met de groepsnormen kan er op een gepaste manier geanticipeerd worden zodat de leerlingen hun behoeften en noden veilig kunnen uiten.

### 3.8 Groepsrollen

Een groepsrol is een kenmerkende combinatie van gedragingen die de groepsleden na verloop van tijd van een bepaald groepslid (en van zichzelf) verwachten. In een groep ontstaan er verschillende rollen (= roldifferentiatie). Voldoende roldifferentiatie is een must voor een functionerende groep (Cattrijsse, Groepsrollen, z.d.).

Kenmerkend voor een groepsrol is de dubbele dynamiek. Er ontstaat een wederzijds interactieproces tussen het groepslid en de andere groepsleden. Zowel jij als de groep moet de geschikte groepsrol voor jou vinden. Wanneer jij een groepsrol op jou neemt die de groep niet wilt, zal je weerspraak krijgen. Verder zorgt een groepsrol voor voorspelbaarheid.

Er zijn vijf soorten groepsrollen. De formele rollen zijn de rollen die expliciet zijn toegewezen aan een groepslid. De informele rollen zijn rollen die spontaan ontstaan. Ze zijn onuitgesproken gegroeid. De taakgerichte rollen zijn rollen die zich richten op de uiteindelijke taak/ doel van de groep. Voorbeelden van een taakgerichte rol is het opzoeken van informatie, initiatief nemen, ... De procesgerichte rollen zijn rollen die gericht zijn op de groepsdynamiek.

Voorbeelden van procesgerichte rollen zijn aanmoedigen, sussen, regels bewaken, ... Tenslotte is er nog een negatieve rol. Deze rol is gericht op het eigenbelang. Een voorbeeld van een negatieve rol is dwarsliggen.

De groepsrol heeft drie functies: de groepsfunctie, de individuele functie en de publieke functie. Met de groepsfunctie bedoelen we dat een groepsrol zorgt voor een vereenvoudigde samenwerking en voor roldifferentiatie (= taakverdeling). De individuele functie is dat het houvast en structuur voor het individu biedt. Het is een mogelijkheid om jezelf te tonen en nuttig te maken in te groep.

Dit onderdeel is belangrijk omdat er in een groep rekening moet gehouden met de verschillende rollen. In een klasgroep zijn er nu verschillende, meestal formele rollen, die de leerlingen innemen. Hier moet er dus rekening mee worden gehouden tijdens de uitwerking van onze tool. In ons achterhoofd moeten we de functie van roldifferentiatie houden.

### 3.9 Axenroos

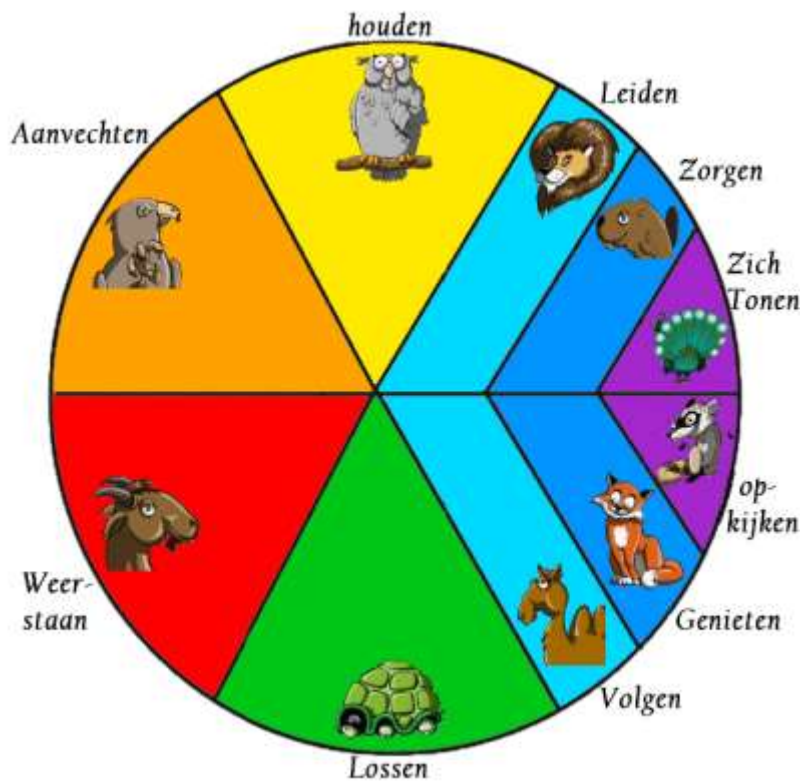
'De Axenroos is een werkinstrument dat de verschillende interacties tussen mensen in kaart brengt.' (Daemen, Debue, De Vleeschhouwer, Josephy, & Van De Castele, 2003) Deze tool bestaat uit drie combineerbare elementen:

- Relatiewijzen: De zes relatiewijzen zijn: 'aanbieden, aannemen of vragen, aanvechten, weerstaan, houden en lossen' (Daemen, Debue, De Vleeschhouwer, Josephy, & Van De Castele, 2003). De manier waarop je iets uit kan beïnvloed worden door de relatiewijzen.
- Inzetten: Hiermee duid je aan wat er precies wordt uitgewisseld. Namelijk 'uitwisselen van informatie, richtlijnen, goederen en diensten' (Daemen, Debue, De Vleeschhouwer, Josephy, & Van De Castele, 2003).
- Communicatiekanalen: De verschillende communicatiekanalen kunnen zijn: 'gebaren, lichaamstaal, intonatie'... (Daemen, Debue, De Vleeschhouwer, Josephy, & Van De Castele, 2003).

De dieren die je terug kan vinden op de Axenroos zijn: havik, steenbok, uil, schildpad, pauw, wasbeer, leeuw, kameel, bever en poes. Hieronder staan de eigenschappen van de verschillende soorten dieren omschreven.

- Havik: Wanneer je een havik bent, kan je meegeven wat goed of slecht loopt. Je bent iemand met een kritische blik waarbij je kritische vragen durft stellen, zodat je geen fouten maakt. Daarnaast durf je vechten tegen onrechtvaardigheid (aanvechten).
  - Steenbok: Wanneer je een steenbok bent, ga je domein gaan afbakenen. Waarbij je hulp niet aanvaard van andere mensen, wanneer je het zelf kan. Met andere woorden je trotseert de eisen, de anderen en je laat ze zich niet opdringen (weerstaan).
  - Uil: Wanneer je een uil bent, blijf je op afstand en wil je af en toe alleen zijn, dus je bent niet overal aanwezig. Je bent iemand dat niet altijd hulp wil bieden, want je houdt namelijk informatie voor jezelf (houden).
  - Schildpad: Wanneer je een schildpad bent, ben je een onzeker iemand dat twijfelt en niet kan bepalen wat te doen. Alsook durf je hiervoor niet uitkomen. Je durft er wel voor uit te komen dat je iets fout hebt gedaan, bang of moe bent (lossen).
  - Pauw: Wanneer je pauw bent, ga je zelf laten zien door op andere mensen af te stappen. Ze hebben een duidelijk beeld over wat ze kunnen en wat niet en durven dit ook uit te spreken. Daarnaast kunnen ze ook zaken meedelen met anderen zoals gevoelens, ervaringen, meningen... (zich tonen).
  - Wasbeer: Wanneer je een wasbeer bent, ben je empathisch persoon. Dat uit zich in luisteren naar anderen, waardering uiten, mensen erbij betrekken... (opkijken).
  - Leeuw: Wanneer je een leeuw bent, ben je iemand dat duidelijke richtlijnen, instructies en informatie kan geven aan anderen (leiden).
  - Kameel: Wanneer je een kameel bent, ben je iemand dat opdrachten uitvoert. Waarbij bij het uitvoeren vragen stelt, raad vraagt... (volgen).
  - Bever: Wanneer je bever bent, ben je een behulpzaam iemand. Dat uit zich in andere helpen en bezittingen delen met anderen (zorgen).
  - Poes: Wanneer je een poes bent, ben je iemand dat kan genieten van de kleine dingen zoals hulp aanbieden, iets krijgen... (genieten).
- (VBS De Papaver, sd)





Figuur 3 Axenroos

We hebben gekozen om de tool “Axenroos” te verwerken in de literatuurstudie, omdat het gaat over hoe een kind contacten legt met andere. Ieder kind is anders en zal dus ook een andere rol opnemen. De ene leerling houdt zich liever op de achtergrond, terwijl de andere liever op voorgrond staat. Door als leerkracht hier zicht op te krijgen, kan je rekening houden met de manier waarop je leerlingen wilt bevragen. Deze methodiek zou een meerwaarde zijn voor in ons project, omwille van het feit dat we zo zicht kunnen krijgen op welke manier we de leerlingen kunnen bevragen.

### 3.10 Weerbaarheid

Weerbaarheid is een breed gegeven dat samenhangt met begrippen zoals assertiviteit en agressie. Wanneer je namelijk minder weerbaar bent, kan je weinig tegenstand bieden in lastige situaties. Je kunt of durft dan onvoldoende voor je belangen, ideeën, ... op te komen. Met assertiviteit wordt bedoeld dat je zelfbewust of zelfzeker bent. Deze twee aspecten zijn dus nauw met elkaar verbonden. Dit gegeven kan op een continuüm geplaatst worden; de assertiviteitsschaal.

# The Assertiveness Scale



Figuur 4: Weerbaarheid

De twee uitersten van het continuüm en het midden zijn vaak gekend.

- **Passief (subassertief):** je stelt je onderdanig op en denkt voornamelijk in het belang van anderen, waardoor je eigen belangen uit het oog verliest (Assertief, 2021).
- **Assertief (weerbaar):** je geeft je mening, geeft je grenzen aan en laat niet over je heen lopen, maar houdt ook nog altijd rekening met de ander (Assertief, 2021)
- **Agressief:** je gedrag komt aanvallend en bedreigend over en de ander heeft niet de indruk dat je met hem of haar rekening houdt (Stevens, sd)

De twee tussenvormen zijn minder goed gekend, maar zijn zeker en vast niet minder belangrijk.

- **Passieve agressie:** hierbij probeer je toch nog op te komen voor jezelf, maar dit komt onhandig of hard aan bij de anderen. Als gevolg hiervan doen ze vaak de andere persoon pijn, ook al was dit niet hun bedoeling (The TCM Community, sd).
- **Martelaar:** dit gedrag gaat reeds ten koste van jezelf. Je probeert assertief te zijn en op te komen voor je mening, maar geeft op, net voordat je je punt hebt kunnen maken (The TCM Community, sd).

## *Rots en Water-training*

Een methodiek die sterk stilstaat bij het vergroten van weerbaarheid bij kinderen is het Rots en Water programma. Het is een programma met als centraal doel het bevorderen van een positieve ontwikkeling van sociale en emotionele competenties én het voorkomen van internaliserend gedrag en het agressief overkomend gedrag (Rots en Water Instituut, sd).

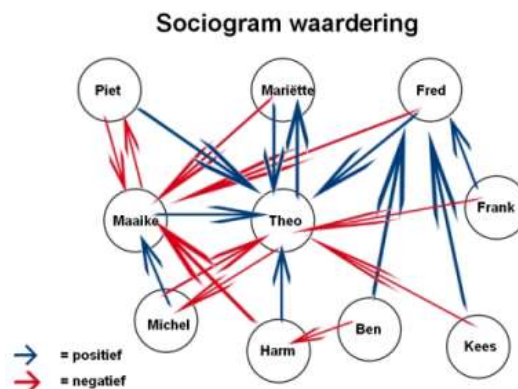
### 3.11 Methodieken die al bestaan

#### Sociogram

In een sociogram kan je visueel waarnemen hoe leerlingen zich ten opzichte van elkaar verhouden. Een sociogram kan je in kaart brengen aan de hand van vragen, dit noemt men een sociometrisch onderzoek. Een voorbeeld van zo'n vraag kan zijn 'Met wie wil je graag een taak uitvoeren?'. Als begeleider is het belangrijk om mee te nemen dat al de vragen moeten ingevuld worden door de leerlingen. Wanneer alle vragen beantwoord zijn, bekom je het sociogram. (Wij-leren.nl, sd)

Aan de hand van het sociogram breng je twee soorten relaties in kaart, namelijk vriendschap en samenwerking. De meerwaarde van een sociogram is dat je als leerkracht zicht hebt op zowel de populaire als minder populaire mensen. Aan de hand van de uitslag kan de leerkracht de relaties gaan bijsturen. Daarnaast is het ook handig, omwille van het feit dat de methodiek niet veel uitleg vraagt.

Naast de meerwaarde zijn er ook nog verschillende aandachtspunten waarmee we moeten rekeningen houden. Als eerste mag je het sociogram niet zien als observeren, het is van belang dat je blijft observeren. Ten tweede mag je geen gebruik maken over negatieve vragen, zoals 'Met wie wil je liever niet samenwerken'. Door deze vraagstelling ga je de leerlingen naar negatieve keuzes sturen. Vervolgens is het van belang dat je een sociogram afneemt van heel de klas, anders beschik je niet over betrouwbaar beeld. Ook maak je best gebruik van foto's van de klasgenoten, zodat de leerlingen niet enkel de namen zeggen dat ze net gezien hebben. Daarnaast is het handig om mee te geven aan de leerlingen dat ze hun keuzes niet hoeven te delen. Omdat sommige leerlingen zich verplicht voelen om hun antwoorden te delen met elkaar. Tenslotte moeten we ons van bewust zijn dat een sociogram een momentopname is. Waardoor het is aangeraden om dit meerdere malen uit te voeren doorheen het schooljaar. (Driestar onderwijsadvies, 2016)



Figuur 5: sociogram

We denken dat het sociogram een meerwaarde is, omdat het een beeld geeft over de hiërarchie in de klas. Op die manier krijgt de leerkracht een beeld over wie populair is en wie niet. Wat ervoor zorgt dat de leerkracht kan bijsturen bij bepaalde relaties. Doordat de leerkracht hier zicht op heeft, kan hij/zij ervoor zorgen dat de leerlingen die zich eerder op de achtergrond bevinden/behouden, toch aan bod kunnen komen.

## 4. Freinetonderwijs

Wanneer we kijken naar de visie van Freinet, zien we dat het bestaat uit negen uitgangspunten. De negen uitgangspunten kan je moeilijk gaan onderscheiden van elkaar, ze vertonen namelijk een onderlinge samenhang. Toch zijn er tegenstrijdige elementen terug te vinden bij deze uitgangspunten. Daarom is het belangrijk om ze uit elkaar te halen (Devos, 2019).

De negen uitgangspunten zijn:

1. *“Het leven is zowel een motivatiebron als een doel van het onderwijs.*
2. *Het werk is een natuurlijke activiteit van de mens.*
3. *Het is onder meer gericht op zelfsturing en het verhogen van de eigen kracht.*
4. *Het functionele werk gebeurt in een dialectische relatie met een coöperatieve gemeenschap.*
5. *De wil tot en nood aan (vrije) communicatie en expressie zijn op natuurlijke wijze aanwezig.*
6. *Dit bevrijdende onderwijssysteem moet alle kinderen en in het bijzonder de volkskinderen ten goede komen.*
7. *Als het onderwijs in relatie wil staan tot het leven moet het bij de tijd zijn, echter zonder de wortels te verwaarlozen.*
8. *De freinetpedagogiek is niet zozeer een theoretische aangelegenheid maar vooral een kwestie van praktische en materiële organisatie.*
9. *Deelname aan een ondersteunend netwerk houdt deze beweging levendig en zorgt voor wederzijdse ondersteuning en blijvende ontwikkeling.”* (Devos, 2019)

### 4.1 Levensboom Marke

De levensboom te Marke is een ervaringsgerichte Freinet school. De school hanteert 10 pijlers (De levensboom, z.d.):

- *“In mijn school mag ik zijn wie ik ben. Hieronder kan men verstaan dat elk kind uniek is. Diversiteit is bovendien een verrijking. Iedereen kan en mag zijn persoonlijkheid ontwikkelen.*
- *In mijn school ontdek ik mijn talenten en groeipunten en leer ik ermee omgaan. Zelfkennis en zelfreflectie staan centraal. Kinderen worden uitgedaagd om grenzen te verleggen. Men zet in op de talenten van de leerlingen.*
- *In mijn school voel ik me veilig en word ik gezien en gehoord. Welbevinden is een basisvoorwaarde om te kunnen groeien. Er wordt belang gehecht aan luisteren naar elkaars noden en behoeften.*
- *In mijn school mag, kan en durf ik mijn eigen ideeën en plannen vertellen en uitvoeren. Men biedt ruimte voor initiatief en ondernemingszin.*
- *In onze school maken ouders, kinderen, begeleiders samen school. Iedereen denkt en doet actief mee en er wordt rekening gehouden met elkaar. Men zet in op ouderparticipatie.*
- *In onze school brengen we de wereld binnen en verkennen de wereld rondom ons. Ontdekkend leren vanuit de ervaring van ieder kind. Ze scheppen een rijk milieu in onze klas en op school.*
- *In onze school leren we door te proberen en te experimenteren. Leerproces staat centraal in de school.*
- *In onze school weten we waarom we leren. Leerstof wordt functioneel gemaakt voor de leerlingen.*
- *In onze school durven we dingen in vraag stellen en oplossingen zoeken.*
- *In onze school willen we zorgdragen voor elkaar en de wereld. Ze scheppen een rijk milieu in de klas en op school.”* (De levensboom, z.d.)

We willen het onderdeel freinetonderwijs verwerken in onze literatuurstudie, aangezien Freinetschool De levensboom deel uitmaakt van onze onderzoeksgroep. De levensboom was bereid om mee te werken aan ons onderzoek nadat het 4<sup>de</sup> leerjaar van Dobbelsteen XL had afgezegd wegens ziekte. De levensboom is een Freinetschool, dit leek ons interessant omdat dit een ander soort resultaten kan opleveren. Hierdoor zijn we in staat om de resultaten van een reguliere school te vergelijken met een Freinetschool. Dat zou een meerwaarde zijn in ons onderzoek omwille van het feit dat we een methodiek kunnen opstellen die voor iedere school hanteerbaar is. De Levensboom hebben we aan de hand van een [creatieve groepsenquête](#) bevraagd.

## 5. Meertaligheid in het onderwijs

Er bestaan verschillende definities van meertaligheid. We baseren ons op de definitie van Van den Branden. Hij zet vooral in op het communicatieve aspect. Hij definieert meertaligheid als volgt: 'Individueel worden meertalig genoemd als ze de competentie hebben om meer dan één taal te begrijpen en produceren (dat kan op verschillende niveaus, dus niet alle talen hoeven even sterk verworven te zijn), of als zij van meer talen geregeld gebruik maken (Van den Branden, 2010).

Uit cijfermateriaal hebben we vernomen dat gemiddeld 21,5 procent van de leerlingen van het lager onderwijs een andere thuistaal heeft dan het Nederlands. Per klas van twintig is dat vier leerlingen. We krijgen in België meer en meer te maken met etnische – culturele minderheden. De leerkrachten worden hierdoor genoodzaakt om rekening te houden met anderstaligen. Een taal leren, maar ook onderwijs krijgen in die taal is cognitief en emotioneel zeer uitdagend.

(Pillaert J. , 2022)

### 5.1 Rol als leerkracht

Allereerst staan we stil bij de rol die de leerkracht en leerling hebben ten aanzien van meertalige jongeren.

Het is belangrijk om als leerkracht een veilige omgeving te creëren voor de leerling. Dit kan je doen door onder andere een vertrouwensband op te bouwen met de leerling. Dit is minder evident wanneer de leerkracht en leerling niet hetzelfde taal – en culturele repertoire delen of als de talen die zij delen niet gebruikt mag worden in de klas. De moedertaal van het kind is de beste taal waarin het kind zijn/haar gevoelens kan in uitdrukken. Dit zorgt voor veel uitdaging. Het vraagt creativiteit, energie en motivatie van leerkrachten om het meertalige repertoire van elke leerling doelbewust aan te spreken zodat het hun leerproces versterkt en hun prestaties naar een hoger niveau tilt (Lore Van Praag S. S., 2016)

Hieronder vind je enkele tips waar leerkrachten rekening mee kunnen houden tijdens het lesgeven.

- Geef voldoende tijd aan leerlingen om hun 'talig' antwoord te formuleren
- Selecteer didactische werkvormen die leerlingen actief maken: rollenspel, theater, postersessie, demonstratiesessies van hun oplossingen, videoclip laten produceren
- Maak taalposters/woordposters
- Geef veel extra ondersteuning in de les door het gebruik van beeldmateriaal, voorbeeldmateriaal, enzovoort
- Bied een context aan bij de gebruikte taal; dat lukt vooral wanneer men er handelingen aan koppelt
- Gebruik meertalige muziek
- Bied maximaal spreekkansen aan de leerlingen (Valcke, 2019)

Als leerkracht is het ook belangrijk om te geloven in de krachten van meertalige leerlingen. Leerlingen die opgroeien met verschillende talen hebben een aantal cognitieve en communicatieve voordelen.

1. Zij hebben in het algemeen een grotere cognitieve flexibiliteit. Dit wil zeggen dat zij beter irrelevante informatie kunnen negeren bij een taak waar dat vereist is.
2. Meertalige leerlingen hebben ook grotere metacognitieve vaardigheden. Zij kunnen beter gebruik maken van de context om de betekenis van een woord te begrijpen; zij zijn zich ook heel bewust van verschillende kenmerken van een taal.

(Orhan Agirdag, 2017)

### 5.2 Tip voor de leerkrachten

Daarnaast is het ook belangrijk om als leerkracht de emoties van de leerling positief te beïnvloeden. Wanneer een leerling een opdracht niet kan oplossen kunnen er allerlei emoties naar boven komen. Op zo'n momenten kan je boos, geïrriteerd, gefrustreerd, verwonderd, nieuwsgierig, angstig of onzeker raken. En als dit te vaak gebeurt dan haak je af. Het is dus van belang om de emoties van de leerling positief te beïnvloeden, zodat zij niet bang zijn om hun bereidheid tot communiceren te tonen. Er moeten expliciete acties worden voorgesteld om te communiceren zoals:

- Het gebruiken van de eigen taal door bijvoorbeeld onderling overleg in de eigen taal
- Overleggen met de leerling en iemand anders om hulp vragen, bijvoorbeeld een andere leerling of een ouder die de taal wel beheerst
- Verduidelijking bieden bij alle gevraagde opdrachten. Dat kan bijvoorbeeld door de leerling te vragen om met andere woorden de opdracht te formuleren of deze in de eigen taal uit te leggen
- Gerichtte vragen stellen zodat de aandacht van het kind gericht wordt op het identificeren van het probleem en dat zij goed op weg geholpen wordt
- De leerkracht kan info verzamelen over bijvoorbeeld het telsysteem in de eigen taal van de leerling en dit vergelijken met het Nederlands
- De leerlingen kunnen ook gevraagd worden om samen de vraag te beantwoorden in de eigen taal en het antwoord voor te bereiden in het Nederlands
- Gebruik maken van pictogrammen; bijvoorbeeld voor overleg met de juf of met de klasgenootjes in eigen taal, of voor gezamenlijk overleg in het Nederlands. De pictogrammen zouden bijvoorbeeld door de leerlingen opgehaald kunnen worden als hij of zij behoefte heeft aan uitleg in de eigen taal. Met de pictogrammen wordt duidelijkheid gecreëerd wanneer thuistalen wel en wanneer zij niet gebruikt mogen worden in de klas, zo wordt het kind gestimuleerd beide talen te ontwikkelen

(Lore Van Praag S. S., 2016).

## 5.3 Methodieken

### *Digitale leeromgeving*

Vervolgens lezen we ook dat de digitale leeromgeving een veelbelovende tool is om het leren in een talig diverse context te ondersteunen. Digitale leeromgevingen kunnen leerlingen helpen om complexe kennis en vaardigheden te verwerven, hun eigen leerproces in handen te nemen en tot diepgaand leren te komen. Hierdoor kan zo'n leeromgeving inspelen op hun individuele interesses en behoeften, wat een persoonlijke aanpak mogelijk maakt. Vervolgens bieden nieuwe technologische ontwikkelingen de mogelijkheid om een variatie aan talen te integreren in een digitale leeromgeving. Dat open perspectieven om de thuistaal van meertalige kinderen op een actieve en authentieke manier in te zetten in hun leerproces in een context waarin het Nederlands de instructietaal is. Meertalige leerlingen kunnen op die manier hun thuistaal gebruiken als een opstap om zowel het Nederlands beter onder de knie te krijgen als sterker vat te krijgen op nieuwe leerinhouden. Digitale leeromgevingen kunnen Nederlandstalige leerlingen al in het Engels uitdrukken door computerspelletjes, het internet en televisieprogramma's, woordjes Frans die ze op vakantie hebben geleerd of liedjes die ze in een andere taal meezingen (Lore Van Praag S. S., 2016).

### *Translanguaging*

Het is belangrijk om na te denken over bepaalde strategieën om het leren van meertaligen te bevorderen. Translanguaging is de vaardigheid van meertaligen om heel snel van de ene naar de andere taal te schakelen.

Bij translanguaging gaat men een brug slaan tussen de talen. De leerkracht en de leerlingen maken bij deze methodiek gebruik van de kennis van het kind over andere talen en culturen. Men kan dit op verschillende momenten inzetten. Een voorbeeld van een strategie is om de leerlingen aan te moedigen om bijvoorbeeld achtergrondinformatie in hun eigen taal op te zoeken. Een andere strategie kan zijn om leerlingen te helpen in het leggen van verbanden tussen talen. Dit door ze te laten zoeken naar woorden die hetzelfde zijn in allebei hun talen (Orhan Agirdag, 2017).

- Functioneel veeltalig/meertalig leren

*“Functioneel veeltalig leren houdt in dat een school het veeltalige repertoire van leerlingen benut om de leerkransen te vergroten”* (Van Avermaet, 2015). Functioneel veeltalig/meertalig leren voorkomt uitsluiting binnen de klas. Een voorbeeld hiervan is woorden in vreemde talen in de klas binnenbrengen als een inleiding voor een opdracht (Pillaert J. , 2022).

- Talensensibilisering

Talensensibilisering is ervoor zorgen dat elke leerling bewust gemaakt wordt van het bestaan van een veelheid aan talen, culturen. Talensensibilisering zorgt voor openheid voor taaldiversiteit, groeiend inzicht in taal en een toenemende kennis over taal en taalvariëteiten (Pillaert J. , 2022).

Talensensibilisering kan je op verschillende manieren toepassen. Je kan bewust talen sensibiliserende activiteiten organiseren, maar ook spontaan ingaan op de aanknopingspunten die zich voordoen. Bij beide is het belangrijk om te streven naar een meertalige omgeving. Dit wil zeggen, maak gebruik van meertalige boeken, liedjes, teksten, een rol spelen (waarin anderstaligen betrokken zijn en een plek krijgen) (Pillaert J. , 2022).

Een voorbeeld van een spontaan moment rond talensensibilisering is tijdens sportactiviteiten gebruik maken van termen uit andere talen. Tijdens spontane momenten mag niet zomaar te pas en te onpas zeggen ‘Hoe zeg je dat in jouw taal?’. Je moet rekening houden met de context en een duidelijk aanknopingspunt (Pillaert J. , 2022).

Een voorbeeld van een talen sensibiliserende activiteit is een activiteit waarbij kinderen hun favoriete woord kiezen (in om het even welke taal). Met die verzameling woorden gaat de groep op zoek naar het mooiste woord en maken de kinderen tekeningen bij de woorden of wordt er verder over gepraat (Pillaert J. , 2022).

➔ Materiaal sensibilisering:

- Lespakketten ontwikkelde door de Cel onderwijs en Meertaligheid van het Regionaal Integratiecentrum Foyer
- In Lego Lingua vind je spelletjes om met verschillende talen aan de slag te gaan

#### *Matti en Mona*

Matti en Mona is een methode die beschikt over oefeningen, woordkaarten, online opdrachten en praatplaten. Matti en Mona bestaat uit 7 blokken. Elke blok heeft enkele lessen. Blok 1 bestaat uit 4 lessen. Het thema van les 1 uit blok 1 is 'Kennismaking'. Een doelstelling bij deze les is bijvoorbeeld de kinderen zich veilig voelen (Pillaert J. , 2022).

#### Adviezen om met anderstalige nieuwkomer aan de slag te gaan in de klas

##### *Adviezen*

Uit de literatuur rond tweede taalonderwijs kunnen volgende adviezen worden aangehaald (Van den Branden, 2010, pp.173-174) (Ramout,2002)

- Het is belangrijk om de niet – Nederlandstalige leerlingen zo veel mogelijk in de heterogene groep te betrekken. Anderstalige leerlingen kunnen veel leren van hun klasgenoten.
- Zorg ervoor dat de kring klein blijft. Een kleine groep biedt het voordeel van meer persoonlijke aandacht, een persoonlijk taalaanbod, meer spreekkansen en meer persoonlijke feedback.
- Bewaar de rijkdom van de activiteit. Maak niet te veel activiteiten die sterk vereenvoudigd zijn. Zorg voor een rijk taalaanbod en rijke spreekkansen.
- Bouw bruggen met wat er in de groep gebeurt. In een kleine kring kan voorgebouwd worden op wat in de grotere groep gebeurt. Activiteiten die later in de grote groep zullen plaatsvinden, kunnen ook eerst in een kleine groep worden voorbereid. Zo verhoog je de kans dat de anderstalige kinderen de activiteiten in de grote groep beter begrijpen.

##### *Inrichting klas*

Het is belangrijk dat je allerlei hulpmiddelen ophangt zoals de daglijn met de dagen van de week, het weer... Sommige klassen maken ook gebruik van een conflictmuur of pictogrammen met basisemoties zodat nieuwkomers zich kunnen uitdrukken als ze boos, verdrietig of blij zijn (Pillaert J. , 2022).

Hieronder zie je kleine ingrepen die je kan invoeren in de klas:

- Hang pictogrammen op.
- Maak zelf eerst duidelijk wat de gewoonten zijn in de klas door dingen voor te doen of te laten voordoen.
- Maak een 'muur': familiemuur, mijn thuismuur, waarbij de leerlingen zelf iets meebrengen over het onderwerp van de muur.
- ...



### Hoe communiceer ik?

Hieronder vind je enkele tips om te communiceren met anderstalige nieuwkomers (Pillaert J. , 2022):

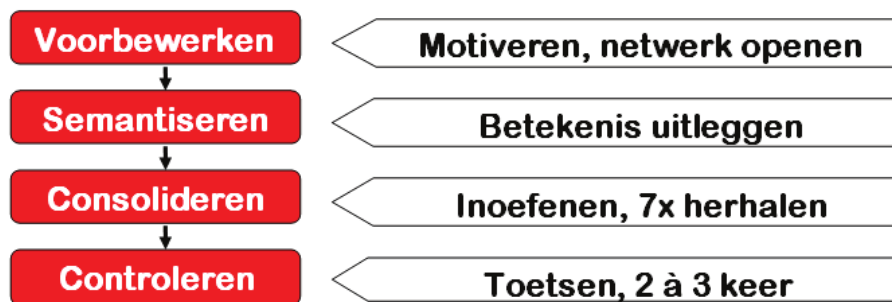
- Praat op een langzame en duidelijke manier. Hierbij is het belangrijk dat je de gepaste mimiek en ondersteunende gebaren gebruikt.
- Communiceer in korte zinnen.
- Maak de gewoonten duidelijk in de klas door ze zelf voor te doen
- Hou rekening met de lichaamstaal van anderstalige nieuwkomers
- Geef geen negatieve commentaar als nieuwkomers in hun eigen taal spreken. Ga er op een positieve manier mee om.

### Viertakt van Verhallen

Het viertakt model van Verhallen is een didactisch model voor woordenschatonderwijs. Het viertakt model bestaat uit verschillende stappen, namelijk voorbereiden; semantiseren; consolideren en controleren:

- Vorbewerken: nieuwe woorden leren aan de hand van betekenisvolle context en aansluiten van de voorkennis. Bijvoorbeeld een foto bespreken.
- Semantiseren: “woordbetekenis uitbeelden, uitleggen en uitbreiden bv. door voorwerpen, handelingen, afbeeldingen (digi-bord) de betekenis verduidelijken, daarna dit ook verruimen door het geven van een omschrijving (definitie), van voorbeelden, synoniemen, tegenstellingen, ..” (Persoonlijke communicatie, Goutsmet)
- Consolideren: “herhalen en inoefenen van woorden. Bijvoorbeeld: woordparaplu (ordenen onder overkoepelend begrip bv. 'groenten'), woordtrap (woorden ordenen volgens grootte, snelheid..), woordweb (woorden zoeken die erbij horen), invulzinnen met geleerde woorden,..” (Persoonlijke communicatie, Goutsmet)
- Controleren: “nagaan of woorden gekend zijn.” (Persoonlijke communicatie, Goutsmet)  
Bijvoorbeeld: een quiz.

(Redactie, 2021)



Figuur 6: Viertakt van Verhallen

### 5.4 Krachtige taalleeromgeving voor meertaligen in het lager onderwijs

Het is belangrijk om stil te staan bij hoe we schooltaal aanbrengen bij meertalige, taalzwakke en ook taalsterkere kinderen. Hieronder vind je drie basisprincipes voor een krachtige taalleeromgeving (Pillaert J. , 2022).

#### Een positief en veilig klasklimaat

De taak van de leerkracht is om ervoor te zorgen dat de leerlingen zich goed, veilig, competent en gewaardeerd voelen. Het kind moet initiatief durven nemen. Vervolgens moeten kinderen ook

beseffen dat fouten maken mag. Anderstalige nieuwkomers hebben in hun thuisland een traumatische ervaring opgedaan, dus voor hen is een veilig gevoel een prioriteit (Pillaert J. , 2022).

#### *Betekenisvolle taaltaken*

De leerling moet de mogelijkheid krijgen om interessante, zinvolle en doelgerichte taken uit te voeren en daarbij op een functionele manier talige boodschappen te begrijpen en produceren. Hierbij moet men nadenken over hoe men de leerling voldoende kan uitdagen. Kinderen die betrokken zijn gaan rapper met de taal aan de slag. Bij het geven van een betekenisvolle taak moet men rekening houden dat de taak aansluit bij de leefwereld en behoeftes van de kinderen. Daarnaast moet de taak ook behoeftegericht zijn, dit wil zeggen dat de taalkaak de talige behoefte moet vervullen (Pillaert J. , 2022).

De taken hoeven niet altijd leerkracht-gestuurd zijn. Het kan ook kind-gestuurd, dit wil zeggen dat men de kinderen helpt mee te beslissen over taken (Pillaert J. , 2022).

#### *Ondersteuning door interactie*

Hierbij gaat de leerkracht de leerlingen aanmoedigen. Daarnaast probeert de leerkracht samen met de leerlingen de problemen oplossen. De leerkracht doet dit door veel taal te gebruiken (Pillaert J. , 2022).

### 6. Herstelgericht werken

Herstelgericht werken biedt een wereld aan mogelijkheden. De tools kan je inzetten om zowel proactief en preventief als curatief aan de slag te gaan. Globaal gezien kunnen er vijf verschillende principes onderscheiden worden (Grenswijs, sd).

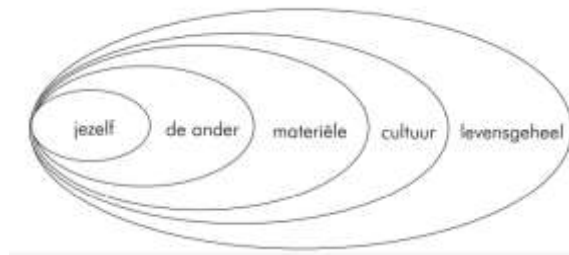
- **Verantwoordelijkheid:** het is belangrijk dat iedereen bewust is van zijn of haar eigen verantwoordelijkheid. Iedereen speelt namelijk een belangrijke rol bij het herstelgericht werken.
- **Interactief en verbindend proces** tussen alle betrokkenen
- **Focus op schade** is belangrijk op alle drie de niveaus, maar is zeker essentieel op curatief niveau, om te kunnen bepalen welke tools je wil gebruiken.
- **Uitdrukken van emoties** is van groot belang, want door je emoties te uiten kan je pas echt aan de slag gaan met herstel.
- **Gerichtheid op de gemeenschap:** het doel is altijd om een bepaalde gemeenschap (leefgroepen, klas, werkplek, ...) te versterken door tools toe te passen.

Deze visie kwam tot stand aan de hand van vier grote bouwstenen.

#### 6.1 Inzet op verbondenheid met jezelf, de ander en de gemeenschap

Deze eerste bouwsteen kwam tot stand met behulp van de theorie van verbondenheid van Depuydt, Deklerck en Deboutte (2001). Uit dit onderzoek bleek dat gebrek aan verbondenheid leidde tot delinquent gedrag, of toch tenminste het gedrag dat zo overkwam. Verbondenheid met elkaar werkt op deze manier niet enkel curatief, maar kan ook preventief ingezet worden (Ligand, 2014).

Er werden vijf domeinen onderscheiden van elkaar. Het bewust beleven van deze vijf levensdomeinen biedt de garantie dat jonge mensen volop en stevig geworteld in het leven komen te staan.



Figuur 7: Theorie van Verbondenheid

## 6.2 Proactieve cirkels

Proactieve cirkels zijn gericht op het leefklimaat, maar er zijn ook cirkels die meer taakgericht aan de slag gaan. Bij dit onderdeel wordt er uitleg gegeven over de soorten cirkels gericht op het leefklimaat en taakgerichte cirkels. De cirkels zorgen ervoor dat er op een positieve manier met elkaar omgegaan kan worden. Ze hebben een preventieve werking.

### *Cirkels gericht op het leefklimaat*

Met deze cirkels wil je een warm en veilig leef- en leerklimaat creëren. Zo kan je een cirkel inleiden met een check-in. Dit zorgt voor een eerste ijsbreker. Let er wel mee op dat deze vragen niet te gevoelig zijn. Hierbij aansluitend kan je de cirkel afsluiten met een check-out. Ook kan je gebruikmaken van een kennismakingsrondje om elkaar beter te leren kennen. Zo een cirkels zorgen voor verbondenheid en open communicatie. Afhankelijk van het onderwerp van de cirkel kan het een korte of lange cirkel zijn. Belangrijk bij proactieve cirkels is dat je op voorhand ook al een cirkelopstelling in je hoofd hebt. Centraal bij deze cirkels staat dat iedereen beluisterd wordt en dat er dus gelijkwaardigheid is. Door vaak proactieve cirkels in te plannen wordt het effect ervan vergroot omdat iedereen er bekender mee wordt.

(Deprez & Michiels, 2020)

### *Taakgerichte cirkels*

Deze cirkels hebben over het algemeen een preventieve insteek. Bij de taakgerichte cirkels heb je verschillende varianten. Zo heb je de normencirkel. Deze is gebaseerd op veiligheid en integriteit. Naast niet-onderhandelbare regels is er ook nood aan flexibele afspraken die inspelen op de noden en de dynamiek van de groep. Bij het maken van deze afspraken heeft iedereen in de groep inspraak. De behoeftes moeten als het ware vervuld worden met deze cirkel. Doordat de groep zelf de afspraken heeft kunnen maken, zorgt dit voor meer draagvlak om ze ook te respecteren. Als tweede heb je de samenwerkingscirkel. Deze is vooral gericht op communicatie en samenwerking. Het gaat over hoe de samenwerking ervaren wordt. Bij de taakgerichte cirkels is het ook zo dat iedereen de kans heeft om aan het woord te komen.

(Deprez & Michiels, 2020)

## 6.3 Responsieve cirkels

Deze zijn gericht op een probleem. Enerzijds gaat het om cirkels op het niveau van de specifieke preventie. Deze cirkels vinden dan ook plaats naar aanleiding van spanningen, frustraties, ... De verschillende responsieve cirkels zijn: Koffietascirkel, Crisiscirkel, Cirkel voor een incident waarbij de veroorzakers onbekend zijn, steuncirkels, Oase, Eigen Kracht Conferentie (EKC), PH- cirkel, Openhart-cirkels, Herstelcirkels en Hergo. (Deprez & Michiels, 2020)

## 6.4 Preventiepiramide

De tweede bouwsteen, de piramide van Deklerck & Van Overveld, bestaat uit vijf niveaus.

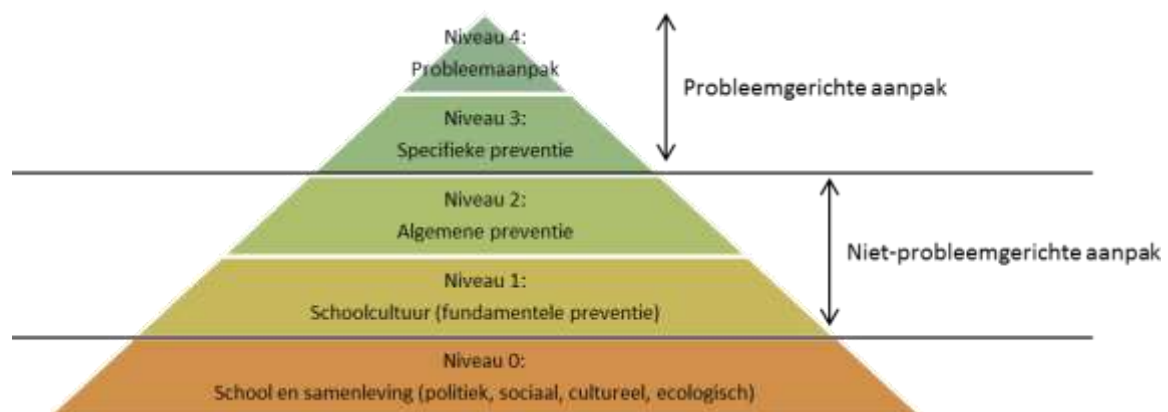
Niveau 0 gaat over de brede samenleving in haar sociale, politieke en ecologische dimensie. Het staat voor de maatschappelijke context waarbinnen een organisatie zich situeert. Dit speelt zich dus af buiten de muren van een organisatie en kan je als organisatie niet echt veranderen. Hierbij passen voorbeelden zoals: een hervorming, een wetgevend kader, een nieuwe minister, ...

Niveau 1 kan wel beïnvloed worden door de school zelf. Hier kan er bijvoorbeeld gekeken worden naar hoe de school wil inzetten op het welbevinden van de verschillende doelgroepen.

Niveau 2 richt zich ook nog altijd op iedereen binnenin een school. Er wordt een beleid opgesteld, waarin algemene preventie centraal staat. Bijvoorbeeld: hoe kunnen we pesten voorkomen?

Vanaf niveau 3 staat niet langer het algemeen welzijn centraal, maar wel het probleem zelf. Hierbij gaat het echt al over specifieke problematieken die parten spelen binnenin een school. Op dit niveau wordt nagegaan hoe deze problematieken gericht kunnen vermeden worden.

Op niveau 4 plaatsen we de curatieve maatregelen. Er wordt dan gekeken, wanneer zo'n specifiek probleem zich voordoet, hoe ze dit kunnen aanpakken (Ligand, 2014).



Figuur 8: Preventiepiramide

Het project 'Aura XS' kan geplaatst worden op het 1<sup>ste</sup> niveau van de preventiepiramide. Tijdens de contactmomenten op de school zetten onze opdrachtgevers in op het bevorderen van het leefklimaat in de klas. Omwille van het gebrek aan toespitsing op een problematiek plaatsen we dit op het eerste niveau.

Onze bachelorproef situeren wij op het niveau van specifieke preventie. Onze opdrachtgevers botsten in klassen op problemen bij het uitten van behoeften. Dit probleem is de reden van onze bachelorproef. Wij ontwikkelen een tool die inzet op het uitten van behoeften bij lagere schoolkinderen, concreet voor leerlingen van het vijfde en zesde leerjaar. Omwille van de problematiekgerichtheid plaatsen we onze bachelorproef op dit niveau.

## 6.5 Fair process

Een derde bouwsteen is het concept Fair Process van Kim en Mauborgne. Dit concept heeft volgend centraal idee: "Mensen hechten belang aan je beslissingen, maar nog meer aan het proces dat je hanteert om tot die beslissing te komen." Hierbij wordt er gebruik gemaakt van 3 E's (Ligand, 2014).

- **Engagement:** betrekken van individuen bij het nemen van beslissingen door hen uit te nodigen om hun eigen ideeën te delen en feedback te geven op de ideeën van anderen.
- **Explanation:** uitleggen hoe men tot een bepaalde beslissing is gekomen en welke criteria hierin hebben meegespeeld.
- **Expectation clarity:** helder communiceren wat nieuwe regels zijn naar aanleiding van de genomen beslissing en wat de eventuele gevolgen zijn bij het niet naleven van deze verwachtingen.

Binnen ons projectproces zullen we deze 3 E's toepassen.

Engagement werd benut bij de bevraging van de kinderen en de enquêteafnames bij de leerkrachten. We vinden het namelijk belangrijk om een tool uit te werken dat voor hen toepasbaar is.

Explanation werd toegepast in ons onderzoeksrapport. Hier zullen we de onderzoeksanalyse volledig uitwerken. We hebben aan de hand van uitgewerkte resultaten geprobeerd om een zo goed mogelijk beeld te schetsen van hoe we de antwoorden van de bevraging en enquête benut hebben.

Als laatste de expectation clarity. Het was belangrijk voor ons om open te communiceren over wat onze tool precies inhield en hoe we dit zouden inzetten in de praktijk.

Het is voor ons dus heel belangrijk, als er een nieuwe tool wordt uitgewerkt, dat dit aan de hand van een Fair Process verloopt. Op die manier heeft iedereen inbreng en inzage in het proces.

### 6.6 Social discipline window

Een vierde en laatste bouwsteen is het Social Discipline Window dat werd ontwikkeld door Wachtel en McCold. In deze matrix kan je vier basishoudingen terugvinden. De twee assen worden bepaald door de begrippen controle (structuur) en steun (zorg). Het doel is een goede balans tussen deze twee actoren. Op die manier kunnen we herstellend werken MET een kind/jongere. De jongere is hierbij voldoende betrokken bij zijn of haar eigen proces en krijgt ook voldoende zorg en ondersteuning hierbij (Ligand, 2014).



Figuur 9: Social Discipline Window

Het was hier van belang om een balans te vinden tussen controle en steun. We wilden namelijk een tool ontwikkelen om de leerlingen in het 5<sup>de</sup> en 6<sup>de</sup> leerjaar te ondersteunen bij het uiten van hun behoeften. Maar dit mocht natuurlijk niet controlerend of autoritair overkomen. Daarom werden de leerkrachten in de enquête bevraagd welke werkvorm hun voorkeur (en die van de leerlingen)

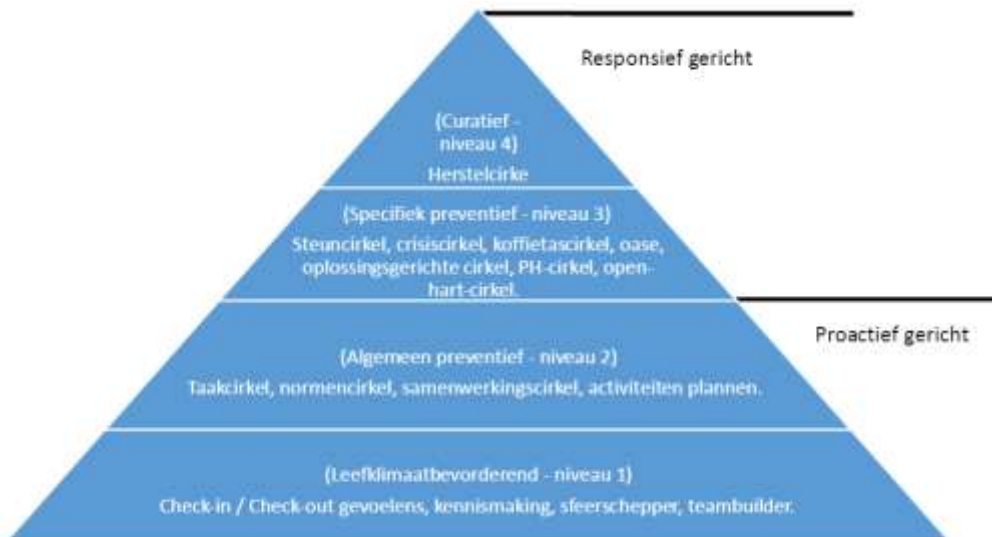
wegdraagt. Ook aan de leerlingen werd gevraagd welke interesses ze hebben en waar ze nood aan hebben. Op die manier krijgen zij ook een stuk controle om mee te bepalen hoe de tool zal vormkrijgen.

### 6.7 Samenvattend

We vonden het heel belangrijk om in ons literatuuronderzoek stil te staan bij het proces van herstelgericht werken, aangezien dit een fenomeen is dat centraal aanwezig is bij de opdrachtgever, vzw Aura, van deze bachelorproef.

Er zijn natuurlijk verschillende methoden om herstelgericht aan de slag te gaan. Een methode die dagelijks gebruikt wordt binnen de organisatie is de cirkelmethodiek. Hierbij wordt er gebruik gemaakt van verschillende “cirkels” om bepaalde onderwerpen aan te kaarten aan een groep of een doel te bereiken met de groep. Deze kunnen, net zoals de piramide van Deklerck & Van Overveld, in een piramide geplaatst worden. De onderste twee niveaus werken proactief, terwijl de bovenste twee niveaus responsief werken (Deprez & Michiels, 2020).

- Niveau 0 gaat over de brede samenleving. Dit ligt buiten de handen van de organisatie en heeft vooral betrekking op beleidsniveau.
- Niveau 1 werkt leefklimaat bevorderend. Dit gebeurt aan de hand van check-ins en -outs gevoelens, opwarmers en ijsbrekers, kennismaking, ... Dit is vaak de taak van de sfeerschepper of teambuilder. Die zorgt er eigenlijk voor dat binnenin de context waar er gewerkt wordt, er comfortabele sfeer heerst waar iedereen zich op zijn gemak voelt en het gevoel heeft dat het mogelijk is om gevoelens, meningen, ideeën, ... te delen.
- Niveau 2 is eerder algemeen preventief gericht. Voorbeelden hierbij zijn taakcirkels, normencirkels, samenwerkingscirkels, ... De focus blijft hier nog altijd welzijn, maar er wordt iets breder gekeken. Ze kunnen dienen om afspraken te maken, te reflecteren over een samenwerkingsproces, enzovoort.
- Vanaf niveau 3 hebben de cirkels een responsieve werking. Op het derde niveau wordt voor de cirkels de focus vooral gelegd op een specifiek probleem of conflict; dit vanuit een preventieve aard. Voorbeelden hierbij zijn: steuncirkels, crisiscirkels, oplossingsgerichte cirkel, open-hart-cirkel, koffietascirkel, oase, ... Deze cirkels vinden plaats naar aanleiding van spanningen, kleine frustraties, roddels, enzovoort. Ze zijn dus eigenlijk een reactie op een probleem. Het doel hier is voornamelijk: “hoe zit het probleem in elkaar, wat kan eraan gedaan worden en wat is er nodig om dit in de toekomst te voorkomen?” (Deprez & Michiels, 2020)
- Niveau 4 focust zich uitsluitend op het herstellen van schade naar aanleiding van een conflict. Hierbij is er dan sprake over herstelcirkels en herstelgericht groepsoverleg (hergo). Deze methodiek zorgt ervoor dat het betrokken inzicht kunnen verwerven in de achterliggende motieven van het gestelde gedrag. Het ultieme doel is ervoor zorgen dat er gezamenlijk tot een overeenkomst kan gekomen worden en er duidelijke afspraken kunnen gemaakt worden.



Figuur 10: Niveaugroepen cirkels

## 7. Geweldloze Communicatie

Geweldloze Communicatie is een manier van communiceren waarbij men stil staat bij wat men waarneemt en hoe hij/zij zich daarbij voelt. Vanuit het gevoel geeft men zijn behoeften aan, gevolgd door een verzoek. Onze bachelorproef staat in het teken van behoeften en noden. De theorie van Geweldloze Communicatie kan ons een interessante kijk bieden op hoe men behoeften kan uitten. Op basis hiervan kozen wij ervoor om dit thema op te nemen in onze literatuurstudie. Onze doelgroep zijn kinderen van het lager onderwijs, wij richten ons nog specifiek op kinderen van het vijfde en zesde leerjaar. Het boek 'Ik wil begrijpen wat je werkelijk nodig hebt' van Frank en Gundi Gaschler geeft een hele gedetailleerde blik op Geweldloze Communicatie met kinderen. Ze staan in dit boek ook stil bij Geweldloze Communicatie in scholen. Dit is heel interessant voor ons onderwerp. Dus ook dit namen we op in onze literatuurstudie.

### 7.1 Een wijze van communiceren die ons vanuit het hart doet geven

Woorden leiden regelmatig tot pijn en kwetsing, zowel naar onszelf als naar anderen, alhoewel we onze manier van communiceren gewoonlijk niet als gewelddadig beschouwen (Rosenberg, 2018). Omwille van deze ondervinding werd Geweldloze Communicatie in het leven geroepen. De term geweldloos wordt gebruikt zoals Gandhi dat deed. Het verwijst naar de natuurlijke staat van mededogen wanneer geweld in het is geluwd (Rosenberg, 2018).

Geweldloze Communicatie is een methodiek die gebaseerd is op taal- en communicatievaardigheden. De methodiek stelt ons in staat om menselijk te blijven onder moeilijke omstandigheden. Aan de hand van Geweldloze Communicatie leert men op een andere manier te spreken en naar anderen te luisteren. Onze woorden worden bij deze methodiek bedachtzame antwoorden vanuit een diep bewustzijn van wat we waarnemen, voelen en willen, in plaats van routinematige, automatische reacties (Rosenberg, 2018). We worden aangeleerd om onszelf eerlijk uit te drukken, maar ook om respect en empathie te uitten naar anderen. Het doel van Geweldloze Communicatie is oude gedragspatronen, zoals ons verdedigen, terugtrekken of aanvallen wanneer we oog in oog staan met feedback, te doorbreken. Door het proces van dieper luisteren, wakkert Geweldloze Communicatie respect, oplettendheid en empathie aan, en het wederzijds verlangen om te geven vanuit het hart (Rosenberg, 2018).

Het Geweldloze Communicatiemodel bestaat uit vier elementen: waarneming, gevoel, behoefte en verzoek.

Het model begint met een waarneming van de feitelijke situatie: wat wordt specifiek gezegd of gedaan? Het is essentieel om waar te nemen zonder te oordelen. Er wordt uitsluitend verwoord wat mensen daadwerkelijk doen of zeggen. Ten tweede zal verwoord worden hoe men zich bij de waarneming voelt. Vervolgens worden de behoeften met betrekking tot de gevoelens meegedeeld. Ten slotte volgt een gericht verzoek. Dit element richt zich op wat we van de ander willen, die een meerwaarde kan zijn voor het eigen leven.

Naast de verschillende elementen, zijn er nog twee onderdelen van Geweldloze Communicatie, namelijk: jezelf eerlijk uiten door middel van de vier elementen en empathisch luisteren door middel van de vier elementen. Dit proces leidt tot een wederzijdse communicatiestroom, waardoor op natuurlijke wijze medelijden ontstaat.



Figuur 11: Geweldloze Communicatie

Geweldloze Communicatie staat bekend om contact te maken met onszelf. Het wijst ons hoe we ons op een nieuwe manier kunnen uitdrukken en luisteren, door onze aandacht bewust te richten op vier gebieden: waarnemen, voelen, behoefte en verzoek (Rosenberg, 2018). In het stuk hierna worden de vier stappen nog eens uitgebreid besproken en wordt de link gelegd naar Geweldloze Communicatie bij kinderen.

## 7.2 De giraf en de jakhals in ons

Bij deze methodiek staat de giraf voor de Geweldloze Communicatie. Deze dieren hebben namelijk het grootste hart van alle landdieren en Geweldloze Communicatie is de taal van het hart. Het gaat hier dus over communiceren vanuit je hart. De giraf staat hierbij meer specifiek symbool voor het omarmen van pijn en angst (Mol, 2007).

De jakhals stelt dan de taal voor die mensen van elkaar scheidt en die geweld maakt tot iets waar je van kunt genieten. De jakhals staat dan symbool voor het ontkennen van die angst en pijn en het grijpen naar middelen als macht, agressie en manipulatie om te overleven. Wanneer je je probeert in te leven in deze rol, ben je voornamelijk resultaatgericht bezig (Mol, 2007).

De grondlegger van deze theorie, Marshall Rosenberg, koos voor deze twee dieren om zijn methodiek op een laagdrempelige manier voor te stellen aan niet enkel volwassenen, maar ook een jongere doelgroep (Mol, 2007).



Bij Geweldloos Communiceren gaat het niet om winnen, maar om naar elkaar luisteren en leren leven met verschillen.

### 7.3 Geweldloze Communicatie met kinderen

#### *Geweldloze Communicatie algemeen*

In het boek 'Ik wil begrijpen wat je werkelijk nodig hebt' van Frank en Gundi Gaschler zijn er ook veel interessante inzichten te vinden. Dit boek gaat over Geweldloze Communicatie bij kinderen. Ze gaan eerst dieper in op de vier stappen van Geweldloze Communicatie. Er wordt aangegeven dat de methodiek met de vier stappen voor Geweldloze Communicatie een hulpmiddel is waarmee we kunnen leren hoe we onszelf kunnen uiten.

In dit boek komen de symbolen, giraf en jakhals, aan bod. Hierbij hebben we de giraf die goed overzicht kan behouden en ook bekend staat voor een dier met een groot hart. Het is dan ook het symbool voor een hart-tot-hart-verbinding. Als er in de giraffentaal gesproken wordt dan sta je altijd in contact met je eigen gevoelens en behoeften en wordt er ook gestreefd naar de gevoelens en behoeften van de andere waardoor er verbinding wordt gemaakt. Daarnaast kunnen we ook reageren zoals de jakhals. Die gaat vaak gaan oordelen zoals bijvoorbeeld 'juist, verkeerd, goed, ...'. De jakhals gaat het voor hem negatieve gedrag gaan toewijzen aan het waardeoordeel van de andere persoon. Zo gaat hij niet meer gaan beschrijven wat voor hem slecht is, maar gaat hij dit gaan toewijzen aan de persoon. Dus de persoon is bijvoorbeeld slecht. Hieronder kun je een overzicht terugvinden met voorbeelden van giraf en jakhals uitspraken.

Voorbeelden van Jakhals- en Giraffentaal	
<p>"Jij was vandaag weer te lui om de vuilniszak buiten te zetten."</p> <p>→ Dit is een evaluatie of een beoordeling.</p>	<p>"De vuilnisemmer is boordevol."</p> <p>→ Dit is een waarneming.</p>
<p>"Ik voel mij totaal gebruikt."</p> <p>→ Dit is een interpretatie.</p>	<p>"Ik ben gefrustreerd ...".</p> <p>→ Dit is een gevoel.</p>
<p>"Jij komt je beloften ook nooit na".</p> <p>→ Dit is kritiek.</p>	<p>"... omdat het belangrijk voor mij is, dat beloften worden nagekomen."</p> <p>→ Dit is een behoefte.</p>
<p>"Breng nu het vuilnis naar buiten, want anders mag je geen televisiekijken."</p> <p>→ Dit is een eis waarbij er ook bedreigd wordt met een straf.</p>	<p>"Kun je mij zeggen, wat jou weerhoudt het vuilnis naar buiten te brengen?"</p> <p>→ Hierna kan er een verzoek geformuleerd worden.</p>

Tabel 5: Voorbeeld jakhals- en giraffentaal (Gaschler & Gaschler, 2019)

Hierbij kunnen we overgaan tot de vier stappen van Geweldloze Communicatie die Marshall Rosenberg opgesteld heeft. Deze stappen zijn behulpzaam om wederzijds begrip te bevorderen en verbondenheid te voelen (Gaschler & Gaschler, 2019).

➔ De eerste stap is de **waarneming**

Met de waarneming willen we een gemeenschappelijke basis gaan leggen, zodat iedereen weet waarover gesproken wordt. We gaan daarbij concreet waarneembaar gedrag gaan benoemen om de kans te vergroten dat we begrepen worden. Wij gaan als mens heel vaak gaan waarnemen maar daar hangt vaak een oordeel aan vast. Bijvoorbeeld: *“Wat is je kamer vuil, precies een zwijnenstal’ of ‘Je werkt altijd zoveel overuren, en als wij je nodig hebben ben je er niet’”* (Gaschler & Gaschler, 2019). Dit zijn waarnemingen waar een oordeel in verweven zit. Onder deze oordelen liggen behoeften zoals bijvoorbeeld orde, rust, zekerheid, bescherming, ... Alleen worden deze behoeften niet vervuld en vele andere behoeften ook niet. Vooral de behoeften begrip en verbondenheid worden niet vervuld als we waarnemen met een oordeel, wat in deze stap ons doel is. Op waarnemingen met een oordeel reageert de andere persoon vaak op een manier waar hij/zij mee wil aantonen dat jouw waarneming anders is dan zijn/haar waarneming en zo begint de discussie. Wat zich kan opbouwen en zich kan uiten in een conflict, frustraties, beledigingen, ..., maar het kan er ook voor zorgen dat we onze tegenstander met macht willen ombuigen om onze visie te accepteren (Gaschler & Gaschler, 2019).

Oordeel	Waarneming
“Jij bent brutaal!”	“Jij zei dat oma dik is.”
“Het ziet er hieruit als een zwijnenstal!”	“Er ligt speelgoed op de grond.”
“Ik ben te dik!”	“Ik weeg 75 kilo.”

Tabel 6: Oordeel en waarneming (Gaschler & Gaschler, 2019)

Het doel van Geweldloze Communicatie is om wederzijds begrip te bevorderen en zo de relatie ook te versterken. Door het concrete gedrag te gaan benoemen dat iets bij mij heeft los gemaakt weet de andere persoon goed waarover ik het precies heb. Belangrijk om een concreet waargenomen feit te vertellen in plaats van een oordeel. Op die manier wordt de kans vergroot dat de andere persoon blijft luisteren naar mij omdat hij/zij zich sneller of beter kan vinden in mijn waarneming. Het kan wel zijn dat de andere persoon zich toch aangevallen voelt of de waarneming opvat als kritiek. Bijvoorbeeld: *“Jouw buikomvang is 5 centimeter groter dan vorig jaar”* (Gaschler & Gaschler, 2019). Zolang de andere persoon jouw waarneming niet begrijpt heeft het weinig zin om verder te gaan in het gesprek want dan kan dit escaleren in een discussie of conflict. Het is dan beter om eerst op een empathische manier te gaan bevragen wat er bij de andere persoon speelt (Gaschler & Gaschler, 2019). Hieronder een duidelijk voorbeeld van een gesprek waar er een waarneming zonder oordeel voorkomt.

Persoon 1	Persoon 2
“Jij bent altijd te laat!”	“Wat bedoel je met te laat?”
“Wij hebben 18:00 uur afgesproken, en nu is het 18:30 uur!”	“Ik heb jou vanmiddag een SMS gestuurd dat ik pas om 18:30 uur zou kunnen. Heb je het niet ontvangen?”
“Nee ik heb mijn mobiel thuis laten liggen.”	

Tabel 7: Voorbeeld goede waarneming (Gaschler & Gaschler, 2019)

➔ De tweede stap gaat over **gevoelens**

Aan de hand van geweldloos te communiceren willen we het contact zoeken met andere mensen, daarom zoeken we ook wat erbij onszelf leeft. Doorheen de zoektocht krijgen we verschillende indicatoren die ons laten zien in welke mate hetgeen wat we nodig hebben we al hebben of nog naar verlangen. Deze indicatoren worden overgenomen door onze gevoelens. Onze gevoelens kunnen wij lichamelijk voelen. Als we het toelaten kunnen we ze ook tonen op een non-verbale manier zoals bijvoorbeeld lachen, huilen, roepen, ... We kunnen ze ook uiten of ondersteunen op een verbale manier, met woorden dus. Denk maar aan iemand die huilt die zegt: *“Ik huil van geluk, niet van verdriet”* (Gaschler & Gaschler, 2019). Soms kunnen woorden ook te klein zijn om een gevoel te beschrijven. Als we in contact willen treden met de andere en begrepen willen worden dan is het belangrijk om de andere duidelijk te maken welke behoeften er al vervuld zijn en wat we nog steeds willen vervullen. Prettige gevoelens wijzen dan op het feit dat belangrijke behoeften vervuld zijn. Pijnlijke gevoelens wijzen dan eerder op belangrijke behoeften die nog niet vervuld zijn (Gaschler & Gaschler, 2019).

Het verwarren van een gevoel en een gedachte kan een valkuil zijn. Bijvoorbeeld: *“Ik voel mij in het nauw gedreven’ of ‘Ik heb het gevoel dat FC Barcelona dit jaar opnieuw geen kampioen zal worden’* (Gaschler & Gaschler, 2019). Daarnaast bevat ook het uiten van je gevoelens aan een andere persoon een valkuil. Namelijk als je je gevoelens uit op een manier waarbij je de andere verantwoordelijk stelt en de schuld geeft voor jouw gevoelens. Dan worden de gevoelens manipulatief gebruikt, wat niet de bedoeling is. Een voorbeeld: *“Papa is verdrietig omdat jouw kamer niet opgeruimd is”* (Gaschler & Gaschler, 2019). Als je jouw gevoelens gebruikt in de vorm van ‘Ik ben ..., omdat jij ...’, dan is er een kans dat er gemanipuleerd wordt omdat je op die manier de andere verantwoordelijk stelt voor je gevoelens. Deze valkuil kunnen we vermijden door te gaan stil staan bij onze intentie. *“Wil ik de andere de schuld geven van mijn gevoelens of wil ik gewoon begrepen worden”* (Gaschler & Gaschler, 2019)? We kunnen onze gevoelens gaan formuleren op een andere manier, namelijk: ‘Ik ben ..., omdat ik ... nodig heb’. Hierdoor verschuiven we de waarneming van de oorzaak naar de waarneming als aanleiding. De aanleiding van de waarneming is onze onvervulde behoefte en dus niet wat de andere gedaan heeft of net niet gedaan heeft (Gaschler & Gaschler, 2019).

Waarneming als oorzaak	Waarneming als aanleiding
“Ik ben gefrustreerd omdat de school vandaag al om 14:00 uur sluit.”	“De school sluit vandaag om 14:00 uur en ik ben gefrustreerd omdat ik meer tijd voor mijzelf nodig heb.”

“Papa is verdrietig omdat jij je kamer niet hebt opgeruimd!”	“Toen jij je kamer niet opgeruimd had, was ik gefrustreerd omdat afspraken voor mij belangrijk zijn.”
--	---

Tabel 8: Waarnemen als oorzaak en aanleiding (Gaschler & Gaschler, 2019)

Door op deze manier te gaan redeneren gaan we zelf verantwoordelijkheid opnemen voor onze gevoelens. De reden van onze gevoelens liggen alleen in onszelf en dus ook in onze behoeften. Het gedrag van iemand anders kan een aanleiding zijn, maar geen oorzaak. Onze gevoelens zijn een indicator van onze vervulde of onvervulde behoeften (Gaschler & Gaschler, 2019).

➔ Stap drie gaat over de **behoefte**

De behoefte is hetgeen dat centraal staat bij Geweldloze Communicatie. Het is onze motor, de drijfveer. Alles wat wij doen staat ten dienste om onze behoeften te vervullen. Denk maar aan een kindje dat altijd het zandkasteel van andere kindjes kapot maakt. Dat kind heeft behoefte aan meespelen/samenhorigheid, maar het blijft vastzitten bij de gedachte “*ze laten me toch nooit meespelen*” (Gaschler & Gaschler, 2019). Zo wil dit kind iets duidelijk maken maar op die manier zal het kind bijna nooit zijn echte behoefte -meespelen/samenhorigheid- kunnen vervullen. Het zou namelijk veel makkelijker zijn als het kind zou kunnen zeggen “*Ik ben eenzaam en zou graag willen meespelen*” (Gaschler & Gaschler, 2019).

Behoeften worden in de definitie als universeel beschouwd. We gaan ervan uit dat alle mensen op de aarde dezelfde behoeften hebben. We uiten deze behoeften om onze kans te vergroten dat we begrepen worden. Behoeften kunnen wel op verschillende manieren vervullen (Gaschler & Gaschler, 2019).

Marshall Rosenberg verdeelt behoeften in zeven grote categorieën. Hieronder een selectie:

7 categorieën	Behoeften
Verbondenheid	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Erkenning</li> <li>– Ondersteuning</li> <li>– Weerbaarheid</li> <li>– Empathie</li> <li>– Geborgenheid</li> <li>– Wederkerigheid</li> <li>– Samenwerken</li> <li>– Communicatie</li> <li>– Liefde</li> <li>– Respect</li> <li>– Gemeenschappelijkheid</li> <li>– Intimiteit</li> <li>– Mededogen</li> <li>– Nabijheid</li> <li>– Bescherming (emotioneel)</li> <li>– Zien en gezien worden</li> <li>– Veiligheid (emotioneel)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Stabiliteit</li> <li>– Waardering</li> <li>– Vertrouwen</li> <li>– Warmte</li> <li>– Samenhang</li> <li>– Genegenheid</li> <li>– Een levensverrijkende bijdrage kunnen leveren</li> <li>– Begrijpen en begrepen worden</li> </ul>
Oprechtheid	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Authenticiteit</li> <li>– Aanwezigheid</li> <li>– Integriteit</li> <li>– Woorden die overeenkomen met handelen</li> </ul>
Spel	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Plezier</li> <li>– Humor</li> </ul>
Vrede	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Gemeenschappelijkheid</li> <li>– Gelijkwaardigheid</li> <li>– Harmonie</li> <li>– Inspiratie</li> <li>– Orde</li> <li>– Rust</li> <li>– Schoonheid</li> </ul>
Fysiek welzijn	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Beweging</li> <li>– Ontspanning</li> <li>– Fysiek contact</li> <li>– Lucht</li> <li>– Seksualiteit</li> <li>– Zekerheid (fysiek)</li> <li>– Bescherming (fysiek)</li> <li>– Water</li> </ul>
Zingeving	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Intentie</li> <li>– Opmerkzaamheid</li> <li>– Bevlogenheid</li> <li>– Bijdragen aan</li> <li>– Effectiviteit</li> <li>– Efficiëntie</li> <li>– Vieren en treuren</li> <li>– Zorgvuldigheid</li> <li>– Hoop</li> <li>– Duidelijkheid</li> <li>– Vakbekwaamheid</li> <li>– Creativiteit</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Leren</li> <li>– Zelfontplooiing</li> <li>– Spiritualiteit</li> <li>– Aansporing</li> <li>– Deelnemen</li> <li>– Van betekenis zijn</li> <li>– Begrip</li> <li>– Groei</li> </ul>
Autonomie	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Vrijheid</li> <li>– Individualiteit</li> <li>– Ruimte</li> <li>– Spontaniteit</li> <li>– Keuzevrijheid</li> </ul>

Tabel 9: Categorisering behoeften (Gaschler & Gaschler, 2019)

➔ Stap vier gaat over het **verzoek**

De laatste stap is het verzoek. Het verzoek is ons cadeau aan een ander, want we geven hem de mogelijkheid om ons leven te verrijken. Het helpt de andere persoon om te weten welke zin het heeft (doordat je de behoefte meedeelt), hoe belangrijk het voor je is (doordat je je gevoel beschrijft) en wat hij/zij nu zou kunnen doen (Gaschler & Gaschler, 2019).

Er zijn een aantal criteria waarop we kunnen letten als we een verzoek formuleren:

- *“Je formuleert een verzoek dat voldoet aan je behoefte.*
- *Het verzoek is duidelijk en niet vaag.*
- *Het verzoek is positief geformuleerd, je vertelt wat je wilt en dus niet wat je nét niet wilt.*
- *Het verzoek is op dit moment vervulbaar.*
- *Het verzoek moet open staan voor een ‘nee’ “ (Gaschler & Gaschler, 2019).*

Het is belangrijk om je verzoek als een cadeau te zien waarop er een ‘nee’ kan komen. Het doel is niet dat iemand iets bepaald doet, maar dat onze behoefte vervuld wordt. Immers kan je ook zelf een manier bedenken hoe je jouw behoefte kan vervullen. Als er iemand ‘nee’ antwoord kan dit verschillende betekenissen hebben zoals bijvoorbeeld:

- *“Je verzoek werd als eis begrepen.*
- *Je verzoek werd niet begrepen.*
- *Je verzoek werd wel begrepen maar de andere persoon kan je verzoek niet uitvoeren.*
- *De andere persoon is zijn/haar eigen behoefte aan het vervullen waardoor een ‘nee’ verzoek een ‘ja’ is voor de andere persoon zijn/haar behoefte” (Gaschler & Gaschler, 2019).*

Er wordt ook stilgestaan bij het ‘verzoek om begrip’. Hierbij geven ze aan dat het goed is om nadat je jouw verzoek geformuleerd hebt een verzoek om begrip te vormen. Hierbij ga je aan de andere persoon vragen om je verzoek nog eens toe te lichten in hun eigen woorden. Zo kun je nagaan of die persoon je verzoek goed ontvangen heeft.

### *Giraffendroom*

De droom van de giraf is een project waarbij Geweldloze Communicatie aan de hand van een verhaal wordt uitgelegd aan kinderen. Het verhaal wordt opgesplitst in vijf delen. Normaal worden de vijf delen in vijf dagen doorlopen. Het verhaal gaat over een babygiraf die gevonden wordt op school. Doorheen de tijd leert de giraf zich in giraffentaal te uiten (dit is dus zich uiten in de vier stappen van Geweldloze Communicatie) en zo vindt de babygiraf haar mama terug. De mama vertelt dan over haar droom (waarin ze beschrijft welke dagelijkse onderlinge omgang ze graag zou hebben). Daarna is er ook nog de implementatiefase waarin de kinderen aan de hand van verschillende stappen leren hoe ze bij ruzie kunnen handelen. Op het einde wordt de periode afgesloten met een feest (Gaschler & Gaschler, 2019).

Hieronder kunt u een overzicht terugvinden van de verschillende stappen. De duur van de stappen één tot vier bedraagt 30 à 45 minuten. Op dag vijf wordt het feest gegeven, dit kan een voormiddag duren omdat de voorbereiding en het doorvoeren hier ook in meegeteld is. Omdat de verschillende stappen gevarieerd zijn (bewegingsoefeningen, liedje, spelletje, ...) komt dit ongeveer overeen met het concentratievermogen dat kinderen hebben van die leeftijd (Gaschler & Gaschler, 2019).

Dag 1	De babygiraf is verdwaald.	Waarneming
Dag 2	Hoe voelt de babygiraf zich?	Gevoelens
Dag 3	Wat heeft de babygiraf nodig?	Behoeften
Dag 4	Welk verzoek geeft de babygiraf aan ons?	Verzoeken
Dag 5	De moedergiraf komt en wij vieren feest.	Giraffentaal

*Tabel 10: overzicht giraffendroom (Gaschler & Gaschler, 2019)*

Hieronder vertellen we per dag de indeling en hoe er aan de slag gegaan kan worden.

➔ Dag 1: De babygiraf is verdwaald

De eerste dag gaat de juf een introductie geven van de giraf. Ze vraagt eerst aan de leerlingen om zichzelf eens voor te stellen, daarna haalt de juf de babygiraf tevoorschijn. Ze vraagt aan de giraf of ze al kan praten en of ze verdwaald is. De giraf geeft aan dat ze nog niet kan praten. De leerlingen begroeten de giraf.

Eerst wordt er aan de slag gegaan in een kring met de symboolkaart waarneming. De juf vraagt bijvoorbeeld aan de leerlingen of zij al een giraf hebben gezien. Ze verteld dat giraffen speciale kenmerken hebben en vraagt op die manier ook of de leerlingen willen vertellen wat ze gezien hebben (bruine vlekken, giraffenhoorns, lange nek, ...). De juf kan bijvragen stellen als leerlingen iets zeggen. De giraf gaat eigenlijk gaan reageren op de leerlingen. Ze zal knikken als de leerlingen een waarneming vernoemen, dan is ze blij. Ze zal vragend kijken als de leerlingen een interpretatie vertellen.

Aan de hand van een spelletje gaan de leerlingen zich voorstellen aan de giraf. Het foto-spelletje: Iedere leerling neemt om de beurt een imaginaire foto van zijn buurman. Daarna gaat de leerling in het midden van de kring staan en benoemt de leerling de eigenschappen van zijn/haar buurman. De juf houdt dit bij op een lijst. Hierbij reageert de babygiraf terug met knikken als het om een waarneming gaat en een vragende blik als het om een interpretatie gaat.

Ter afsluiting gaat de juf gaan vragen of de babygiraf mag logeren in de klas tot we de mamagiraf hebben gevonden (Gaschler & Gaschler, 2019).



➔ Dag 2: Hoe voelt de babygiraf zich?

De introductie begint met de babygiraf liefdevol door de leerlingen wakker te laten maken. De juf vraagt dan aan de babygiraf of ze mee wil in de kring zitten. Eens in de kring vraagt de juf aan een leerling of hij/zij kan vertellen wat ze gisteren met de babygiraf hebben gedaan.

Nadat de introductie heeft plaats gevonden gaan we aan de slag met de symboolkaart van gevoel in de kring. De juf vraagt aan de giraf hoe het met haar gaat. De giraf laat haar hoofd hangen en de juf die de girafknuffel speelt trekt een droevig gezicht. Dan richt ze zich tot de kinderen en vraagt ze *“Hoe denken jullie dat de giraf zich voelt?”* (Gaschler & Gaschler, 2019). Nu zullen de leerlingen waarschijnlijk gevoelens benoemen zoals droevig, moe, bezorgd, ... Er kan ook gevraagd worden *“Hoe zou jij je voelen als het niet goed met je gaat?”*, *“Wanneer heb jij je zo al eens gevoeld?”* (Gaschler & Gaschler, 2019), ... Daarna kan er gevraagd worden aan wat dat de leerlingen zien dat de giraf zich zo voelt. Er kan doorgedaan worden met vragen of we altijd kunnen herkennen hoe mensen zich voelen. Daarna kan het uitgeprobeerd worden, bijvoorbeeld *“Hoe zie jij eruit als je verdrietig bent?”* (Gaschler & Gaschler, 2019), ...



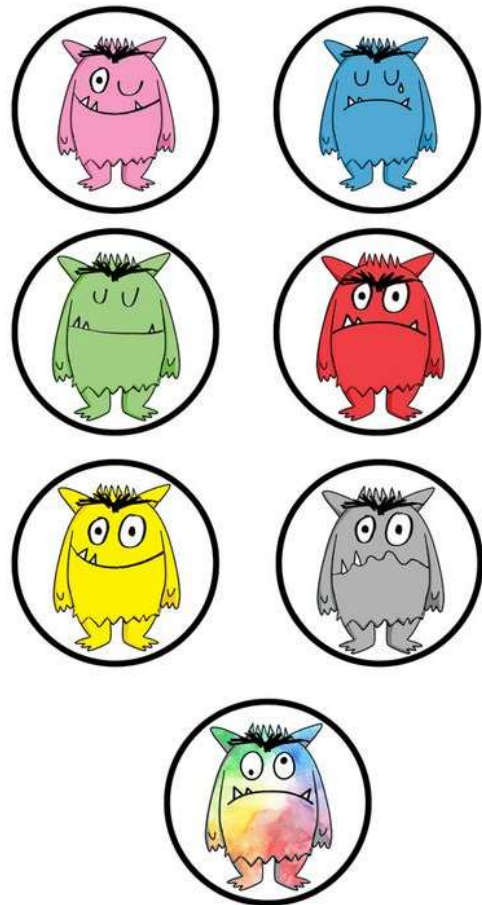


Er kan terug een spelletje gespeeld worden hier. Eerst worden de gevoelskaarten getoond en besproken: *“Wat zie je op deze kaart en welk gevoel heeft dit meisje/jongen?”* (Gaschler & Gaschler, 2019). Daarna krijgt een leerling een gevoelskaart zonder dat de andere leerlingen de gevoelskaart zien. De leerling beeldt het gevoel uit en de andere leerlingen moeten raden welk gevoel er uitgebeeld wordt.

Vervolgens kan er aan de slag gegaan worden met de gevoelskaarten. De juf kan vertellen aan de leerlingen dat de giraf haar gevoelens heeft getoond en dat we dit nu ook in de klas kunnen doen. De leerlingen vragen aan elkaar *“Ben je blij?”* (Gaschler & Gaschler, 2019). Het antwoord erop kan zijn ‘ja of nee, ik ben ...’. Belangrijk dat de leerlingen de juiste gevoelskaart in hun hand nemen.

Als afsluiting kan de juf nog vragen stellen aan de giraf zoals *“Als je verdrietig bent wat zou je dan kunnen helpen, ...”* (Gaschler & Gaschler, 2019). De giraf reageert hierop en toont ook de gevoelskaarten. Daarna worden de gevoelskaarten op een duidelijke plek in een hart ergens in de klas geplaatst. Als de leerlingen hier behoefte aan hebben kan er nog een liedje gezongen worden (Gaschler & Gaschler, 2019).

## Het Kleurenmonster



Figuur 12: De kleurenmonsters (gevoelskaarten)

### ➔ Dag 3: Wat heeft de babygiraf nodig?

De leerlingen mogen de giraf opnieuw rustig wakker maken en meenemen naar de kring. Daar vraagt de juf weer aan de leerlingen om te herhalen wat ze gisteren hebben gedaan. De giraf vertelt aan de leerlingen hoe zij zich voelt, daarna vertellen de leerlingen ook hoe ze zich voelen.

Hierna wordt er terug aan de slag gegaan in de kring met de symboolkaart behoefte. Hierna vertelt de juf aan de giraf dat ze verdrietig en bang was omdat ze graag iemand bij haar had en dat ze graag wou spelen. De juf vraagt aan de leerlingen wat zij denken dat een babygiraf nog nodig heeft. De leerlingen antwoorden. Zo wordt er ingespeeld op de behoeften van de giraf en hoe ze zich erbij voelt. De leerlingen kunnen ook naar de giraf toe gaan om op een bepaalde manier een behoefte te vervullen.

Er kan ook op een creatieve manier aan de slag gegaan worden. Zo kan er een mandala gemaakt worden in de klas op de grond waar elke leerling een knutselwerkje of iets zoekt wat voor hen heel belangrijk is op dat moment. Als de mandala klaar is kan hierover in gesprek gegaan worden met de leerlingen.

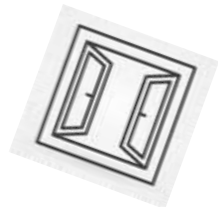
Ter afsluiting kan er gekeken worden naar de behoeften van de leerlingen. Stel ze willen rust kan er uit een prentenboek gelezen worden waarbij de juf vragen kan stellen zoals bijvoorbeeld: *“Wat heeft het personage nodig?”* Of *“Hoe voelt het personage zich?”* (Gaschler & Gaschler, 2019).



➔ Dag 4: Welk verzoek geeft de kleine giraf aan ons?

Voor de introductie mogen de leerlingen terug naar de giraf gaan om ze wakker te maken in de ochtend. Ook wordt er terug herhaalt wat er de dag voordien gedaan werd (behoefte).

Er wordt dan opnieuw aan de slag gegaan in de kring met de symboolkaart van een verzoek. De giraf is verdrietig en de juf vraagt *“Giraf ben je verdrietig omdat jouw mama niet bij je is?”* (Gaschler & Gaschler, 2019). Hierop reageert de giraf dat ze inderdaad haar mama mist. De juf doet dan een verzoek: *“Zou je willen dat wij er samen over praten hoe jij jouw mama kunnen vinden?”* (Gaschler & Gaschler, 2019). Daarna kijkt de juf naar de leerlingen en gaat ze in interactie. Bijvoorbeeld door te vragen *“Hebben jullie een idee hoe we de babygiraf kunnen helpen?”* (Gaschler & Gaschler, 2019). Daarop gaan de leerlingen dan suggesties op gaan geven. De juf bewaakt dat de suggesties concreet zijn en dat ze door de groep uitvoerbaar zijn. De groep verzamelt ideeën hoe ze de zoektocht naar de mama van de babygiraf kunnen vormgeven. De leerlingen gaan dan als groep samen aan de slag om het plan uit te voeren.



Ter afsluiting wordt er terug in gesprek gegaan door te vragen hoe het met de leerlingen gaat (Gaschler & Gaschler, 2019).

➔ Dag 5: Wij vieren feest: De mamagiraf komt

De inleiding is terug dezelfde zoals vorige dagen. Namelijk dat de kinderen naar de slapende babygiraf gaan en ze liefdevol wekken. Daarna neemt de juf de babygiraf in haar armen en vraagt ze of de kindjes eens willen kijken of de mamagiraf al terug is. Ze gaan naar de brievenbus en ontdekken een brief. Deze brief komt van de mamagiraf en hier staat een boodschap die op een verbindende manier geformuleerd is.

Bij de boodschap laat de juf de symboolkaarten zien en de daarbij horende bewegingen:

Waarneming	Hand als fototoestel	
Gevoel	Handen op het hart	
Behoeften	Handen op de buik	
Verzoek	Handen geopend	

Tabel 11: Symbolen en bewegingen (Gaschler & Gaschler, 2019)

De juf gaat samen met de leerlingen in gesprek over de brief. Zo vraagt ze bijvoorbeeld aan de leerlingen hoe de mamagiraf haar voelde, welke behoefte ze had, ... Er wordt ook gevraagd aan de leerlingen hoe zij zich voelen nu de mamagiraf zal langskomen (Gaschler & Gaschler, 2019).

Daarna wordt er aan de slag gegaan met de voorbereidingen van het feest. De leerlingen kunnen als begroeting bijvoorbeeld een liedje of een dansje doen voor de mamagiraf. Daarna bedankt de mamagiraf de leerlingen en vraagt ze aan de kinderen of ze haar droom willen horen. De mamagiraf vertelt haar droom die gaat over hoe mensen in verbindende communicatie treden met elkaar. Ze vertelt dat ze dit superleuk en goed vindt en vraagt aan de kinderen of ze dit ook willen doen. Als de kinderen antwoorden met 'ja' dan kan er verder op ingegaan worden door verschillende voorwerpen te introduceren, namelijk de vertelstok en de giraffenoren. Met de vertelstok kunnen leerlingen iets vertellen als ze deze vast hebben, met de giraffenoren is het de bedoeling dat ze luisteren naar elkaar. Deze voorwerpen krijgen een plekje in de klas dat misschien als de giraffenhoek kan beschouwd worden. Als de leerlingen antwoorden met 'nee' kan er hierop verder doorgevraagd worden. Hierna volgt een gezamenlijk ontbijt of maaltijd.

Ter afsluiting beloven babygiraf en mamagiraf te blijven in de school en de leerlingen de giraffentaal te leren (Gaschler & Gaschler, 2019).

Dit is een eerste inleiding om tot verbindende communicatie te komen met kinderen. Hierna staan er nog een aantal verdiepingsoefeningen bij de verschillende stappen (waarneming, gevoel, behoefte & verzoek) (Gaschler & Gaschler, 2019).

## *Geweldloze Communicatie in scholen*

We zien dat Geweldloze Communicatie zeker geïntegreerd kan worden in scholen. Zo is het bijvoorbeeld een voordeel bij conflictoplossing. Als de kinderen geweldloos kunnen communiceren zullen conflicten sneller en op een betere manier opgelost kunnen worden en soms ook zonder een volwassene. Het kan ook een voordeel zijn bij betrokkenheid van besluitvorming. Hierbij is een duidelijke waarneming van belang om allemaal te begrijpen waarover het gaat. Daarna worden van zoveel mogelijke betrokkenen de gevoelens en behoeften geuit en gehoord.

Om als laatste een gepaste oplossing voor de consensus te vinden. Kinderen kunnen bij vele alledaagse beslissingen betrokken worden, denk maar aan het opstellen van afspraken. Hierbij is het belangrijk dat de kinderen echt inspraak hebben en dat de beslissing dus niet al vast staat voordat de kinderen bevestigd worden. Kinderen leren ook woorden, grammatica, interpunctie, zinsbouw, ... Ze leren dan ook hoe er op bepaalde zinnen gereageerd kan worden. Hoe vaker de kinderen ervaren dat ze begrepen worden hoe gemotiveerder ze zullen zijn om zich taalkundiger verder te ontwikkelen. Een ander pluspunt is dat resultaten gewaardeerd worden in plaats van geëvalueerd. Met Geweldloze Communicatie gaan we gaan vragen wat de tekening voor hij/zij betekent en wat dit met ons doet. We gaan dus geen cijfer of beoordeling hierop gaan kleven (Gaschler & Gaschler, 2019).

## 8. Emoties en gevoelens

### 8.1 Wat is een emotie

Emoties is een begrip waar mensen zich iets bij kunnen voorstellen. Dit wordt wat moeilijker voor de begrippen gevoelens en stemmingen. Daarom is het nuttig om deze drie begrippen naast elkaar te plaatsen. Weet dat het verschil tussen deze drie affecten niet absoluut is, maar dat er eerder een gradatie tussen de begrippen zit.

Emoties zijn de meest krachtige en de meest duidelijke vorm van affecten. Het zijn specifieke reacties op relevante gebeurtenissen. De reacties zijn specifiek omdat ze gerelateerd zijn aan de uitlokkende prikkel of situatie. Met relevante gebeurtenis bedoelt men dat het om gebeurtenissen gaat die een of andere behoefte raken. Emoties zijn heftiger dan gevoelens en duren korter dan stemmingen.

De term gevoelens verwijst naar de subjectieve belevingen die gepaard gaan met emoties. Ze zijn milder dan emoties en missen daardoor de waarneembare lichaamsreacties en de directe actiebereidheid om op de situatie te reageren.

Stemmingen zijn vagere gemoedstoestanden die langer aanhouden. In de meeste gevallen is er geen uitlokkende gebeurtenis of oorzaak voor nodig en zijn ze enkel een soort uitloper van voorbije emoties. Ze kunnen ook endogeen (van binnenuit) ontstaan, vb. Door vermoeidheid of ziekte (Craeynest, Craeynest, & Meuleman, Algemene psychologie: een inleiding, 2019).

### 8.2 De expressie van emoties

Het belangrijkste aspect van emoties is het expressieve component. Emoties verraden zich doorgaans via een veelheid van signalen. Er ontstaat een non-verbale reactie (zoals rood worden, je vuisten ballen, ...), maar ook een verbale reactie (je gaat bijv. roepen). Dit expressieve luik wordt deels door het autonome zenuwstelsel gestuurd, maar ook vanuit het willekeurige zenuwstelsel.

Eén van de vragen omtrent de emotionele expressie is: in hoeverre ze terug te koppelen zijn aan onze aangeboren patronen of aan invloeden vanuit de cultuur en de opvoeding. Paul Ekman heeft daarover baanbrekend werk verricht. Volgens hem zijn er (minstens) zes universele (basis)emoties. Deze zijn: vreugde, verdriet, woede, angst, verrassing en walging (zie afbeelding). Ekman wijst erop dat deze gelaatsuitdrukkingen ook voorkomen bij blindgeboren kinderen. Ondanks zij deze gelaatsuitdrukkingen nooit hebben gezien, vertonen zij diezelfde emoties.



*Figuur 13: Zes universele basisemoties*

Toch wil dit niet zeggen dat emoties niet worden beïnvloed door de omgeving. Ten eerste leren van door onze opvoeding om emoties op sommige momenten te onderdrukken of te versterken. Zo is bekend dat Europese Zuiderlingen hun emoties veel uitbundiger uiten dan noorderlingen. Ook binnen de cultuur is het uiten van emoties onderhevig aan afspraken en conventies. Zo is het in vele culturen een ongeschreven regel dat huilen bij vrouwen sneller wordt aanvaard dan bij mannen. Tenslotte is het interpreteren van gelaatsuitdrukkingen cultuurgebonden. Mensen uit hoog contextafhankelijke culturen houden bij het interpreteren meer rekening met de gegevens die in de achtergrond aanwezig zijn dan de mensen uit laag contextafhankelijke culturen (Craeynest, Craeynest, & Meuleman, 2019).

### 8.3 Werkvormen rond emoties

Rond het werken met emoties zijn er al verschillende methodieken uitgeschreven. Het lijkt ons interessant om hier even een blik op te werpen, want we kunnen uit deze methodieken al inspiratie halen voor onze eigen uitwerking. In wat volgt zullen we enkele methodieken bespreken.

#### *De gevoelsmannetjes*

Een eerste methodiek zijn de gevoelsmannetjes. Via de gevoelsmannetjes leren kinderen in de lagere school om hun emoties uit te drukken. Ze leren hoe ze (negatieve) emoties en stress kunnen herkennen en kaderen, een gepaste manier kiezen om met negatieve emoties en stress om te gaan en hoe ze negatieve emoties en stress kunnen aanpakken. Aan de hand van vijf stappen en een halfuurtje tijd probeert de leerkracht de gevoelsmannetjes te introduceren. Wanneer leerlingen zich dan niet goed in hun vel voelen, kunnen ze een gevoelsmannetje kiezen en deze aan hun bank hangen. Zo leren ze hun gevoelens te uiten en kan de leerkracht met hen aan de slag om dat negatieve gevoel weg te werken (Gezond Leven, sd).

#### *De gevoelskaartjes*

Ook het tijdschrift Klasse heeft hier een eigen versie van gemaakt; de gevoelskaartjes. Aan de hand van vier kaartjes met gekke monsters erop leren de leerlingen om hun gevoel onder woorden te brengen. Eerst worden de monsters besproken. Daarna wordt er gekeken aan de hand van welk hulpmiddel de leerling kunnen geholpen worden als ze negatieve gevoelens ervaren. Een voorbeeld hiervan is het opstellen van een 'rustplan', bewegen, praten, ... Tenslotte worden de monsters aan de leerlingen uitgedeeld en kunnen ze worden gebruikt (Deboes, 2023).

### *Andere versie van de gevoelskaartjes*

De Belgische uitgeverij Abimo heeft een aantal gevoelskaartjes uitgewerkt. Er zijn zeven kaartjes die de leerlingen kunnen gebruiken om hun emoties weer te geven. De gevoelskaartjes worden in de klas (tijdens een les) geïntroduceerd. Dit wordt aan de hand van drie stappen gedaan. Eerst worden de gevoelens die de kinderen kennen herhaald. Daarna worden de gevoelskaartjes bovengehaald en wordt aan de leerlingen gevraagd of ze de gevoelens die afgebeeld staan herkennen en kunnen benoemen. Om af te sluiten laat de leerkracht de kinderen bij de gevoelsprent die het best bij hen past staan. Elk krijgt de kans om uit te leggen waarom ze voor een bepaalde prent hadden gekozen en waarom ze zich zo voelen (Pelckmans, 2015).

### *Gevoelsplekken*

In de basisschool de Driesprong in Deerlijk wordt er gewerkt met gevoelsplekken. Op deze manier toont de school dat het uitten van je gevoelens oké is. Aansluitend hierbij leren de leerlingen nadenken over waarom ze zich zo voelen. Concreet betekent dit dat leerlingen die boos zijn hun frustraties kunnen uitten in de ene hoek terwijl leerlingen die verdrietig zijn naar een andere rustige hoek kunnen gaan. De leerlingen hun emoties worden erkend en ze leren wat ze ermee kunnen doen. Volgens Lut Celie (psychotherapeut) is dit een laatste stap in een stappenplan. Zijzelf werkt eerst met een stressballetje. De leerkracht merkt op dat er iets scheelt en geeft aan die leerling een stressbal. Als dat niet helpt mogen de leerlingen bekomen op de gang (Vandemaele, 2017).

### *Het GGGG-model*

In het boek 'Spelend leren, leren spelen' (Rudy Reenders, 2015) wordt er een draaiboek opgesteld waarmee ze een training willen geven in sociale vaardigheden en sociale cognities. Om deze trainingen uit te werken, maken ze gebruik van verschillende werkwijzen. Eén van deze werkwijzen is het GGGG-model.

Dit is een methode die men gebruikt om kinderen te laten stilstaan bij hun wijze van reageren op gebeurtenissen. Elke G heeft zijn eigen betekenis: Gebeurtenis, Gedachte, Gevoel en Gedrag. De kinderen die deze training volgen, worden gestimuleerd om na te denken over zijn/haar gedachte(n) en gevoel(ens) bij een bepaalde gebeurtenis. Verder wordt er gekeken wat het kind zou kunnen doen in een bepaalde situatie in plaats van meteen te reageren. Dit is voordelig voor het kind, want op deze manier maakt het kind een bewustere keuze. Tenslotte wordt via het GGGG-model duidelijk gemaakt welk gedrag het kind vaak naartoe grijpt om te reageren (Zien in de klas, sd).

#### **Voorbeeldcasus:**

**Gebeurtenis:** Je krijgt een duw in de gang.

**Gedachte:** Dat doen ze expres!

**Gevoel:** Je bent boos.

**Gedrag:** Je geeft de ander een duw.

*Figuur 14: GGGG-model*

### *Uitbreiding van het model*

Doorheen hun trainingstraject focussen ze zich op de vier G's. Wanneer de training al even aan de gang is, voegen ze hier een vijfde G aan toe, namelijk het 'Gevolg'. Via deze nieuwe G worden de kinderen gedwongen om na te denken over de gevolgen van hun gedrag. Door hierbij stil te staan leren de kinderen te differentiëren in hun gedragswijzen en in welke situaties die verstandig zijn en in welke juist niet. Ook het Katholiek Onderwijs Vlaanderen erkent deze manier van werken.

#### **Vervolg op voorbeeldcasus:**

**Gevolg:** Je hebt ruzie en je krijgt een klop.

*Figuur 15: Aanvulling GGGG-model*

## 9. Behoeften

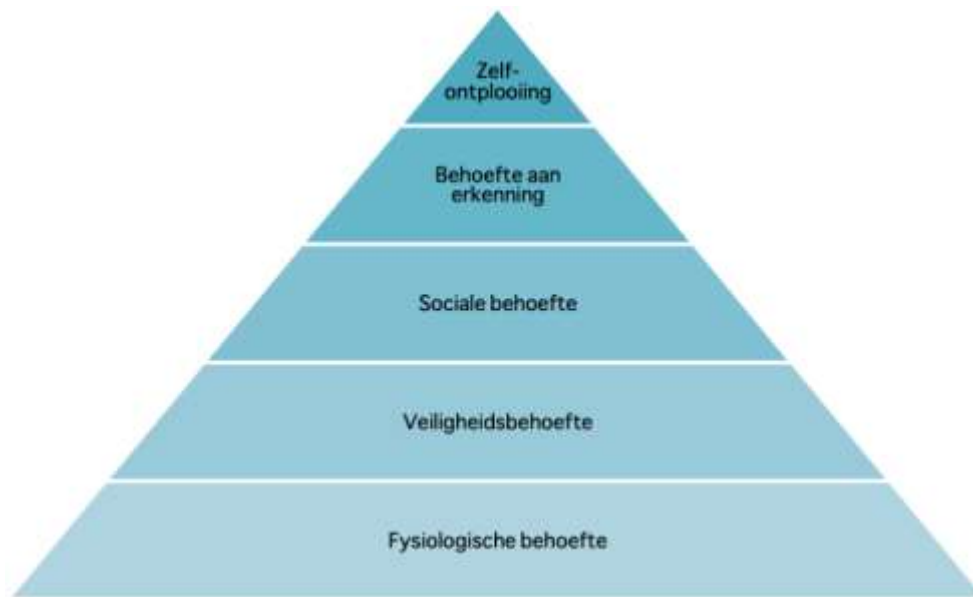
Behoeftes kunnen soms verward worden met wensen. Wensen zijn echter dingen die we graag willen, maar die we niet specifiek nodig hebben. Behoeftes gaan dan eerder over iets wat sterk essentieel is. Waar je écht nood aan hebt om jezelf als persoon verder te kunnen ontwikkelen en wat bijdraagt tot je welbevinden (Poortinga, sd).

“Behoeften” was sowieso een onderdeel waar we veel belang aan hechtten in onze literatuurstudie. De centrale vraag van de opdrachtgever was namelijk: “Werk een tool uit waarbij leerlingen van het lager onderwijs leren spreken over hun behoeftes met als doel een sterker klasklimaat te ontwikkelen”. “Behoeften” is dus een centraal thema binnenin de uitwerking van onze tool. Indien dit gewenst is, kunnen er in de toekomst nog extra thema's aan onze tool worden toegevoegd. Enkele uitbreidingsideeën die we hadden zijn: zelfbeeld, ik en de groep, welbevinden, emoties en gevoelens, weerbaarheid, groepsdynamiek (bv: respect), ... Veel van deze onderwerpen kunnen ook aan elkaar en aan behoeften gelinkt worden, maar aangezien onze bachelorproefperiode slechts acht weken was, bleef dit enkel bij extra ideeën die vzw Aura misschien zelf later in de toekomst kan uitwerken.

Wanneer het aankomt op behoeftes zijn er verschillende onderverdelingen die we kunnen maken.

### 9.1 Piramide van Maslow

Een eerste onderverdeling is de behoeftepiramide van Abraham Maslow. Hierbij onderscheidt de bekende klinisch psycholoog vijf verschillende niveaus van behoeften. Deze rangschikt hij hiërarchisch in de vorm van een piramide, waarbij het onderste niveau moet gerealiseerd worden, vooraleer je naar de volgende behoefte (erboven) kan streven. De belangrijkste basisbehoeftes zijn volgens Maslow: fysiologische behoefte (zoals een woning, eten en drank, lucht inademen, ...), veiligheidsbehoefte (zekerheid, gezondheid, ...) én sociale behoefte (sociale contacten kunnen leggen). Vervolgens heeft de mens behoefte aan erkenning. Hierbij willen ze eigenlijk waardering en respect voor wat ze realiseren om op die manier hun zelfvertrouwen te kunnen vergroten. Dé ultieme behoefte volgens dit model is zelfontplooiing. Hiermee wordt bedoeld op een groeiproces van de persoon zelf (Craeynest, Craeynest, & Meuleman, De humanistische behoeftetheorie van Maslow, 2019).



*Figuur 16: Behoefttepiramide van Maslow*

Dit is natuurlijk een heel praktisch model, maar aangezien onze doelgroep voornamelijk kinderen van de lagere school zijn, zochten we verder naar een onderverdeling die voor hen ook toepasbaar kon zijn en makkelijker te begrijpen.

### 9.2 Schemadomeinen van Dweck

We kwamen uit bij een onderverdeling van 5 basisbehoeften van het kind gepubliceerd in het EOS-Wetenschapsmagazine. Hierbij deed de Amerikaanse psycholoog Jeffrey Young beroep op de wetenschappelijk onderbouwde theorie van de basisbehoeften van Carol Dweck. Hij past eigenlijk de vijf schemadomeinen van Dweck toe op de doelgroep: kinderen en jongeren. Dit gaf volgende behoeften als gevolg (EOS Wetenschap, 2022):

- Veilige hechting, acceptatie, fysieke en emotionele verzorging
- Autonomie, competentie en identiteitsgevoel
- Realistische grenzen en zelfcontrole
- Vrijheid in expressie van behoeften en emoties
- Spontaniteit en spel

Dit zijn natuurlijk enkele algemene behoeftes die bij elk kind in een verschillende mate aanwezig zijn. Het ene kind zal bijvoorbeeld meer nood hebben aan zelfcontrole, terwijl een ander kind spontaniteit en spel heel belangrijk zal vinden. We denken persoonlijk dat deze tweede onderverdeling veel duidelijker zal zijn voor onze doelgroep, aangezien die “behoefte aan erkenning” en “behoefte aan zelfontplooiing” niet altijd een link lijkt te hebben met de leefwereld van de jongere kinderen.

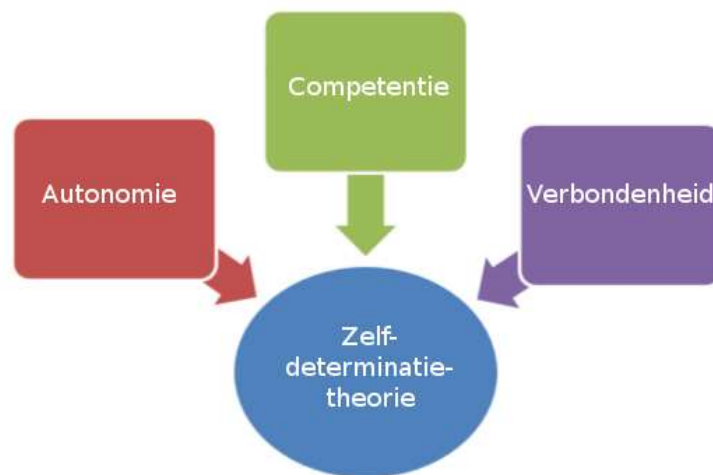
### 9.3 Zelfdeterminatietheorie van Deci & Ryan

Een ander model waar we beroep op kunnen doen is de zelfdeterminatietheorie van Deci & Ryan; ook wel gekend als het ABC-model (Vlaams Instituut Gezond Leven, sd).

- A: autonomie: gevoel van keuze en vrijheid. Jij bepaalt met andere woorden je eigen leven.
- B: verbondenheid: sociale relaties aangaan met andere en je gewaardeerd voelen.
- C: competentie: je capabel voelen om de gewenste doelen te bereiken.



Binnen deze theorie geldt het principe dat: hoe beter deze behoeften bevredigd worden, hoe intrinsiek gemotiveerder de persoon zal zijn. Ze zullen activiteiten dan als zinvol ervaren en gaan vanuit die drijfveer aan de slag (Vlaams Instituut Gezond Leven, sd).



Figuur 17: Zelfdeterminatietheorie

#### 9.4 Link naar Verbindende Communicatie

Een aanvulling op de behoeften is de Verbindende Communicatie. Hier stonden we eerder al bij stil. Eens je leert wat je behoeften zijn, moet je ze ook nog kunnen overbrengen op een sociaal accepteerbare manier. Dit kan aan de hand van de vier stappen van Verbindende Communicatie. Om niet aanvallend over te komen, kunnen deze stappen zorgen voor een comfortabele communicatie (Expert Academy, 2021).

- Stap 1: Waarneming: Je neemt iets waar in je omgeving.
- Stap 2: Gevoel: Hoe voel je jou bij deze waarneming?
- Stap 3: Waarde: Waarom hecht je hier belang aan?
- Stap 4: Behoefte: Wat is de onderliggende behoefte?

Een voorbeeld: “Ik zag dat je je schoenen liet staan aan de trap beneden. Ik voel me daar niet zo prettig bij. Ik vind het belangrijk dat ze op het schoenrek staan, aangezien ik denk dat dit ervoor zorgt dat het huis ordelijk ligt. Ik vind dit belangrijk aangezien ik nood heb aan structuur.”

Wanneer je iets op deze manier formuleert kan dit niet aanvallend overkomen, aangezien je spreekt uit je eigen beleving en een objectieve waarneming.

Marshall Rosenberg deelt behoeften op in zeven categorieën. Deze lijst kun je raadplegen bij [Geweldloos communiceren met kinderen](#).

#### 9.5 Link naar gevoelens

Gevoelens geven ons een beeld op behoeftes die al dan niet vervuld zijn. Als ze vervuld zijn, dan ervaren we positieve en prettige gevoelens. Zijn ze niet vervuld, dan voelen we verdriet, boosheid en frustratie. Wie dus eigenlijk aandacht besteedt aan zijn of haar gevoelens en die deze kan koppelen aan een (onbewuste) boodschap, leert hoe hij zijn/haar behoeften kan vervullen. (Hart & Hodson, 2014)

## 9.6 Methodieken die al bestaan

### *Wijzer in Onderwijsbehoeften*

Het spel 'Wijzer in Onderwijsbehoeften' is een educatief spel dat gericht is op het houden van effectieve gesprekken met leerlingen in het basisonderwijs.

Het spel is opgebouwd aan de hand van negentien prentkaarten. Deze kaarten worden in drie groepen onderverdelen. De eerste groep zijn de startvragen. Deze zijn optioneel. De tweede groep zijn kaarten die gaan over de werkhouding. Tenslotte hebben we nog de gedragskaarten. Er kan ook een routekaart worden gedownload.

Aan de hand van vijf stappen probeert deze methodiek na te gaan hoe de leerkracht de behoeften van het kind in kaart kan brengen. De eerste stap is de voorbereiding. Er wordt gekeken naar een lastige situatie, het gedrag dat de leerkracht met de leerlingen wil aanpassen, een bijpassende kaart uit het kaartenoverzicht (één van de negentien kaarten), een gepast tijdstip om het gesprek uit te voeren én een routekaart voor de kinderen. De tweede stap is het gesprek. Er wordt gestart met het vragen naar de beleving van de leerlingen, het doelgedrag wordt bepaald, de voordelen van het doelgedrag wordt besproken en de onderwijsbehoeften komen aan bod tegelijk met de gezamenlijke aanpak. Vervolgens komt de afsluiting. In deze stap krijgt elke leerling een routekaart waarin staat wat deze weg voorstelt, moet de leerlingen zichzelf positioneren op de kaart, wordt afgesproken wanneer er wordt gereflecteerd, welke plaats de leerling tegen de reflectie wil innemen en wordt elke leerling bedankt voor hun bijdrage. De vierde stap is de uitvoering van het plan. Er worden herinneringen opgehangen, de leerkracht kijkt of het plan werkt en waar er moet worden bijgestuurd, er wordt feedback gegeven aan de leerlingen en, indien nodig, wordt er een beloningssysteem toegevoegd. De laatste stap in dit proces is het evalueren van het plan. Er komt een evaluatiegesprek met de leerlingen waar de leerkracht z'n bevindingen voorlegt, het doelgedrag en plan herhaalt, samen met de leerlingen kijkt of het doel is behaald en de leerlingen complimenteert voor hun inzet (Gabriël & Huitema, 2013).

### *Behoeftekaarten*

Het spel Gevoels- en behoeftekaarten is gebaseerd op de theorie van Geweldloze Communicatie (Zie hieronder de verdere theorie.). Tot op het heden maken we meer gebruik van de term 'Verbindend Communiceren'. Toch blijven de principes van de beide theorieën hetzelfde. De twee principes zijn verbindend spreken en verbindend luisteren.

Het spel is gericht op iedereen boven de twaalf jaar. Om op een speelse manier te werken aan hun verbindende communicatie kan er in groepsverband of één op één met begeleiding worden gewerkt. Met als doel dat de mensen hun gevoelens en behoeften kunnen ontdekken en uitspreken.

Het spel bevat 55 gevoelskaarten en 50 behoeftekaarten. Op de kaarten werken ze met kleurrijke illustraties en het begrip over de verschillende gevoelens en behoeften.

Er bestaan verschillende soorten behoeftekaarten. Vandaar dat we gekozen hebben om deze behoeftekaarten toe te voegen aan de literatuurstudie, omwille van het feit deze kaarten meer zijn gericht op de basisscholen. De illustraties zijn kindervriendelijker, waardoor ze het beter zullen begrijpen wat de woorden betekenen (De Aanstokerij, 2023).

Ook bestaan er behoeftekaarten van de organisatie Ligand. Vzw Aura heeft hiervan ook al gebruik gemaakt voor de leerlingen van het lager onderwijs, maar dat sloeg niet aan. De illustraties en de woordenschat van de kaarten waren te moeilijk voor hen. De kaarten zijn meer gericht voor de leerlingen van het secundair (Ligand, sd).

We bespreken de behoeftekaarten in onze literatuurstudie, omdat het een methodiek is dat ze toepassen binnen vzw Aura. We vonden het belangrijk om eens te bekijken wat de werking van de kaarten zijn, aangezien het niet aanslaat bij lagereschoolkinderen. Nu weten we dat we specifiek aandacht moeten hebben voor de soort illustraties die we gebruiken en de woordenschat, zodat deze bruikbaar zijn voor leerlingen uit het lager onderwijs.

### *Storytelling shapes*

Michael Soenthorn Speek en Maarten Van Mechelen ontwikkelden een toolkit die het mogelijk maakt voor kinderen om hun wensen en noden te uiten. De toolkit werd ontworpen voor kinderen tussen de zes en elf jaar. De doelgroep van deze toolkit komt overeen met de doelgroep van onze bachelorproef. Storytelling Shapes is een doos vol met houten vormen, die onderverdeeld zijn in verschillende categorieën: mensen, natuur, gebouwen, transport, geld, emoties en alledaagse voorwerpen. Aan de hand van deze grote verscheidenheid aan vormen kunnen kinderen actuele of toekomstige verhalen vertellen. Deze verhalen kunnen als springplank worden gebruikt om zinvolle gesprekken aan te gaan met kinderen over hun behoeften en wensen.

Hun toolkit werd getest door middel van drie creatieve sessies. Het doel van hun testsessies was om een procedure en een reeks richtlijnen te ontwikkelen voor het gebruik van de tool. De opdracht van de creatieve sessies voor de kinderen waren om een tastbaar verhaal te creëren over dingen die ze graag doen met anderen. Dit verhaal tekenden ze aan de hand van storytelling shapes op een A3 papier uit. Wanneer het verhaal af was, werd hen gevraagd om hun verhaal luidop toe te lichten.

De testsessies resulteerden in specifieke richtlijnen voor het gebruik van de toolkit. Men raadt aan om de tool te gebruiken bij groepen van vier tot acht kinderen per begeleider. Bij minder dan vier kinderen, kunnen ze zich bekeken voelen. Het is belangrijk om deze tool te gebruiken bij groepen waarvan de kinderen elkaar reeds kennen. Het zorgt ervoor dat kinderen zich op hun gemak voelen. Dit kan dan weer resulteren in gesprekken tussen kinderen over hun ervaringen, wat diepte kan toevoegen aan hun verhalen. Verder is het noodzakelijk om het aantal vormen tot 100-130 te beperken voor een groep van vier tot acht kinderen. Bij meer vormen kunnen kinderen zich overweldigd voelen. Naast het beperken van het aantal vormen, moet ook het aantal andere materialen, zoals stiften en stickers, worden beperkt. Ten slotte is het uiterst belangrijk om een persoonlijk, specifiek voorbeeld van een verhaal te geven. Dit stimuleert kinderen om na te denken over realiteitsverhalen, in tegenstelling tot fantasieverhalen (Soenthorn Speek & Van Mechelen, 2018).

## 10. Welbevinden

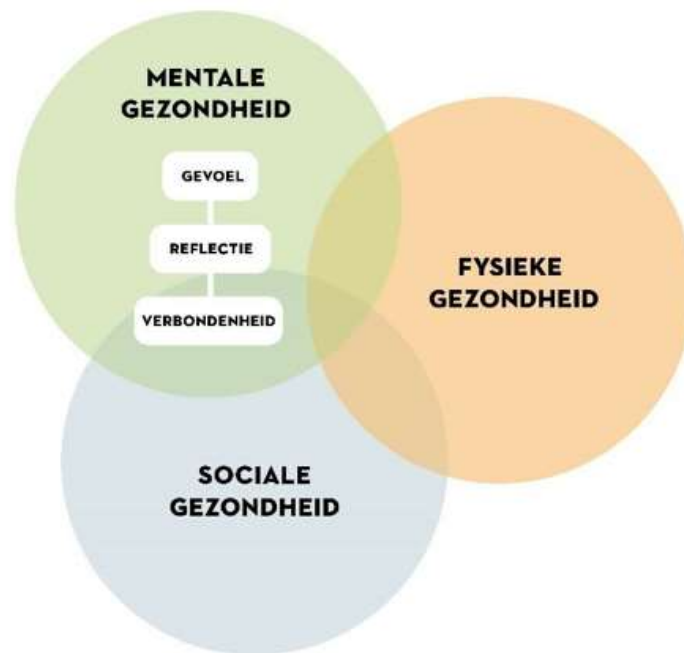
Welbevinden wordt in de praktijk vaak gelinkt met gezondheid. Zo luidt de definitie van de Wereldgezondheidsorganisatie (WHO) als volgt: 'Gezondheid is een toestand van volledig fysiek, geestelijk en sociaal welbevinden en niet louter het ontbreken van ziekten of gebreken.' Machteld Huber introduceerde in Nederland een nieuwe definitie van positieve gezondheid. In deze definitie wordt gezondheid niet meer gezien als de afwezigheid of aanwezigheid van een ziekte maar wel als het vermogen van mensen om met fysieke, emotionele en sociale levensuitdagingen om te gaan en zoveel mogelijk eigen regie te voeren (Positieve gezondheid, 2018). Hierbij wordt ook meteen een onderverdeling gemaakt van welbevinden, nl.:

- Fysiek welbevinden
- Geestelijk welbevinden
- Sociaal welbevinden

Deze categorieën sluiten ook aan bij de facetten van gezondheid gedefinieerd door het Vlaams Instituut van Gezond Leven, zoals u hieronder kan waarnemen (Vlaams Instituut van Gezond Leven, 2020).

## FACETTEN VAN GEZONDHEID EN DEELCOMPONENTEN VAN MENTAAL WELBEVINDEN

© VLAAMS INSTITUUT GEZOND LEVEN, 2020



Figuur 18: Facetten van gezondheid en deelcomponenten van mentaal welbevinden

### 10.1 Geluksdriehoek

Hier verder op bouwend, werkten ze een nieuw Vlaams model uit; genaamd de Geluksdriehoek. Uit onderzoek is gebleken dat er over het algemeen 3 verschillende bouwblokken zijn van geluk:

- Je goed voelen
- Jezelf kunnen zijn
- Goed omringd zijn

Ook hierbij is een belangrijke noot dat het belang van elke bouwblok verschilt van persoon tot persoon. Het kan bijvoorbeeld zijn dat iemand in een moeilijke periode in zijn leven meer belang hecht aan “je goed voelen” en minder aan “jezelf kunnen zijn”. Een belangrijk aspect binnenin dit model is de oranje bal onder de driehoek, die ervoor zorgt dat de driehoek niet in balans is. Hierbij staat volgende uitspraak vermeldt: “Perfect geluk bestaat niet. Soms ben je uit balans en dat is ok.” (Gezond Leven, 2020)



Figuur 19: Geluksdriehoek

Deze drie bouwblokken kunnen ook weer gelinkt worden aan de drie vaak terugkomende domeinen.

Domeinen van welbevinden	Geluksdriehoek
Fysiek welbevinden	Je goed voelen
Sociaal welbevinden	Goed omringd zijn
Mentaal welbevinden	Jezelf kunnen zijn

Tabel 12: Linken bouwstenen van welbevinden en geluksdriehoek

## 10.2 Gelukspijlers

De organisatie, vzw Aura, paste ook reeds de zes gelukspijlers toe bij hun project Aura XS. Deze gelukspijlers komen van een openbare basisschool De Piramide in Vught; waar deze gelukspijlers centraal staan. De zes gelukspijlers luiden als volgt: (Nivoz, 2016)

- Ik wil gezien en gehoord worden
- Ik wil leren en groeien
- Ik wil het zelf doen
- Ik wil uitleg en hulp
- Ik wil rust, ruimte en duidelijkheid
- Ik wil verbinding met klasgenoten

Aan de hand van deze nieuwe theorie kan de tabel verder aangevuld worden.

Domeinen van welbevinden	Geluksdriehoek	Gelukspijlers
Fysiek welbevinden	Je goed voelen	Ik wil leren en groeien; Ik wil rust, ruimte en duidelijkheid; Ik wil uitleg en hulp
Sociaal welbevinden	Goed omringd zijn	Ik wil verbinding met klasgenoten
Mentaal welbevinden	Jezelf kunnen zijn	Ik wil gezien en gehoord worden Ik wil het zelf doen

Tabel 13: Link bouwstenen van welbevinden, geluksdriehoek en gelukspijlers

Aangezien deze drie globale domeinen steeds terug lijken te komen, is het volgens ons heel interessant om deze te koppelen aan de behoeften van onze doelgroep. Bij elk aspect kunnen er namelijk behoeften optreden die hieraan gelinkt kunnen worden. We zouden proberen, bij de uitwerking van onze didactische tool, dit om te zetten naar de leefwereld van de kinderen en jongeren.

## Onderzoeksontwerp en -verloop

Vervolgens zullen we stilstaan bij de kern van ons onderzoek en de wijze waarop ons onderzoek verlopen is.

### 1. Onderzoeksontwerp

In verband met de kern van ons onderzoek, staan we stil bij drie centrale vragen:

- Wat zullen we onderzoeken?
- Bij wie zullen we dit onderzoeken?
- Hoe gaan we dit onderzoeken?

We zullen elk van deze centrale vragen individueel bespreken om het overzicht te bewaren.

#### 1.1 Wat zullen we onderzoeken?

In onze probleemstelling hebben we het onderwerp afgebakend, namelijk een methodiek om noden en behoeften bespreekbaar te maken bij het vijfde en zesde leerjaar. Deze afbakening uit zich in een centrale onderzoeksvraag:

**“Met welke methodiek kan een kind van de lagere school zijn/haar behoeftes en noden aangeven in de klas?”**

Alsook in verschillende deelonderzoeksvragen die onderverdeeld zijn in beschrijvende en verklarende onderzoeksvragen:

Deelonderzoeksvragen	Soort
- Welke werkvorm (socio-emotioneel) spreekt lagereschoolkinderen het meest aan in de klas?	<i>Beschrijvend</i>
- Hoe uit een lagere school leerling zijn of haar gevoelens in de klas?	<i>Beschrijvend</i>
- Wat kan een drempel vormen om behoeften/noden te uiten in de klas?	<i>Beschrijvend</i>
- Welke moeilijkheden ervaart de leerkracht bij de leerlingen tijdens groepsgesprekken in de klas?	<i>Beschrijvend</i>
- Welke noden /behoeften zijn er terug te vinden in een klas van de lagere school?	<i>Beschrijvend</i>
- Wat kan de betrokkenheid van de leerlingen uit de lagere school tijdens een kringgesprek doen verhogen?	<i>Beschrijvend</i>
- Hoe kan je op een laagdrempelige manier begrippen uitleggen aan een meertalige kinderen uit de lagere school?	<i>Beschrijvend</i>

Tabel 14: Onderzoeksvragen voor onderzoek

Om deze onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden, moeten we de kenmerken in de vragen vertalen naar meetbare variabelen. Het vertalen van de kenmerken geven we weer aan de hand van het onderstaande kader.

<b>Onderzoeksvraag</b>	<b>Kenmerk</b>	<b>Vertaling kenmerk</b>
Welke werkvorm (socio-emotioneel) spreekt lagereschoolkinderen het meest aan in de klas?	Werkvormen in de klas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Klassiek onderwijs (leerlingen aan hun bank en leerkracht die vooraan lesgeeft)</li> <li>• Kringgesprekken</li> <li>• Ervaringsgericht/ praktijkgericht (“door te oefenen, leert men echt”)</li> <li>• Beeldmateriaal</li> <li>• Buiten les op een actieve manier geven</li> <li>• Kinderen zelf (in groep) aan de slag laten gaan met een onderwerp/thema</li> <li>• Aan de hand van spelletjes theorie inoefenen of een onderwerp verwerken</li> </ul>
Hoe uit een lagere school leerling zijn of haar gevoelens in de klas?	Gevoelens uiten	Open vraag
Wat kan een drempel vormen om behoeften/noden te uiten in de klas?	Drempel	Open vraag
Welke moeilijkheden ervaart de leerkracht bij de leerlingen tijdens groepsgesprekken in de klas?	Moeilijkheden	Open vraag
Welke noden/behoeften zijn er terug te vinden in een klas van de lagere school?	Noden/behoeften	Open vragen
Wat kan de betrokkenheid van de leerlingen uit de lagere school tijdens een kringgesprek doen verhogen?	Betrokkenheid	Open vragen
Hoe kan je op een laagdrempelige manier begrippen uitleggen aan meertalige kinderen uit de lagere school?	Begrippen uitleggen	Open vragen

*Tabel 15: Onderzoeksvragen vertaalt naar kenmerken*

Zoals je hierboven kunt zien, zijn niet alle kenmerken vertaald. We hebben hier bewust voor gekozen, zodat de respondenten niet in een richting worden geleid. Vandaar dat we er open vragen hebben van gemaakt.



## 1.2 Bij wie zullen we onderzoeken?

Zoals eerder vermeld gaat onze onderzoeksvraag over het uiten van de behoeften en noden van de leerlingen uit de derde graad van de lagere school die gekoppeld zijn aan Aura XS. Uit een korte bevraging van de projectindieners werd ons duidelijk dat we ons niet enkel moesten focussen op de leerlingen van de lagere school, maar ook anderen moesten betrekken in dit onderzoek. Zo kwamen we uit op drie doelgroepen (leerlingen, leerkrachten en een logopediste) die we wilden bevragen in dit onderzoek.

### *Leerlingen*

De eerste doelgroep die we gingen bevragen zijn de leerlingen uit het vierde en vijfde leerjaar van de basisscholen 'Dobbelsteen XL' en 'Spes Nostra'. Het zijn namelijk zij die met de methodiek aan de slag zullen gaan, dus het was belangrijk voor ons om te weten waar ze nu op botsen of tegenop kijken wanneer het gaat over dit onderwerp. We opteren om de leerlingen uit het vierde en vijfde leerjaar te bevragen en niet uit het vijfde en zesde, aangezien het reeds het einde van het schooljaar is. De leerlingen die dit jaar (2023) in het zesde leerjaar zitten, kunnen volgend jaar niet genieten van deze methodiek, want ze zitten niet meer in de lagere school. De leerlingen van deze twee scholen zijn dus onze operationele populatie. Onze theoretische populatie bedraagt alle leerlingen uit de derde graad lager onderwijs van de Vlaamse scholen. Deze populatie is veel te breed, daarom hebben we de populatie afgebakend. Zo kwamen we uit bij deze twee scholen die nauw samenwerken met Aura XS. Onze populatie bedraagt 88 leerlingen. Aangezien dit ook gaat over een ruime doelgroep, spitsen we ons toe op één klas van het 4<sup>de</sup> en 5<sup>de</sup> leerjaar van elke school. Wies en Lieselot van vzw Aura kozen de klassen waar we onze steekproef konden houden. Dit ging in totaal over vier klassen (twee uit het vierde en twee uit het vijfde).

Het onderzoek dat we bij de leerlingen uitvoerden, was een kwantitatief onderzoek. Bij kwantitatief onderzoek wordt een onderwerp in de breedte onderzocht. Dit betekent dat een onderzoeker heel wat verschillende informatie over het onderwerp verzamelt, zonder er echt diep op in te gaan. Hij kan dat op verschillende manieren doen, zoals via enquêtes, experimenten of kwantitatieve vormen van observaties. De bedoeling van onze enquête is om ideeën, attitudes en/of gedragingen van de bevroegde mensen te beschrijven (Caroline Neckebroeck, Kwantitatief onderzoek, 2018).

Onze steekproef is een niet-theoretisch selecte steekproef. In kwantitatief onderzoek worden steekproeven niet altijd toevallig samengesteld. Soms gaat men op een andere manier te werk bij de selectie, omdat men geen concreet zicht heeft op de samenstellingen van de populatie, omdat men niet over een steekproefkader beschikt, omwille van praktische redenen zoals tijdsgebrek of omwille van een gebrek aan kennis over het systematisch en transparant opzetten van onderzoek. Steekproefeenheden worden niet op basis van toeval en ook niet op basis van inhoudelijke criteria geselecteerd (Caroline Neckebroeck, Niet-theoretisch selecte steekproeven, 2018). We kozen hiervoor omdat we geen concreet zicht hadden op de volledige populatie en door het tijdsgebrek.

Uit de verschillende types van niet-theoretisch selecte steekproeven, besloten we om een gemakssteekproef uit te werken. Een gemakssteekproef houdt in dat er een steekproef wordt uitgevoerd waarbij de onderzoeker niet zomaar willekeurig een aantal respondenten op een willekeurige plaats, op een willekeurig tijdstip selecteert. De onderzoeker zal dus zorgen dat de respondenten makkelijk worden bereikt, maar ook dat het aantal belangrijke kenmerken in de populatie. Zo wordt er een zekere vorm van representativiteit nagestreefd (Neckebroeck, Vanderstraeten, & Verhaeghe, 2018). Enerzijds kozen we hiervoor door de goede band die de organisatie met de scholen heeft. Verder wilden we ook rekening houden met de beperkte tijd en de schoolperiode. Het einde van het schooljaar is in zicht en de toetsen van de leerlingen uit de lagere school begonnen bijna.

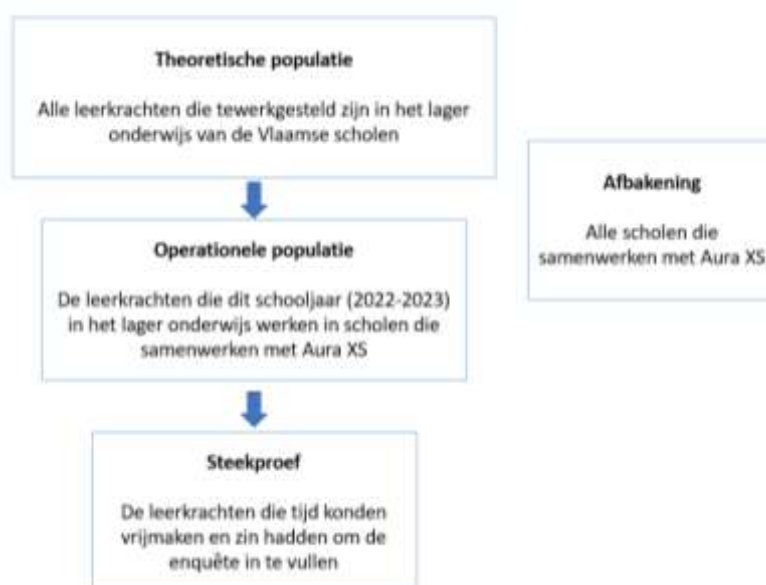


Figuur 20: Populatie leerlingen

### Leerkrachten

De tweede doelgroep bestaat uit de leerkrachten. Zij kennen namelijk hun leerlingen het best. Zij weten welke werkvormen het best aanslaan bij de leerlingen en wat ze het liefst doen tijdens de lessen. Hun inbreng was daarom ook van groot belang om meer zicht hierop te krijgen. Het leek ons niet mogelijk om heel de theoretische populatie (alle leerkrachten van België) te bevragen, daarom wilden we ons focussen op een kleinere doelgroep. Onze operationele populatie bedraagt alle leerkrachten die tewerkgesteld zijn in de lagere scholen van Kortrijk die samenwerken of contact hebben Aura XS. De enquête werd naar alle leerkrachten verstuurd. De leerkrachten die tijd konden vrij nemen en zin hadden om de enquête in te vullen vormen onze steekproef.

Aangezien we werken met enquêtes kunnen we spreken van kwantitatief onderzoek. Net zoals bij de leerlingen werken we aan de hand van een niet-theoretisch selecte steekproef. Het type niet-theoretisch selecte steekproef die we kozen was ook een gemakssteekproef. De uitleg over deze onderzoeksmethode kunt u in het onderdeel van de leerlingen terugvinden.



Figuur 21: Populatie leerkrachten

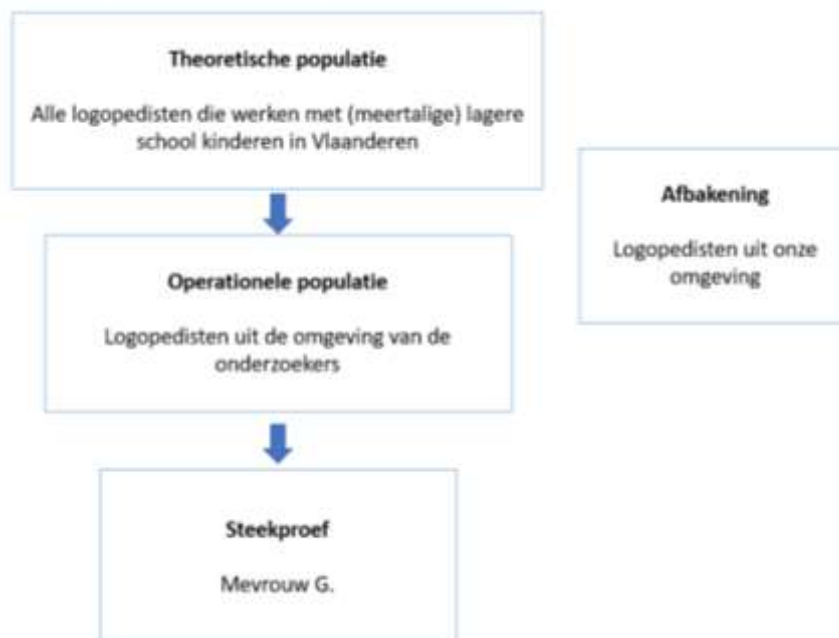
### Logopediste

Ten slotte hebben we ervoor gekozen om een logopediste te bevragen. We opteerden hiervoor omdat we voor de uitwerking van onze methodiek graag wat meer zicht wouden hebben op hoe zij termen op een gemakkelijke manier kan uitleggen aan (meertalige) leerlingen. Bij de afbakening van onze populatie kozen we ervoor om logopedisten uit onze eigen omgeving te selecteren. Dit is onze operationele populatie. Ons plan was om een logopediste te contacteren met enkele vragen, te wachten op een antwoord en indien het antwoord 'nee' was een andere logopediste te contacteren. De eerste logopediste zei echter al toe. De logopediste vormde zo onze steekproef.

Bij de logopediste werkten we aan de hand van kwalitatief onderzoek. In kwalitatief onderzoek wordt een thema eerder in de diepte onderzocht. Het is de bedoeling om diep op een onderwerp in te gaan en zo op zoek te gaan naar de belevingen van mensen en betekenissen die bepaalde gedragingen, gebeurtenissen ... voor hen hebben. Er bestaan verschillende manieren om dit te doen, zoals via interviews, focusgroepen, observaties ... dit levert geen cijfermateriaal op, maar taal. Ook typerend voor kwalitatief onderzoek is dat de steekproef vaak eerder klein is (Caroline Neckebroek, Kwalitatief onderzoek, 2018).

Er bestaan verschillende dataverzamelmethode die je bij kwalitatief onderzoek kunt hanteren; zie hierboven. Wij opteerden om te werken met een interview. Bij interviews verzamelt een onderzoeker informatie via vraaggesprekken. Hij stelt allerlei open vragen over de ervaringen, ideeën, gevoelens, belevingen ... van mensen. Hij structureert het gesprek gedeeltelijk, maar er is vooral veel ruimte voor de eigen inbreng van de geïnterviewde. Interviews kunnen op verschillende manieren gebeuren: face to face, telefonisch of online (Caroline Neckebroek, Interviews, 2018).

Ons interview was een online-interview. We werkten aan de hand van mail. Er was tijdens het interview geen sprake van een mondeling gesprek, maar van een schriftelijke conversatie tussen de onderzoeker en geïnterviewde(n) (Caroline Neckebroek, Interviews, 2018).



Figuur 22: Populatie logopedisten

### 1.3 Hoe gaan we onderzoeken?

Ons kwantitatief onderzoek vindt plaats bij twee doelgroepen. Leerlingen uit het vijfde en zesde leerjaar van vbs Spes Nostra & Dobbelsteen XI te Heule, en leerkrachten lager onderwijs in Kortrijk waarmee Aura XS samenwerkt of contact mee heeft. Deze vormen de basis van ons onderzoek. Omwille van de uiteenlopende doelgroepen voeren we onderzoek uit op twee verschillende manieren. De leerkrachten bevragen we aan de hand van een online-enquête, via Google Forms. De leerlingen bevragen we aan de hand van een groepsenquête die we een creatieve invulling hebben gegeven. Naast kwantitatief onderzoek, voeren we ook kwalitatief onderzoek. We bevragen een logopediste aan de hand van een interview.

#### *Leerlingen*

Vermits het gaat over kinderen van het lager onderwijs, leek een standaard enquête ons iets te moeilijk. Zeker omdat onze opdrachtgevers aangaven dat er enkele klassen op gebied van taal minder sterk waren. Omwille van deze reden kozen we ervoor om een groepsenquête uit te voeren aan de hand van een creatieve bevraging. Hieronder lichten we toe hoe de bevragingen van de leerlingen concreet zijn verlopen.

We werkten een spel uit op maat van de leerlingen. Dit spel was gebaseerd op de kermisattractie 'Touwtje trek'. We maakten een attractie waarbij de kinderen de enquêtevragen tevoorschijn konden trekken. Elke vraag kreeg een bepaalde kleur. Nadat de vraag werd getrokken, werd deze voorgelezen voor de gehele groep. Elk kind kreeg een memoblaadje in hetzelfde kleur als de vraag. De kinderen beantwoordden de vragen individueel, zonder overleg met anderen en anoniem. De antwoorden werden opgevouwen en mochten ze in de brievenbus werpen. Deze brievenbus ontworpen we zelf, en knutselden we ook in elkaar.

Vooraf hadden we verwacht dat het beantwoorden van deze vragen in ruime groep een drempel zou vormen. Omwille van deze reden kozen we voor een anonieme postbus waarin de antwoorden werden verzameld.



*Figuur 23: Bevraging leerlingen*

De ondervraging verliep als volgt:

1. De leerlingen namen plaats in een cirkel.
2. Ze mochten elk een sticker kiezen en deze op de rode doos kleven.
3. Als check-in mochten ze zich voorstellen en vervolgens uitleggen waarom ze die sticker gekozen hadden.
4. Daarna werd er willekeurig, aan de hand van klasnummers, een leerling uitgekozen die een touwtje mocht kiezen om aan te trekken.
5. De vraag (in een specifiek kleur) werd voorgelezen door de leerling, terwijl we memoblaadjes in hetzelfde kleur als de vraag uitdeelden.
6. Ze schreven het antwoord op en staken hun briefje in de postbus.

De vragen die we stelden aan de leerlingen kan u in de tabel hieronder terugvinden:

Wat doet de juf of meester om de les leuk te maken?
Wat zou je graag eens willen doen in een kringgesprek?
Wat zou een kringgesprek voor jou gezellig kunnen maken?
Wat vind je moeilijk in een kringgesprek?
Als je je even minder goed voelt, hoe toon je dit aan anderen?
Wat is je favoriete voertuig?

Tabel 16: Vragen voor leerlingen

#### *Hoe gaan we de gegevens analyseren*

Aan de hand van onze ondervraging, schrijven de leerlingen op het bijhorende blaadje hun antwoorden op de vragen. Deze worden in de brievenbus verzameld. Na de bevraging, legen wij de brievenbus en groeperen wij de blaadjes per kleur. Vervolgens lezen wij alle blaadjes na en verzamelen deze gegevens in één Excel-spreadsheet. Deze gegevens worden dan geturfd en in een grafiek gegoten. Deze kan u bij de [resultaten](#) terugvinden.

#### *Leerkrachten*

Voor de leerkrachten opteerden we een enquêtevorm, specifiek een online enquête via Google Forms. Deze enquête werd door Aura XS verzonden naar de lagere scholen van Kortrijk waarmee de organisatie samenwerkt. De enquête bestaat uit 21 vragen. Dit zijn meerkeuzevragen, gecombineerd met open en halfopen vragen. We kozen voor open vragen omdat dit makkelijk te verwerken is. Daarnaast vonden we het ook belangrijk om deelnemers niet in een bepaalde richting te sturen met antwoordmogelijkheden. De keuze voor half-openvragen werd gemaakt omdat we de respondenten

de mogelijkheid willen bieden om antwoorden te geven, die niet bij de antwoordmogelijkheden staan. Ten slotte kozen we voor meerkeuzevragen omdat gegevens op deze manier makkelijk te verwerken zijn. Deze vragen zijn ook niet tijdrovend voor respondenten om deze te beantwoorden. De enquête is onderverdeeld in clusters. Elke cluster begint met een korte inleiding. Bij het opstellen van onze vragen hielden we rekening met de inhoud van het boek 'Onderzoeksvaardigheden'.

De vragen (met antwoordmogelijkheden) van de enquête kan u terugvinden op de volgende pagina's.

Sectie van enquête	Vraag	Antwoordmogelijkheden
Algemene vragen	In welke school werkt u?	Open vraag
	In welk leerjaar geeft u les?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1<sup>ste</sup> leerjaar</li> <li>• 2<sup>de</sup> leerjaar</li> <li>• 3<sup>de</sup> leerjaar</li> <li>• 4<sup>de</sup> leerjaar</li> <li>• 5<sup>de</sup> leerjaar</li> <li>• 6<sup>de</sup> leerjaar</li> </ul>
	Heeft u al samengewerkt met vzw Aura XS?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja</li> <li>• Neen</li> </ul>
Klasgerichte vragen	Welke moeilijkheden ervaart u bij de leerlingen tijdens een (kring)gesprek in de klas?	Open vraag
	Zitten er meertalige leerlingen in uw klas?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja</li> <li>• Neen</li> </ul>
	Zo ja, welke communicatiemiddelen gebruikt u om meertalige kinderen te betrekken in de klas?	Open vraag
	Hoe legt u een term uit wanneer kinderen aangeven dat ze deze niet begrijpen?	Open vraag
	Welk werkvorm is het <b>meest geliefd</b> bij de leerlingen? (Meerdere antwoorden mogelijk)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Klassiek onderwijs (leerlingen aan hun bank en leerkracht die vooraan lesgeeft)</li> <li>• Kringgesprekken</li> <li>• Ervaringsgericht/ praktijkgericht ("door te oefenen, leert men echt")</li> <li>• Beeldmateriaal</li> <li>• Buiten les op een actieve manier geven</li> <li>• Kinderen zelf (in groep) aan de slag laten gaan met een onderwerp/thema</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aan de hand van spelletjes theorie inoefenen of een onderwerp verwerken</li> <li>• Anders, ...</li> </ul>
Klasgerichte vragen	<p>Welke werkvorm is het meest succesvol bij de leerlingen?</p> <p>(Meerdere antwoorden mogelijk)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Klassiek onderwijs (leerlingen aan hun bank en leerkracht die vooraan lesgeeft)</li> <li>• Kringgesprekken</li> <li>• Ervaringsgericht/ praktijkgericht (“door te oefenen, leert men echt”)</li> <li>• Beeldmateriaal</li> <li>• Buiten les op een actieve manier geven</li> <li>• Kinderen zelf (in groep) aan de slag laten gaan met een onderwerp/thema</li> <li>• Aan de hand van spelletjes theorie inoefenen of een onderwerp verwerken</li> <li>• Anders, ...</li> </ul>
Noden en behoeften	<p>Welk woordenschat is moeilijk begrijpbaar voor de leerlingen rond het thema: noden en behoeften? (meerdere antwoorden mogelijk + vul gerust zelf nog aan)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acceptatie</li> <li>• Empathie</li> <li>• Erkenning</li> <li>• Gelijkwaardigheid</li> <li>• Inspiratie</li> <li>• Ontwikkeling</li> <li>• Onafhankelijkheid</li> <li>• Privacy</li> <li>• Respect</li> <li>• Verantwoordelijkheid</li> <li>• Voldoening</li> <li>• Zelfvertrouwen</li> <li>• Zelfexpressie</li> <li>• Anders, ...</li> </ul>
	<p>Welke noden/behoeften zijn het meest voorkomend in uw klas?</p>	Open vraag
	<p>Wat hebben de leerlingen nodig om hun behoeften te kunnen uiten?</p>	Open vraag
	<p>Wat kan volgens u een drempel vormen voor de leerlingen om hun noden en behoeften te uiten (in de klas)?</p>	Open vraag
	<p>Bracht u het onderwerp “noden en behoeften” reeds aan in de klas? Zo ja, op welke manier?</p>	Open vraag

	Indien u reeds het onderwerp “noden en behoeften” aanbracht in de klas: welk effect had dit?	Open vraag
Praktische en gerichte vragen	Welk werkvormen zou u rond dit thema graag gebruiken? (Meerdere antwoorden mogelijk)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Klassiek onderwijs (leerlingen aan hun bank en leerkracht die vooraan lesgeeft)</li> <li>• Kringgesprekken</li> <li>• Ervaringsgericht/ praktijkgericht (“door te oefenen, leert men echt”)</li> <li>• Beeldmateriaal</li> <li>• Buiten les op een actieve manier geven</li> <li>• Kinderen zelf (in groep) aan de slag laten gaan met een onderwerp/thema</li> <li>• Aan de hand van spelletjes theorie inoefenen of een onderwerp verwerken</li> <li>• Anders, ...</li> </ul>
	Zou u baat hebben bij een volledig uitgewerkt lespakket rond het thema “Noden en behoeften”?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja</li> <li>• Neen</li> </ul>
Praktische en gerichte vragen	Hoe vaak zou u graag aan de slag gaan met deze tool?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dagelijks</li> <li>• Wekelijks</li> <li>• Maandelijks</li> <li>• 2 keer per trimester</li> <li>• 1 keer per trimester</li> <li>• Anders, ...</li> </ul>
	Waar gaat uw voorkeur naar uit?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Een lespakket dat opgedeeld kan worden in kortere delen</li> <li>• Een lespakket dat 50 minuten (één lesuur) duurt?</li> <li>• Anders, ...</li> </ul>
	Vindt u het een aantrekkelijk idee dat u, als leerkracht, deze tool uitvoert in samenwerking met vzw Aura?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja</li> <li>• Neen</li> <li>• Ik twijfel nog</li> <li>• Anders, ...</li> </ul>
Feedback	Wilt u graag nog iets kwijt	Open vraag

Tabel 17: Enquêtevragen leerkrachten



### *Hoe gaan we de gegevens analyseren?*

Het overzicht van de diverse antwoorden staan in Google Forms. Bepaalde vragen werden reeds door Google Forms omgezet in grafieken. De overige antwoorden voeren we handmatig in, in Excel. Op basis van de geturfde gegevens in de tabel maken we een grafiek. Deze kan u bij [resultaten](#) terugvinden.

### *Logopediste*

We vonden het interessant om een logopediste te bevrage, omdat we in de eerste plaats, weinig informatie vonden in de literatuur. Daarnaast hadden wij ook weinig kennis omtrent het uitwerken van een methodiek voor meertalige kinderen. De logopediste heeft ook de vaardigheid om moeilijke begrippen op een eenvoudige manier uit te leggen. We bevrage de logopediste aan de hand van een interview, dit behoort tot kwalitatief onderzoek. Het interview vond niet face to face, telefonisch, of online plaats. Specifiek gaat het om een semigestructureerd interview. De topiclijst van ons interview bestaat uit een lange lijst met open vragen die moeten beantwoord worden. De vragenlijst werd aan de logopediste bezorgd via mail. De antwoorden verkregen we via mail.

Het interviewschema is terug te vinden in de bijlagen.

### *Hoe gaan we de gegevens analyseren?*

We beginnen de analyse met een beschrijving van wie geïnterviewd werd. De doorgestuurde antwoorden vormen de basis voor de samenvatting die we schrijven. De samenvatting vormt de analyse voor het interview.

## 2. Onderzoeksverloop

### 2.1 Steekproeftrekking

Zoals eerder aangegeven werkten we voor de leerlingen en de leerkrachten met een gemakssteekproef. Voor de logopediste keken we naar onze eigen omgeving.

Bij de leerlingen stotten we wel op een onvoorzienigheid. Oorspronkelijk gingen we tweemaal leerlingen uit het vierde en vijfde leerjaar bevragen, maar enkele leerkrachten vielen ziek. Tijdens onze eerste bevraging gingen we naar Dobbelsteen XL, maar de leerkracht van het vierde leerjaar was afwezig. Gelukkig konden Wies en Lieselot een alternatief aanbieden. We mochten onze bevraging in een andere school (De Levensboom) houden. Deze school is een Freinet school en de leerlingen die we hier bevroegden zaten in het derde en vierde leerjaar. Tijdens onze tweede bevraging, stotten we op dezelfde problematiek. We gingen de leerlingen uit het vierde en vijfde leerjaar uit Spes Nostra bevragen. Ook hier was de leerkracht van het vierde leerjaar ziek. Als alternatief mochten we de leerlingen uit een klas van het zesde leerjaar gaan bevragen. Hierdoor is onze steekproeftrekking niet volgens plan verlopen.

Voor de leerkrachten verliep onze steekproeftrekking wel volgens plan. We konden hiervoor rekenen op de connecties die Wies en Lieselot hadden. Zij hadden een aantal scholen, waarmee ze nauw samenwerken, gecontacteerd.

Ten slotte wouden we nog een logopediste contacteren. We gingen uit van het principe dat we eerst een logopediste uit onze eigen omgeving gingen contacteren. Indien deze ons niet kon helpen, gingen we op zoek naar een andere. Gelukkig schoten we meteen raak, want de eerste logopediste die we contacteerden zegde toe.

### 2.2 Dataverzameling

De manier van bevraging bij de leerlingen gebeurde wel volgens planning. Wies en Lieselot spraken een datum af met de scholen. 11 mei mochten we de leerlingen bevragen van het 3<sup>de</sup> en 4<sup>de</sup> leerjaar in De Levensboom en 5<sup>de</sup> leerjaar in de Dobbelsteen XL. 16 mei konden we dan terecht bij Spes Nostra voor de bevraging in een klas van het 5<sup>de</sup> en 6<sup>de</sup> leerjaar. We kregen op voorhand wat tijd om de klasruimte klaar te zetten. De bevraging duurde één lesuur (50 minuten). Normaal gezien was deze tijd voorzien voor Wies en Lieselot, maar zij gunden ons deze momenten, zodat we deze bevragingen konden uitvoeren; waarvoor dank. De manier van de bevraging verliep zoals we voor ogen hadden. Er waren geen onverwachtse tussenkomsten.

Bij de leerkrachten gebeurde de dataverzameling ook zoals voorzien. De enquête werd doorgestuurd naar Wies en Lieselot op 11 mei. Zij stuurden vervolgens deze enquête door naar de scholen waarmee ze samenwerken. De enquête stond online tot en met zondag 21 mei 2023 om 23:59. De leerkrachten hadden dus elf dagen de tijd om deze vragenlijst in te vullen.

Bij de logopediste stelden we, zoals vooraf gepland, een vragenlijst op en stuurden deze via mail door naar de logopediste. Deze werd verstuurd op 10 mei. Op 18 mei kregen we een mail terug met de beantwoorde vragen. Indien we nog aanvullende vragen hadden, konden we haar bereiken via telefoon. Aangezien de antwoorden echter heel duidelijk en uitgebreid waren, bedankten we haar voor haar hulp en namen we niet telefonisch contact op.

### 2.3 Data-analyse

De data-analyse bij de leerlingen was iets tijdsintensiever dan bij de bevraging van de leerkrachten. Bij de leerlingen moesten we eerst al hun geschreven antwoorden verzamelen. Deze moesten we daarna decoderen, want sommigen hadden een niet zo leesbaar handschrift. Nadat we alle blaadjes hadden gedecodeerd, werden de antwoorden in een Excel-bestand geplaatst. Per school hielden we de antwoorden apart. Waarna we ook ruimte maakten voor een algemeen tabblad met alle antwoorden in. Deze antwoorden werden daarna allemaal geclusterd. Deze antwoorden werden allemaal geturfd. Vervolgens plaatsten we deze in grafieken. Deze grafieken werden steeds gelinkt aan onze onderzoeksvragen. Ze werden vergezeld door een kleine bespreking. Deze kan u terugvinden bij [resultaten](#).

Bij de leerkrachten verliep de data-analyse veel sneller aangezien we met een enquête werkten. Bij afsluiting van de enquête hadden zestien van de 118 leerkrachten, die de enquête hadden ontvangen, geantwoord. Door dit aantal respondenten, konden we de antwoorden gemakkelijk clusteren. Vervolgens stelden we diagrammen en grafieken, van deze gegevens, op. Deze werden daarna besproken en, indien mogelijk, gelinkt aan onze onderzoeksvragen. Deze kunt u terugvinden bij de [resultaten](#).

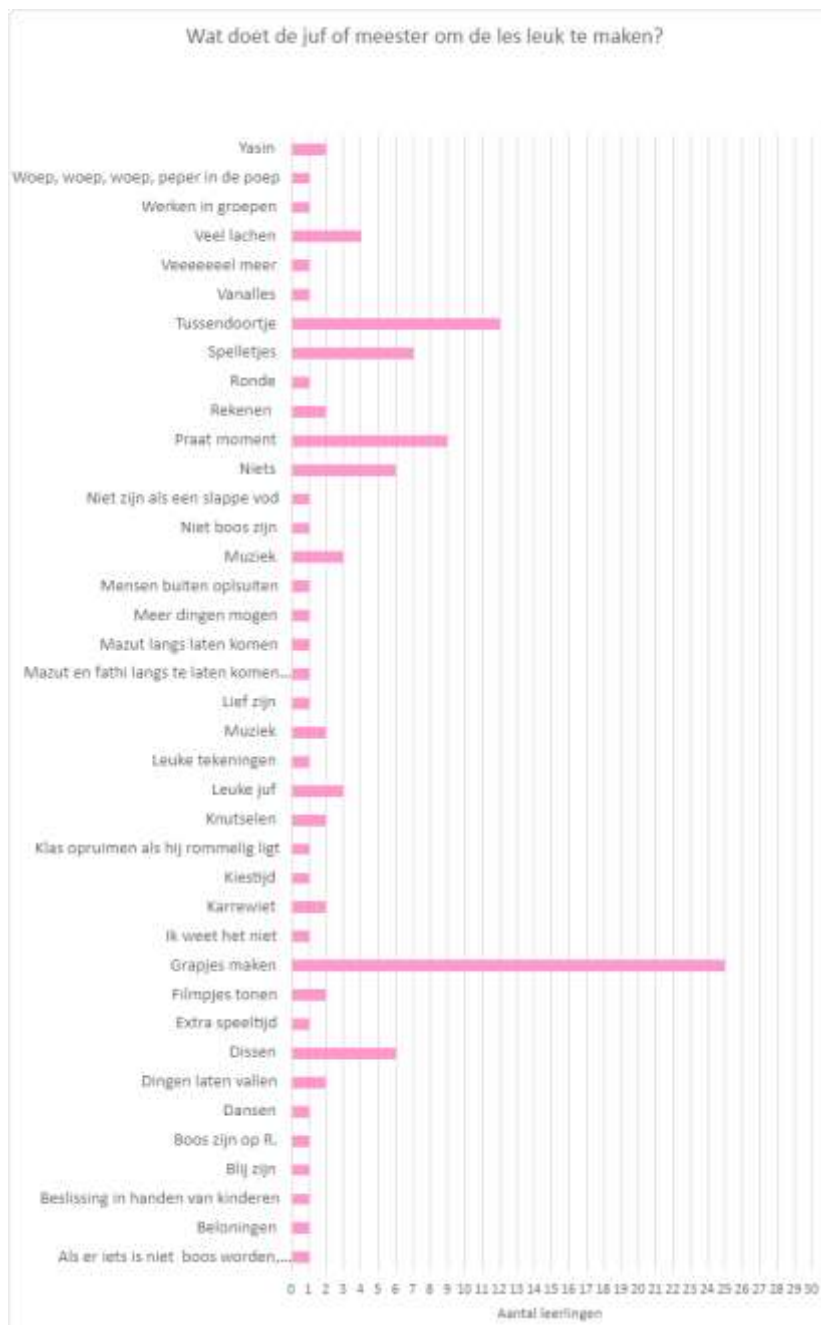
De data-analyse van de logopediste verliep vlot in vergelijking met de bovenstaande bevragingen. Bij het ontvangen van de mail met de beantwoorde vragen, hebben eerst de vragen en antwoorden doorgenomen. Om na te gaan of alles duidelijk was en of er eventueel verduidelijking nodig was. Hierna hebben we de antwoorden geanalyseerd door middel van: korte omschrijving van de persoon, samenvatting van het interview en een conclusie van wat bruikbaar is binnen ons onderzoek. Deze kunt u terugvinden bij de [resultaten](#).

# Resultaten

## 1. Bevraging leerlingen

### *Wat doet de juf of meester om de les leuk te maken?*

Eén van de vragen tijdens de bevraging van de leerlingen ging over wat de juf of meester doet om de les leuk te maken. Met deze vraag willen we polsen bij de leerlingen wat hen motiveert in de les, zodat wij dit kunnen meenemen in onze methodiek. We verkregen 39 antwoorden op deze vraag, dat je hieronder in de grafiek kan terugvinden.

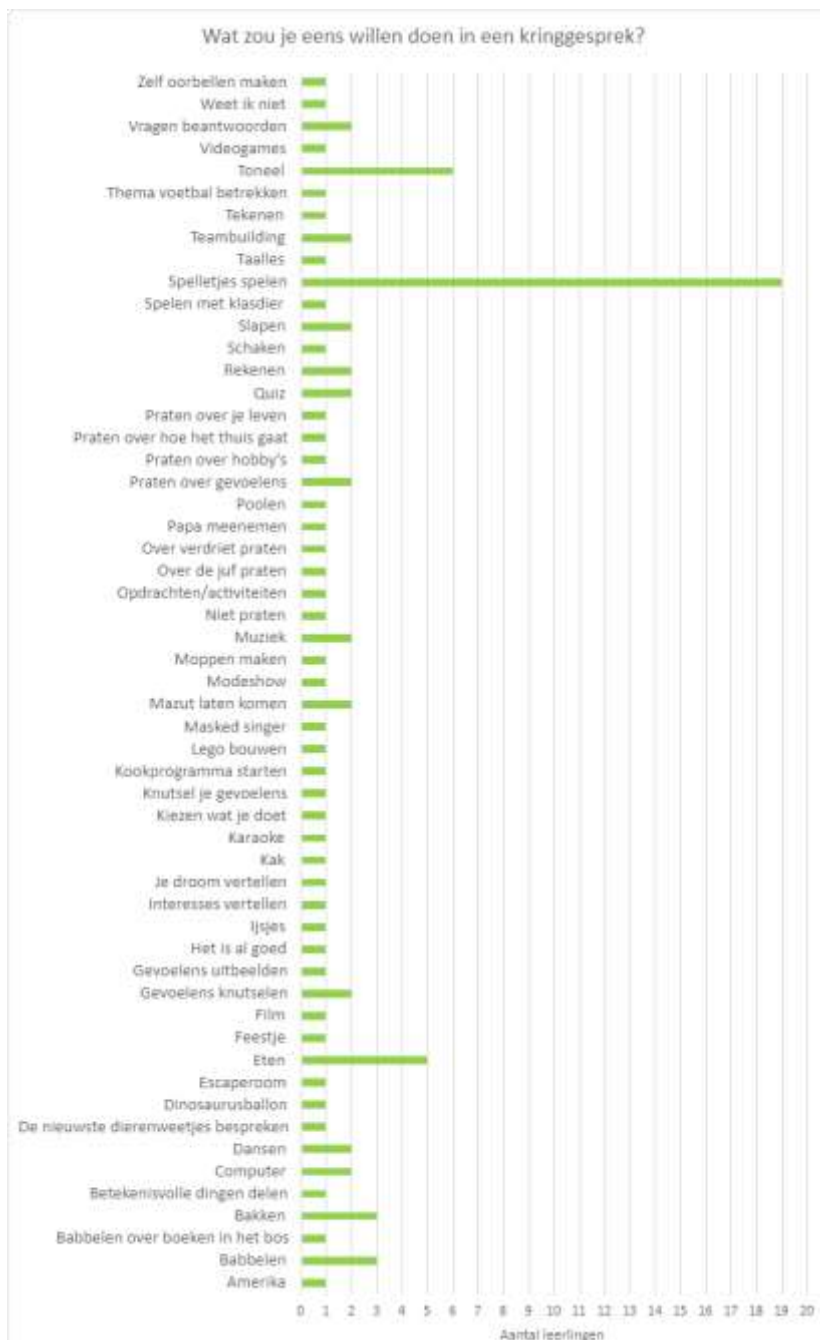


Grafiek 1: Vraag 1 bevraging leerlingen

Uit de resultaten blijkt dat ‘grapjes maken’ het meest als antwoord werd gegeven, dit werd namelijk 25 keer opgegeven door de leerlingen. Het tweede meest voorkomende antwoord was een tussendoortje, dit werd twaalf keer opgeschreven. Dit gevolgd door een praat moment inlassen met negen antwoorden, niets en dissen met zes antwoorden. Alle andere antwoorden werden minder dan vijf keer opgegeven.

*Wat zou je eens willen doen in een kringgesprek?*

In onderstaande grafiek vindt u de resultaten van onze tweede vraag, “Wat zou je eens willen doen in een kringgesprek?”, terug. Aan de hand van deze vraag peilen we naar enkele activiteiten die de leerlingen graag zouden willen uitvoeren in een kringgesprek. Indien mogelijk, gebruiken we deze antwoorden voor de verwerking van onze methodiek.

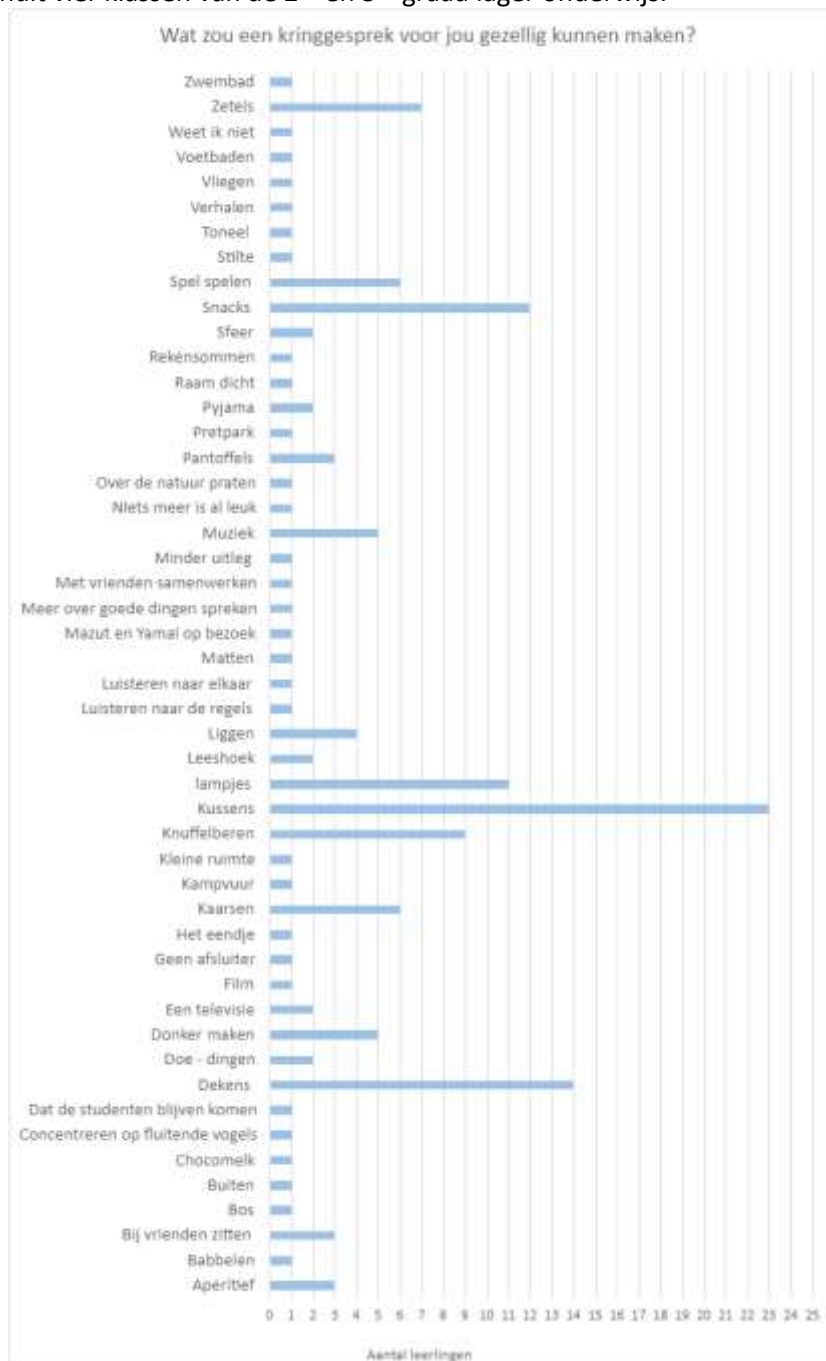


Grafiek 2: Vraag 2 bevraging leerlingen

Als we kijken naar de resultaten uit onze enquête, dan zien we dat er 55 verschillende antwoorden werden gegeven. Het merendeel van deze antwoorden (39) werden éénmaal gekozen. Uit de andere vijftien antwoorden zijn er vijf die meer uitschieten dan de anderen. Deze zijn (in oplopende volgorde); Bakken en babbelen (bieden met drie antwoorden), Eten (met vijf antwoorden), toneel (met zes antwoorden) en, ten slotte, spelletjes spelen (met negentien antwoorden). De andere elf antwoorden werden door de leerlingen tweemaal gekozen.

### Wat zou een kringgesprek voor jou gezellig kunnen maken?

In deze grafiek vindt u de resultaten van de volgende vraag, “Wat zou een kringgesprek voor jou gezellig kunnen maken?”. We kozen om deze vraag te stellen zodat we hiermee rekening kunnen houden bij het uitwerken van onze tool. Op deze vraag verkregen we heel wat verscheiden antwoorden vanuit vier klassen van de 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad lager onderwijs.



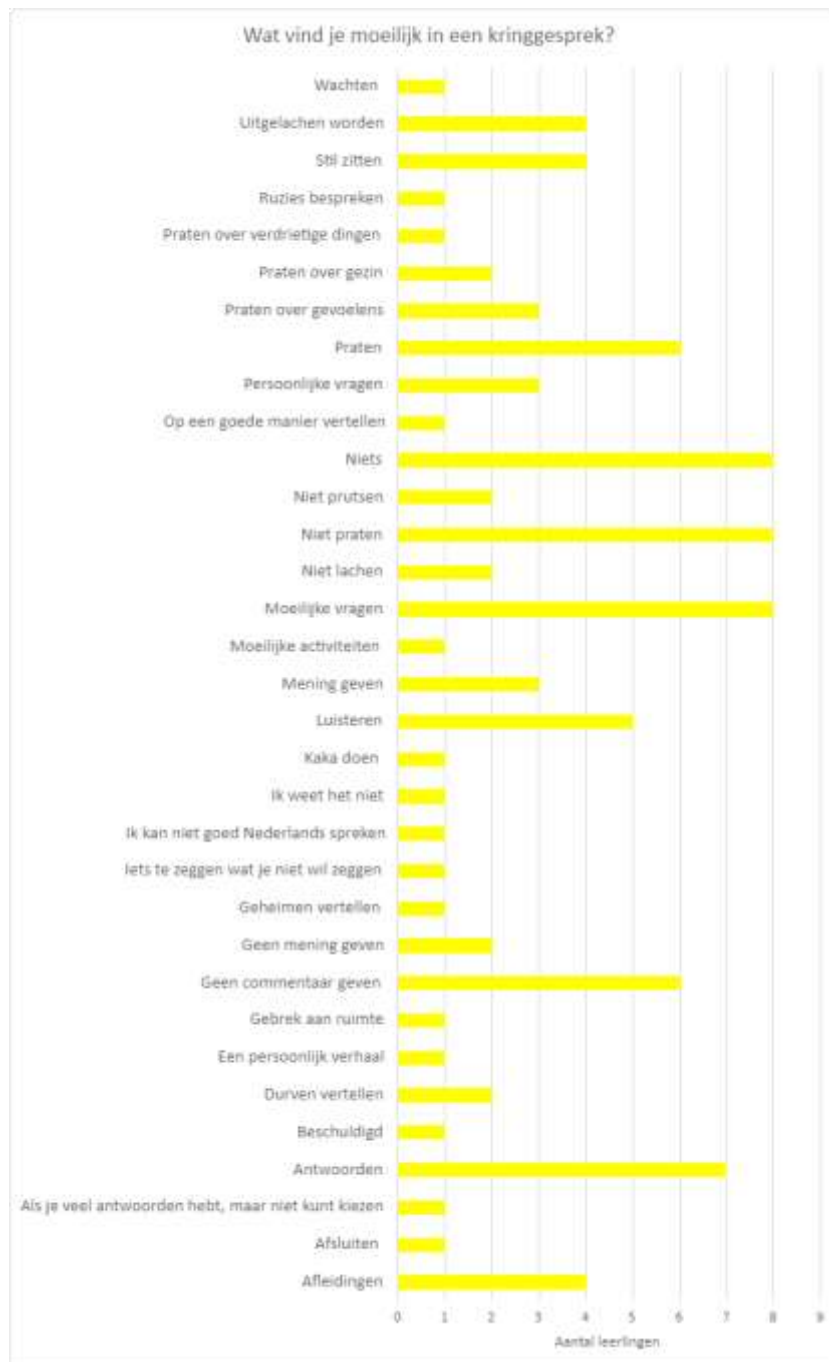
Grafiek 3: Vraag 3 bevraging leerlingen

Het valt op dat de meeste leerlingen lampjes, kussens, dekens en snacks willen toevoegen aan de cirkel om deze gezellig te maken. Tussen de elf en 23 leerlingen kozen voor deze top vier. Op de vijfde plek staat de knuffelbeer als gezellig element. Zeven leerlingen zouden graag de cirkel bijwonen in een zetel. Zes leerlingen vonden spelen en gebruik maken van kaarsen in de cirkel gezellig. De rest van de antwoorden werden gekozen door zes of minder dan zes leerlingen.

### *Wat vind je moeilijk in een kringgesprek?*

Bij deze grafiek kan u de antwoorden waarnemen op de vraag: “Wat vind je moeilijk in een kringgesprek?” Met deze vraag willen we polsen wat eventueel een drempel zou kunnen vormen voor de leerlingen om actief deel te nemen aan een kringgesprek.

Na het turven, kwamen we uit op 33 verschillende antwoorden die u kan waarnemen in de grafiek hieronder.



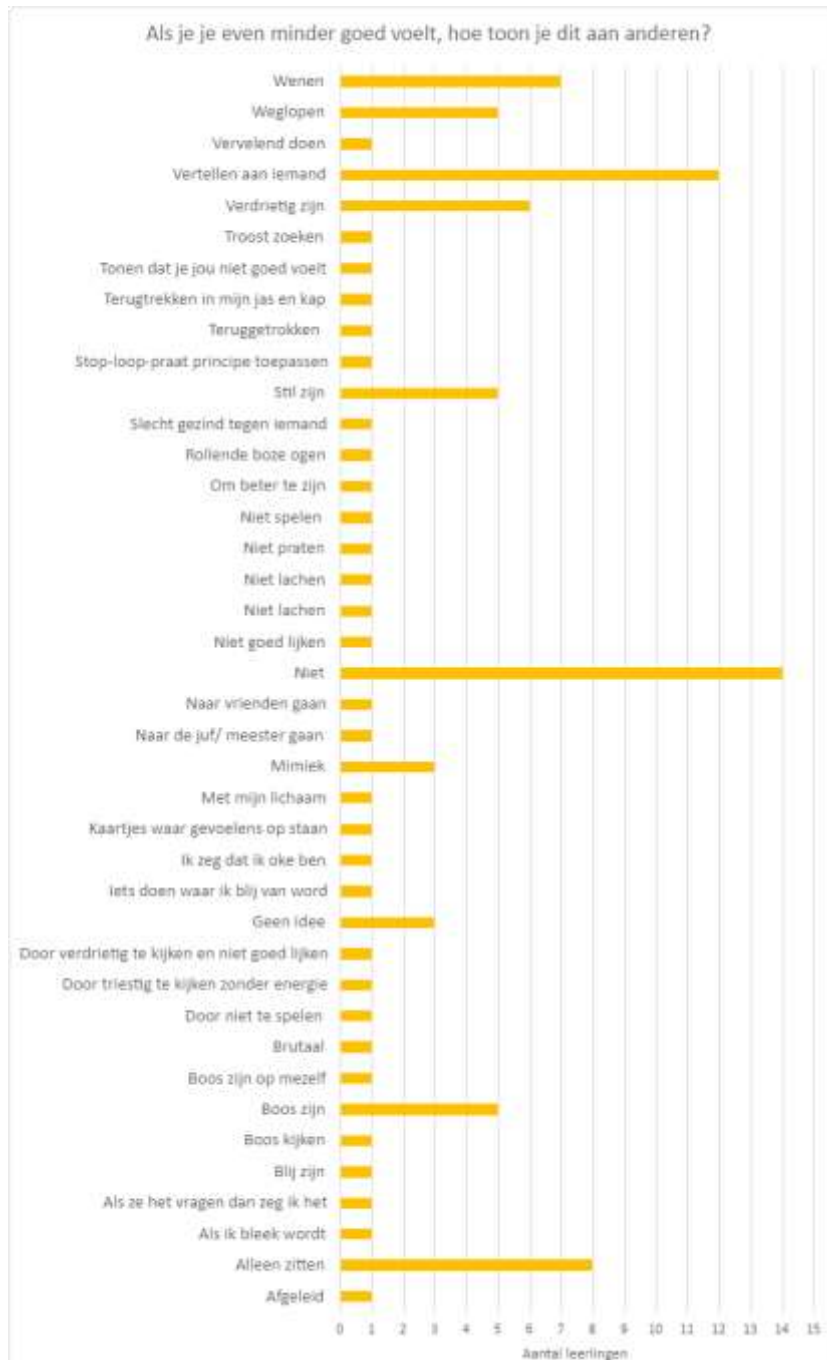
*Grafiek 4: Vraag 4 bevraging leerlingen*

De drie meest gegeven antwoorden zijn: niets, niet praten en moeilijke vragen. Deze antwoorden werden telkens acht keer gegeven door leerlingen uit de vier verschillende klassen. Zeven leerlingen gaven ook aan dat ze het moeilijk vinden om te antwoorden in een kringgesprek.



*Als je je even minder goed voelt, hoe toon je dit aan anderen?*

In onderstaande grafiek vindt u de resultaten van de vijfde vraag in onze bevraging aan leerlingen. De vraag luidde als volgt “Als je je even minder goed voelt, hoe toon je dit aan anderen?”. Door middel van deze vraag willen we peilen naar hoe leerlingen hun gevoelens en behoeften uitten naar anderen in de klas. De verkregen resultaten kunnen de basis vormen voor het uitwerken van onze tool.



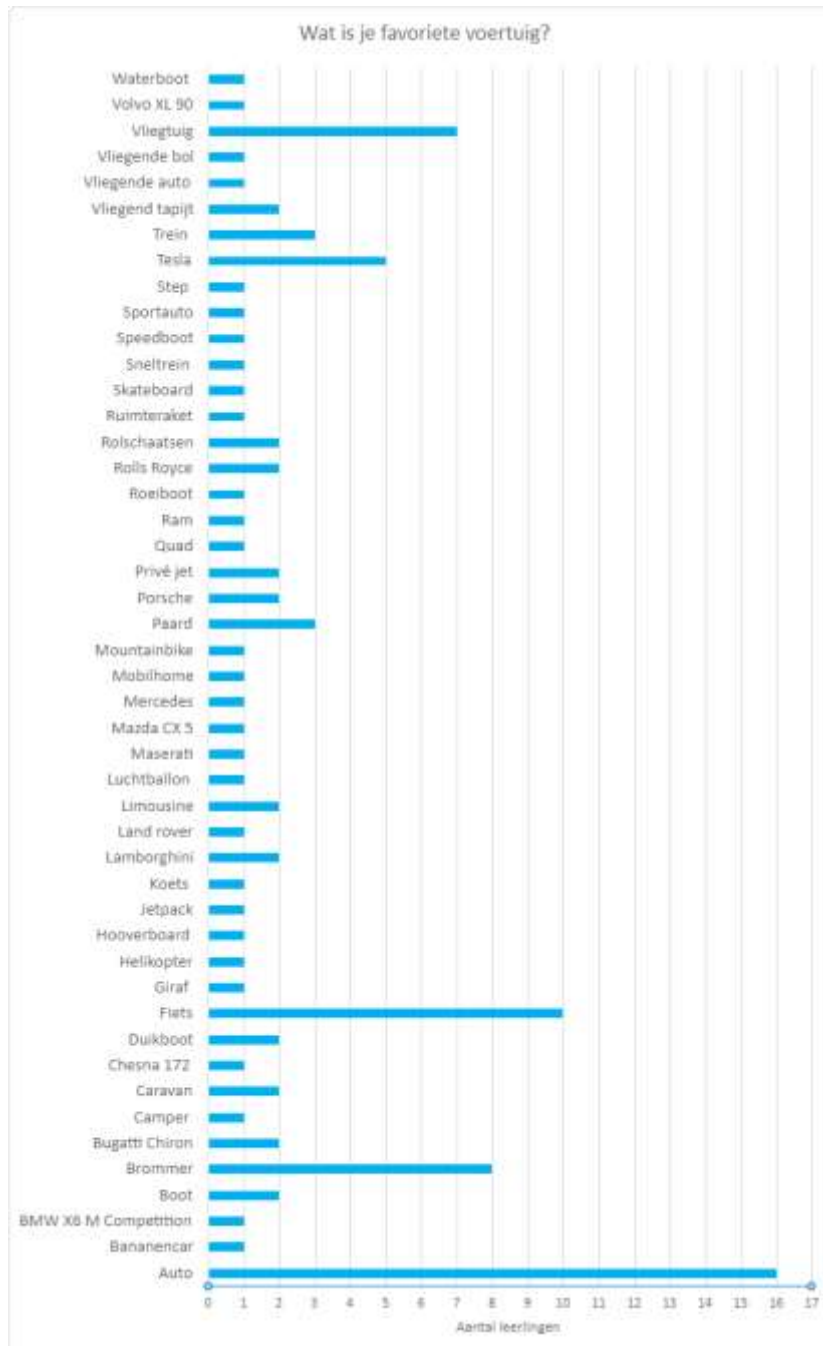
Grafiek 5: Vraag 5 bevraging leerlingen

Deze vraag leverde opnieuw veel verschillende antwoorden op. De grafiek toont aan dat het merendeel van de leerlingen niet toont als hij/zij zich even minder goed voelt. Dit antwoord kwam 14 keer voor. Vervolgens merken we op dat ‘het vertellen aan iemand’ het tweede vaakst voorkomende antwoord is, met 12 antwoorden. De top drie wordt afgesloten met acht leerlingen die aan anderen tonen dat ze zich minder voelen door ‘alleen te zitten’. Ten slotte is het antwoord ‘wenen’ ook opmerkelijk, dit antwoord kwam zevenmaal voor.

### Wat is je favoriete voertuig?

Bij deze grafiek kan u de antwoorden waarnemen op de vraag: “Wat je favoriete voertuig?” Met deze vraag willen we polsen wat het favoriete voertuig is van de leerlingen. Eventueel willen voorkomende antwoord gebruiken in onze methodiek.

Na het turven van de antwoorden, kwamen we uit op 47 verschillende antwoorden die hieronder vermeld staan.



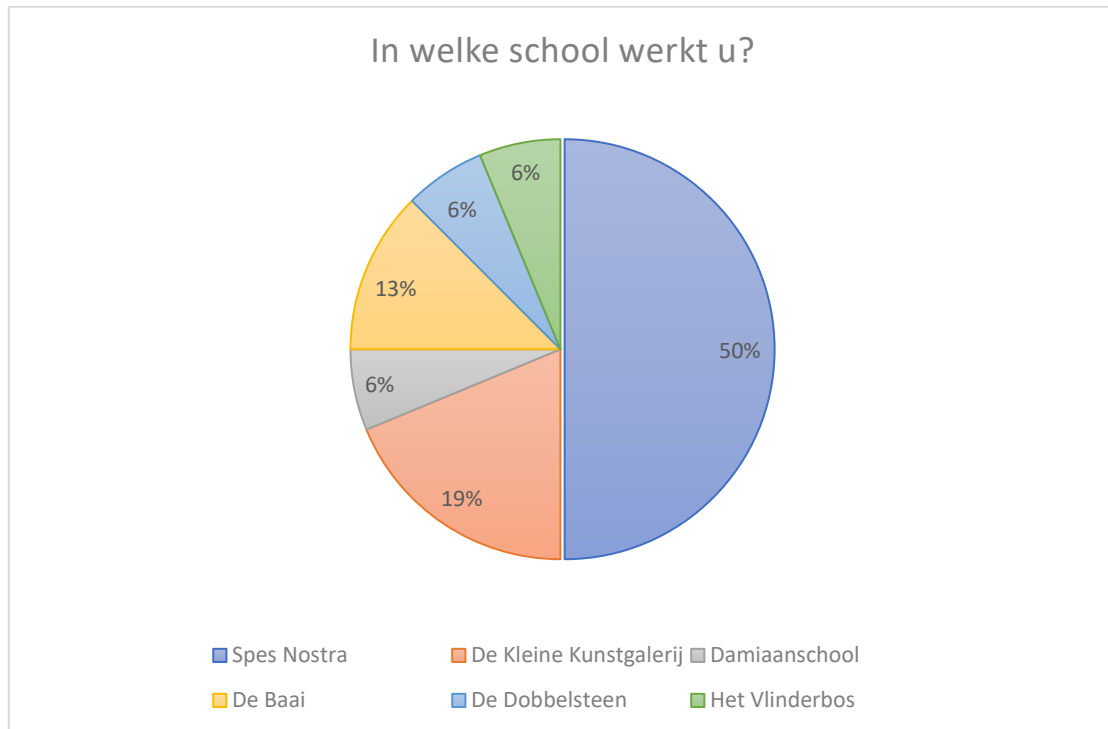
Grafiek 6: Vraag 6 bevraging leerlingen

Uit de resultaten blijkt dat ‘auto’ het meest als antwoord werd opgegeven, dit werd namelijk zestien keer opgegeven. Het tweede meest voorkomende antwoord was ‘fiets’, dit werd tien keer opgeschreven. Dit gevolgd door ‘brommer’ met acht antwoorden en ‘vliegtuig’ met zeven antwoorden. Alle andere antwoorden werden minder dan vijf keer opgegeven.

## 2. Bevraging leerkrachten

### *In welke school werkt u?*

In onderstaand cirkeldiagram vindt u onze eerste vraag terug die we aan de leerkrachten stelden, 'In welke school werkt u?'. Aan de hand van deze vraag peilen we naar welke school de leerkrachten tewerk zijn gesteld.

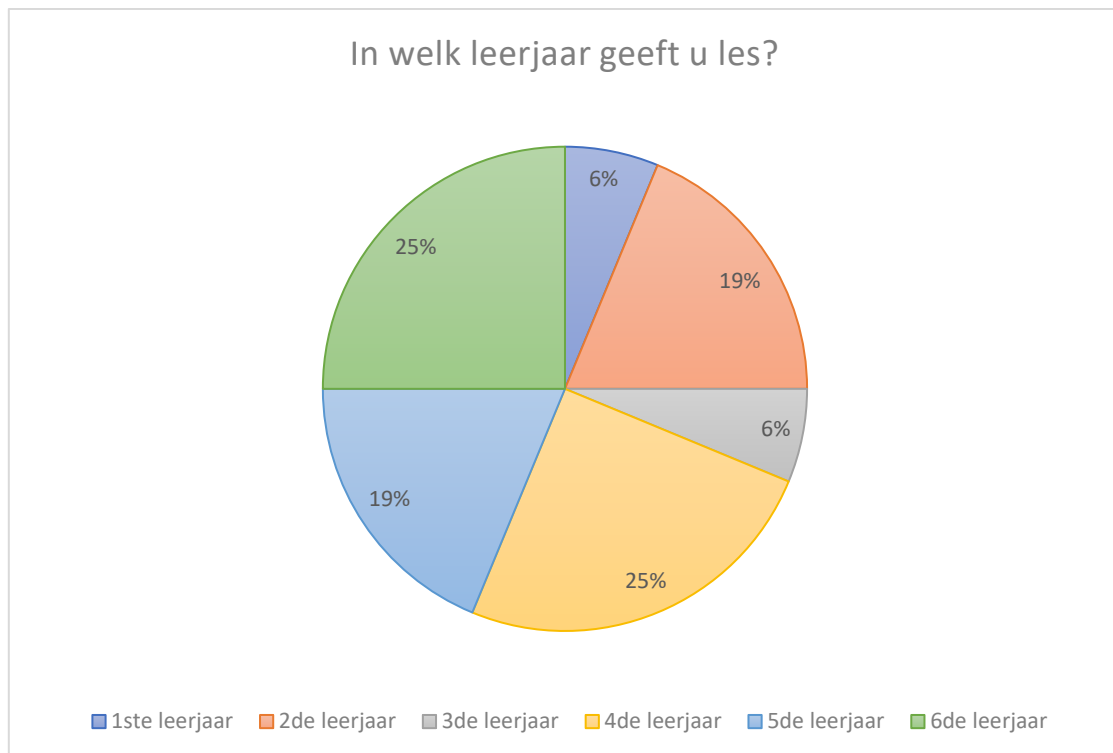


*Figuur 24: Cirkeldiagram bevraging leerkrachten*

Als we kijken naar de resultaten uit onze enquête zien we dat er 16 verschillende antwoorden werden gegeven. De helft van de respondenten zijn tewerk gesteld in basisschool Spes Nostra. Gevolgd door De Kleine Kunstgalerij met 19% van de respondenten. De top drie eindigen we met De Baai met 13% van de respondenten. Uit De Damiaanschool, De Dobbelsteen en Het Vlinderbos hebben we evenveel respons gehad, namelijk 6%.

### *In welk leerjaar geeft u les?*

Hieronder vindt u het cirkeldiagram van onze tweede vraag terug die we aan de leerkrachten stelden, 'In welk leerjaar geeft u les?'. Aan de hand van deze vraag willen we te weten komen in welk leerjaar de respondent momenteel tewerk gesteld is.

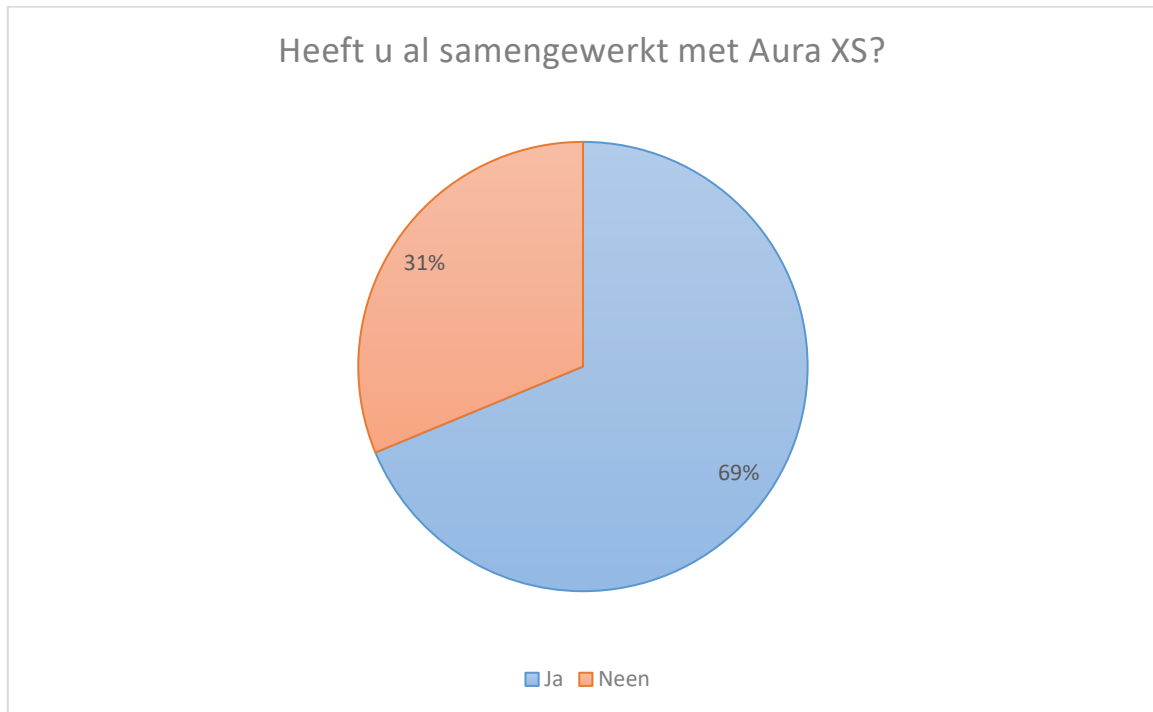


*Figuur 25: Cirkeldiagram bevestiging leerkrachten*

Bij het bekijken van de resultaten uit onze enquête zien we dat er 16 verschillende antwoorden werden gegeven. Het meest voorkomende antwoord is het vierde en zesde leerjaar, met elk 25%. Gevolgd door het tweede en vijfde leerjaar met 19%. De top drie sluit af met het eerste en derde leerjaar met 6% van de respondenten.

### Heeft u al samengewerkt met Aura XS?

We vonden het ook belangrijk om na te gaan of er al een samenwerking is geweest met Aura XS. Op die manier krijgen we zicht of ze al gekend zijn met het principe cirkelen. Vandaar ons derde vraag, 'Heeft u al samengewerkt met Aura XS?'. De antwoorden kan je hieronder vinden in het cirkeldiagram.

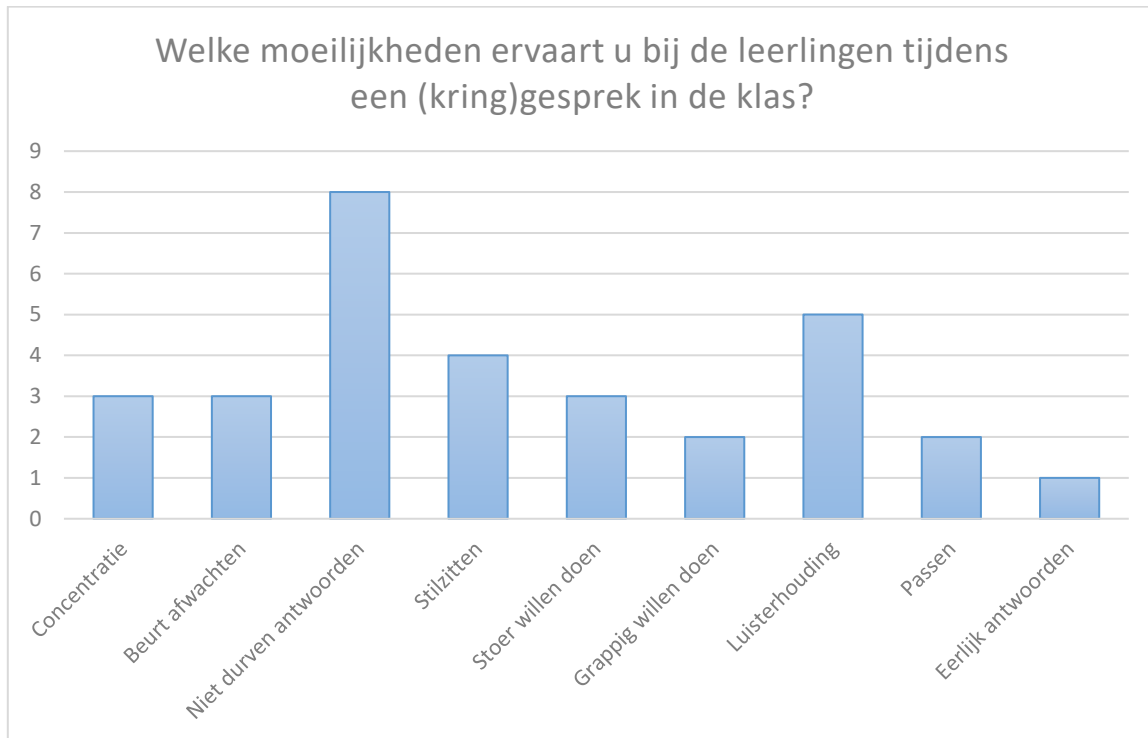


Figuur 26: Cirkeldiagram bevraging leerkrachten

Het is duidelijk dat 69% van de respondenten al eens heeft samengewerkt met Aura XS. 31% heeft tot op heden nog niet samengewerkt met Aura XS.

### Welke moeilijkheden ervaart u bij de leerlingen tijdens een (kring)gesprek in klas?

Met deze vraag willen we peilen naar de moeilijkheden dat de leerlingen ervaren tijdens een kringgesprek. Dit vinden we belangrijk om mee te nemen naar het uitwerken van onze methodiek. Met deze informatie willen we rekening houden, zodat we de methodiek kunnen aanpassen aan de moeilijkheden. De verkregen resultaten vindt u terug in onderstaand staafdiagram.

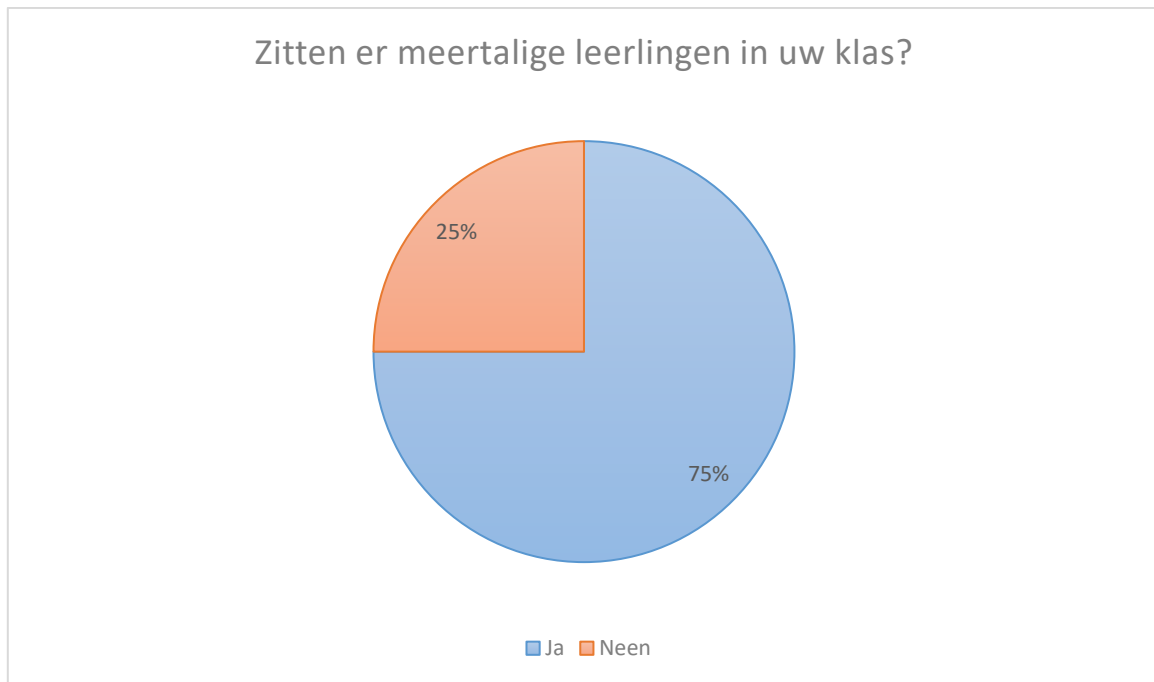


Figuur 27: Staafdiagram bevraging leerkrachten

Aan de hand van de bevraging hebben we negen verschillende antwoorden gekregen. Zo zien we dat acht leerkrachten aangeven dat leerlingen niet durven antwoorden tijdens een kringgesprek. Ook de luisterhouding is een moeilijkheid dat ervaren wordt, dit wordt vijf keer geantwoord. Vervolgens is stilzitten, volgens de leerkrachten, ook een moeilijkheid dit wordt vier keer opgegeven. De antwoorden die drie keer opgegeven werden zijn: concentratie, beurt afwachten en stoer willen doen. De andere moeilijkheden worden twee keer of minder opgegeven (grappig willen doen, passen en eerlijk antwoorden).

### Zitten er meertalige leerlingen in uw klas?

Aan de hand van deze vraag willen we te weten komen hoeveel meertalige kinderen er in de klas zitten. Vanuit de opdrachtgevers hebben we meegekregen dat meertaligheid een moeilijkheid is bij het werken rond noden en behoeften in de klas. Met dit aspect moeten wij rekening houden bij het uitwerken van de methodiek, zodat ieder kind in de klas op een gepaste manier aan de slag kan gaan rond het onderwerp noden en behoeften. Onderstaand cirkeldiagram geeft het aantal meertalige leerlingen aan.

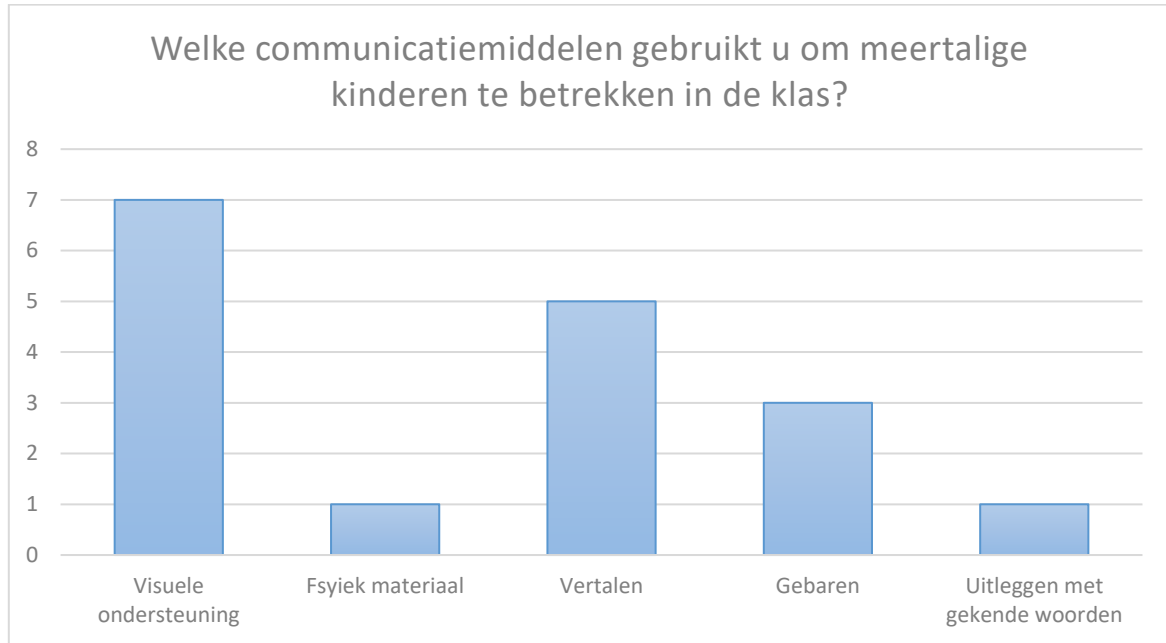


Figuur 28: Cirkeldiagram bevestiging leerkrachten

Aan de hand van het bovenstaande cirkeldiagram is het duidelijk dat  $\frac{3}{4}$  van de leerkrachten meertalige kinderen in hun klas hebben.  $\frac{1}{4}$  van de leerkrachten heeft een klas, zonder meertalige kinderen.

*Zo ja, welke communicatiemiddelen gebruikt u om meertalige kinderen te betrekken in de klas?*

Aan de hand van deze vraag willen we zicht krijgen op welke communicatiemiddelen de leerkrachten gebruiken bij meertalige kinderen. We vinden het belangrijk om hier zicht op te krijgen, om dit eventueel door te trekken naar onze methodiek. Dit wordt afgebeeld in onderstaande staafdiagram.



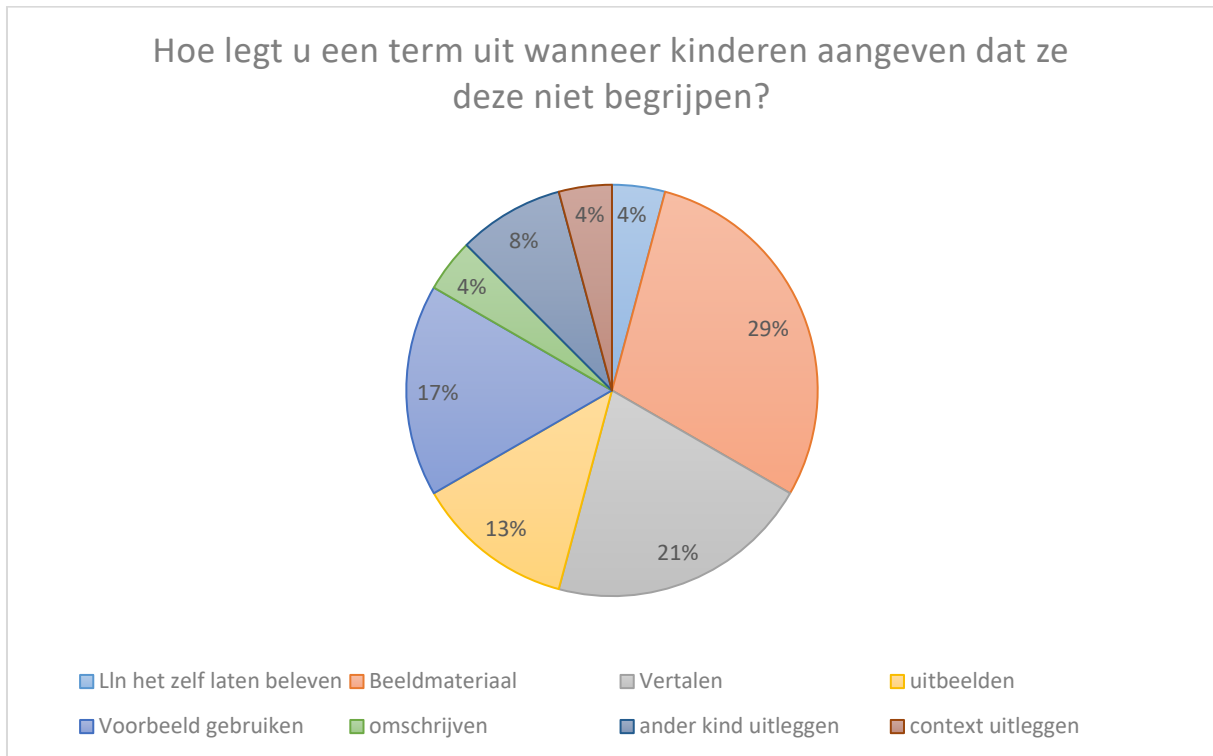
*Figuur 29: Staafdiagram bevraging leerkrachten*

Aan de hand van de bevraging hebben we vijf verschillende antwoorden gekregen. Zo springt visuele ondersteuning er met veel onderscheid uit, namelijk zeven antwoorden. Gevolgd door 'vertalen' met vijf antwoorden. Het derde meest voorkomende antwoord is 'gebaren' dat driemaal is opgegeven. Fysiek materiaal en uitleggen met gekende woorden werden beiden eenmaal opgegeven.



### Hoe legt u een term uit wanneer kinderen aangeven dat ze deze niet begrijpen?

Hieronder staat de volgende vraag: "Hoe legt u een term uit wanneer kinderen aangeven dat ze deze niet begrijpen?". Deze informatie kan ons helpen in het uitwerken van onze methodiek. We passen dit bijvoorbeeld toe in de tool. Het cirkeldiagram hieronder geeft de verkregen antwoorden weer. We kunnen deze gegevens gebruiken om zelf moeilijke termen te duiden aan de leerlingen.



Figuur 30: Cirkeldiagram bevestiging leerkrachten

De meeste leerkrachten maken gebruik van beeldmateriaal om moeilijke termen uit te leggen. Op de tweede plaats staat het vertalen van de woorden. Vervolgens gaat 17% van de leerkrachten voorbeelden gebruiken om moeilijke termen uit te leggen, Daarnaast gaat er 13% van de leerkrachten het moeilijk begrip uitbeelden. Hetgeen de leerkrachten het minst gebruiken zijn de volgende manieren: de leerlingen het zelf laten beleven, context uitleggen en omschrijven.

### Welke woordenschat is moeilijk begrijpbaar voor de leerlingen rond het thema: noden en behoeften?

Dankzij Aura XS kregen we te horen dat de leerlingen het uiten van hun noden en behoeften niet op een correcte manier doen. Wij dachten dat de woordenschat hier een rol in kon spelen. Aan de hand van deze vraag wilden we een beeld schetsen van de woorden die de leerlingen (nog) niet begrijpen. Onderstaand staafdiagram geeft weer welke woorden ingewikkeld zijn bij kinderen.

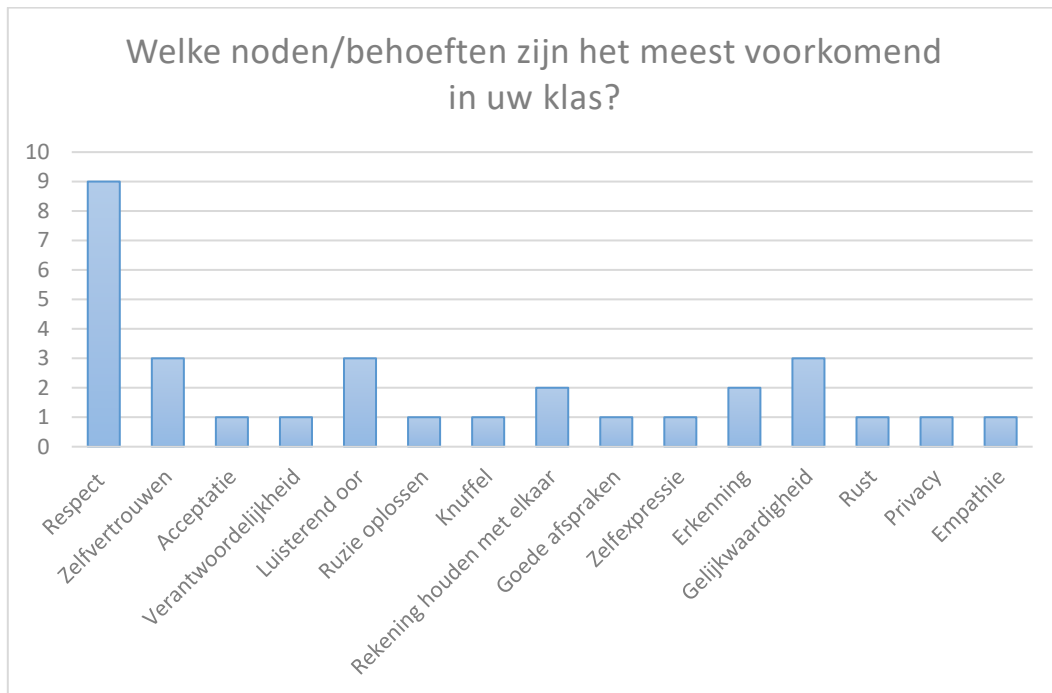


Figuur 31: Staafdiagram bevraging leerkrachten

Uit onze grafiek kunnen we aflezen dat er dertien verschillende antwoordmogelijkheden werden gegeven. In totaal kregen we 85 antwoorden van de leerkrachten. Uit deze antwoorden bespreken we de meest voorkomende antwoorden. Het antwoord dat het meest werd gegeven was het woord 'empathie' met veertien antwoorden. Daarna werd het woord 'acceptatie' gekozen met dertien antwoorden. Op de derde plaats staan drie antwoordmogelijkheden die elk tien keer werden gekozen. Deze zijn; erkenning, onafhankelijkheid en zelfexpressie. Het woord 'respect' werd geen enkele keer aangeduid.

### Welke noden/behoefden zijn het meest voorkomend in uw klas?

In deze In deze grafiek vindt u de resultaten van de volgende vraag, “welke noden/behoefden zijn het meest voorkomend in uw klas?”. We stelden deze vraag omdat we de noden en behoeften van de leerlingen kunnen integreren in onze methodiek. Zo kunnen we bijvoorbeeld stilstaan bij de meest voorkomende behoefte/nood. Op deze vraag verkregen we heel wat verscheiden antwoorden vanuit vier klassen van de 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad lager onderwijs.

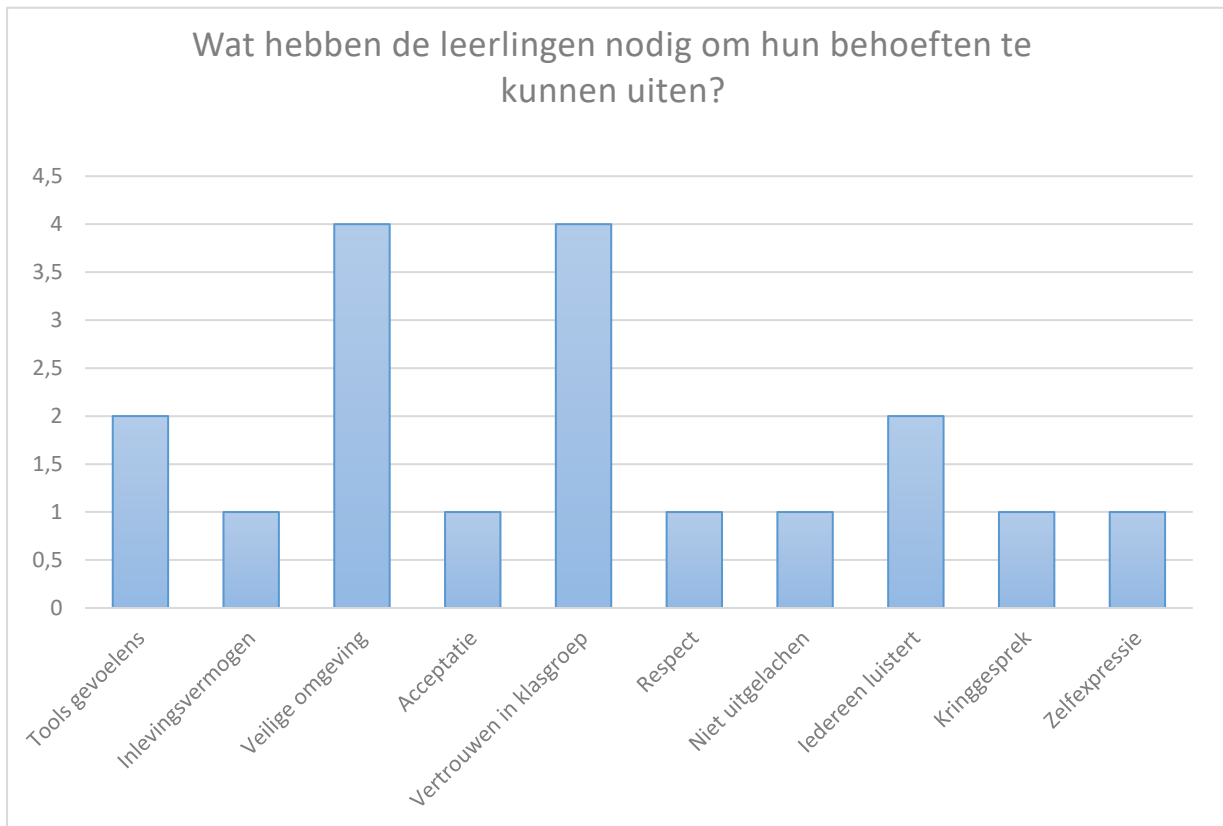


Figuur 32: Staafdiagram noden en behoeften

Het is opmerkelijk dat ‘respect’ de meest gekozen behoefte is. Maar liefst 9 leerkrachten vinden respect de belangrijkste behoefte. Daarnaast geven telkens 3 leerkrachten voorkeur aan de volgende noden: zelfvertrouwen, luisterend oor en gelijkwaardigheid. De rest van de antwoorden werden 2 of minder dan 2 keer opgegeven.

*Wat hebben de leerlingen nodig om hun behoeften te kunnen uiten?*

Hieronder vindt u de resultaten van de vraag: 'Wat hebben de leerlingen nodig om hun behoeften te kunnen uiten in de klas?'. Deze vraag biedt ons een zicht op wat kinderen eventueel nodig hebben in de klas om hun noden en behoeften te uiten. De verkregen resultaten vormen een meerwaarde voor de uitwerking van onze methodiek.

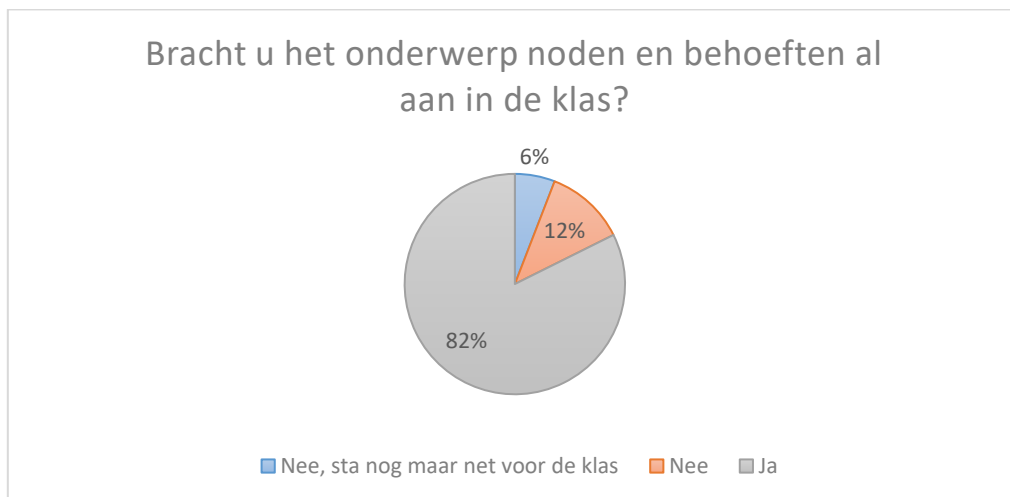


*Figuur 33: Staafdiagram bevraging leerkrachten*

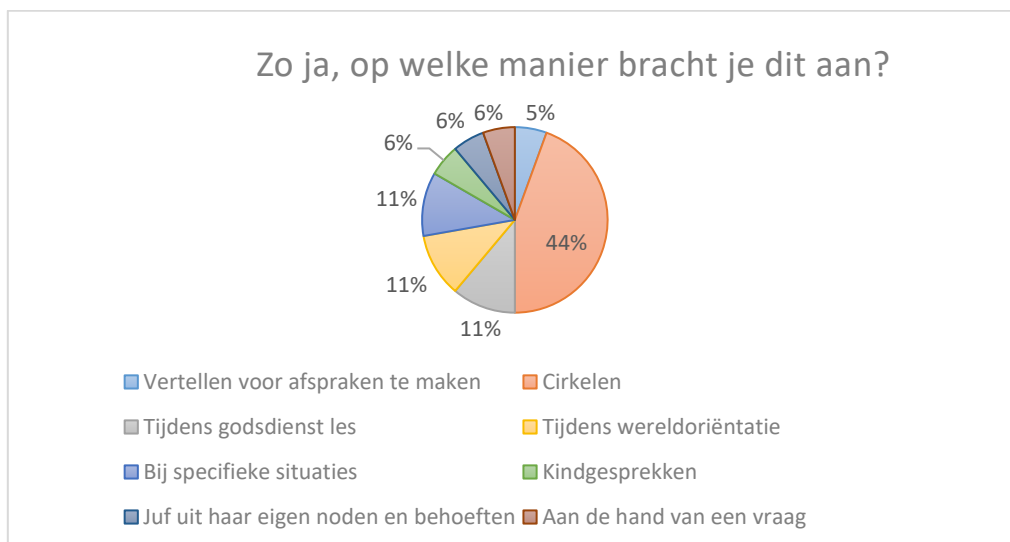
Twee antwoorden springen in het oog in bovenstaande grafiek. Leerkrachten geven aan dat, volgens hun, vertrouwen in de klasgroep en een veilige omgeving belangrijk zijn voor leerlingen om hun noden en behoeften te kunnen uiten in de klas. Vervolgens zijn 'Tools gevoelens' en 'Iedereen luistert' ook populaire antwoorden op bovenstaande vraag.

*Bracht u het onderwerp “noden en behoeften” reeds aan in de klas? Zo ja, op welke manier?*

In deze grafiek vindt u de resultaten van de volgende vraag, “bracht u het onderwerp noden en behoeften al aan in de klas?”. Deze vraag stellen we omdat we op die manier een overzicht krijgen van de scholen die al dan niet praten over de noden en de behoeften. Aan de hand van de vervolgvraag krijgen we een overzicht van de meest gekozen manieren om aan de slag te gaan rond thema noden en behoeften. Op basis van deze gegevens kunnen we inspiratie opdoen voor de uitwerking van de methodiek. Daarnaast krijgen we hierdoor ook inzicht of ze al vertrouwd zijn aan het principe ‘cirkelen’.



*Figuur 34: cirkeldiagram bevraging leerkrachten*

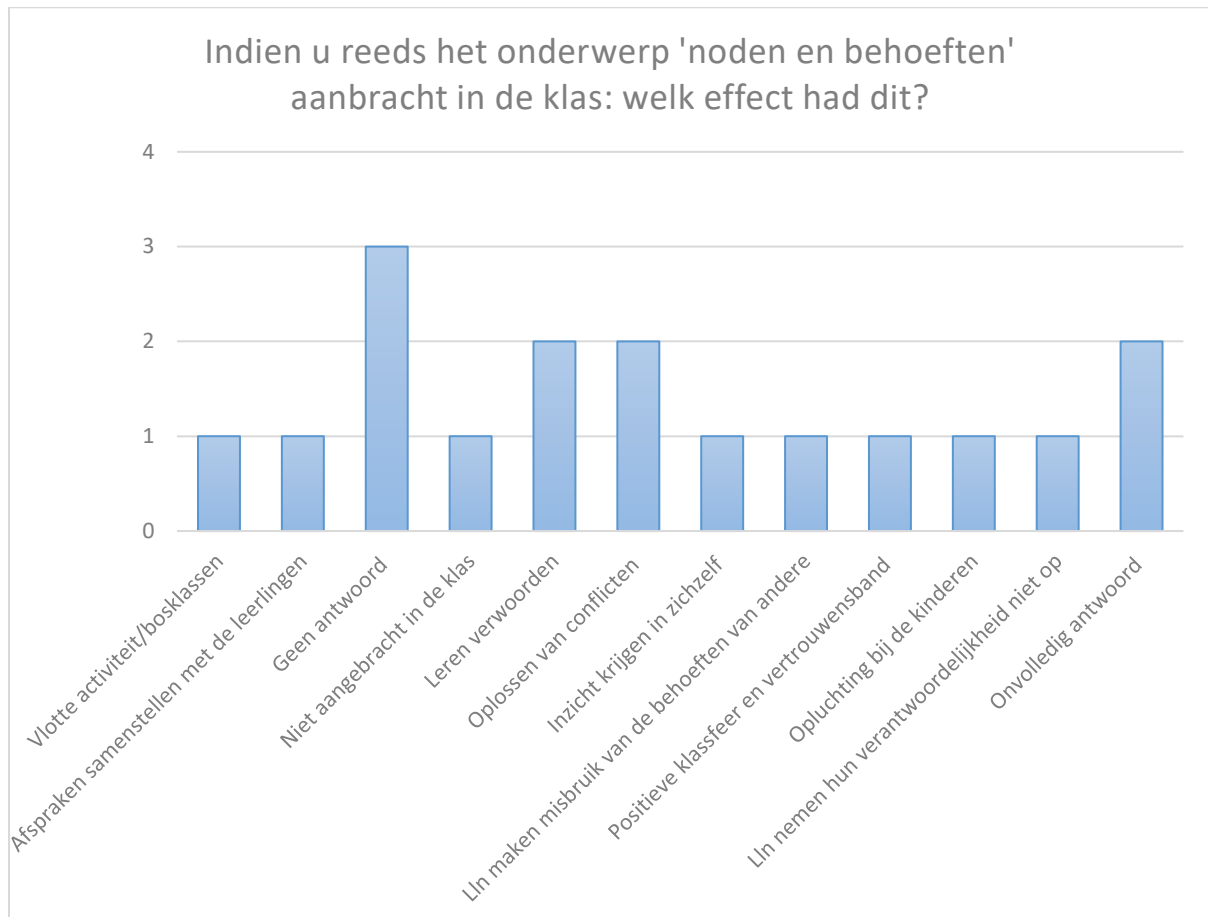


*Figuur 35: cirkeldiagram bevraging leerkrachten*

In de eerste grafiek kan je zien dat merendeel van de respondenten al reeds het onderwerp noden en behoeften aanbrengen in de klas. In de 2<sup>de</sup> grafiek valt het op dat cirkelen de meest gekende methodiek is. Iets minder dan de helft van de respondenten kozen hiervoor. Op de 2<sup>de</sup> plaats zie je dat ze behoeften en noden aanbrengen tijdens godsdienstles, tijdens wereldoriëntatie, en bij specifieke situaties. De rest van de leerkrachten kozen voor de andere mogelijkheden.

*Indien u reeds het onderwerp "noden en behoeften" aanbracht in de klas: welk effect had dit?*

Onderstaande grafiek geeft een weerspiegeling van hoeveel leerkrachten het onderwerp noden en behoeften reeds aanbrachten in de klas, en welk effect dit had op de klasgroep. Aan de hand van deze vraag peilen we naar eerdere aanrakingen met noden & behoeften in de klas, en naar het effect hiervan. Deze gegevens bieden ons inzichten over de mogelijke effecten van het onderwerp in de klas.

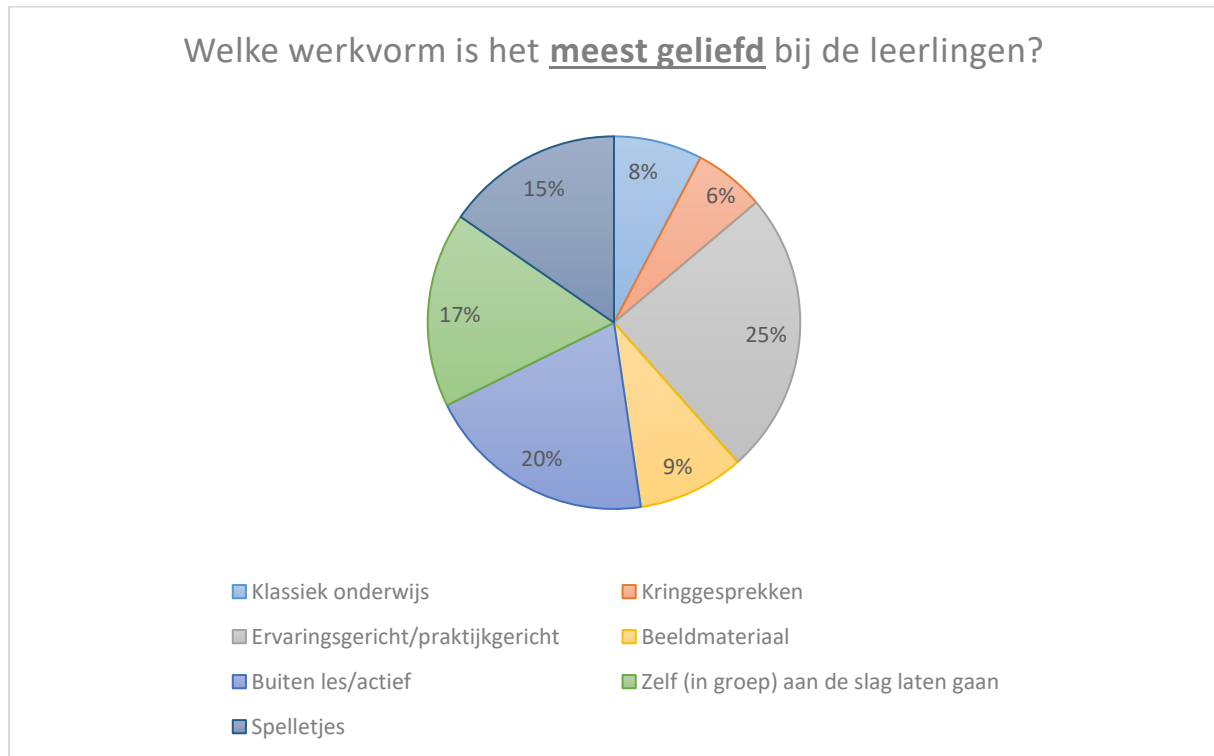


*Figuur 36: Staafdiagram bevraging leerkrachten*

Opmerkelijk aan deze grafiek is dat drie leerkrachten geen antwoord gaven op deze vraag. Hierna nemen drie antwoorden de leiding: leren verwoorden, oplossen van conflicten en onvolledig antwoord. Telkens twee leerkrachten gaven deze antwoorden aan. Daarnaast geeft de grafiek nog verscheidene antwoorden aan die maar eenmaal voorkomen.

### Welke werkvorm is het meest geliefd bij de leerlingen?

In de onderstaande grafiek ziet u een overzicht van de diverse werkvormen. Op basis van deze vraag willen we peilen naar de meest geliefde werkvorm. Door de antwoorden van de respondenten, kunnen we de voorkeur van de leerling integreren in onze methodiek. Zo kunnen we een methodiek ontwikkelen op basis van de meest geliefde werkvormen.



Figuur 37: cirkeldiagram bevraging leerkrachten

¼ van de leerkrachten vinden dat ervaringsgericht en praktijkgericht werken het meest aanslaat bij de leerlingen. Op de 2de plaats staat buiten (actief) lesgeven en op de derde plaats spelletjes. Tenslotte kunnen we ook afleiden dat de kringgesprekken het minst geliefd zijn bij de leerlingen volgens de leerkrachten.

### Welke werkvorm is het meest succesvol?

Aan de hand van deze vraag peilden we naar welke werkvorm de leerkrachten als meest succesvol ervaren. Op deze manier wouden we zicht krijgen op welke werkvorm we kunnen integreren in onze methodiek. Deze vraag kunnen we ook vergelijken met de voorgaande vraag (Welke werkvorm is het meest geliefd).



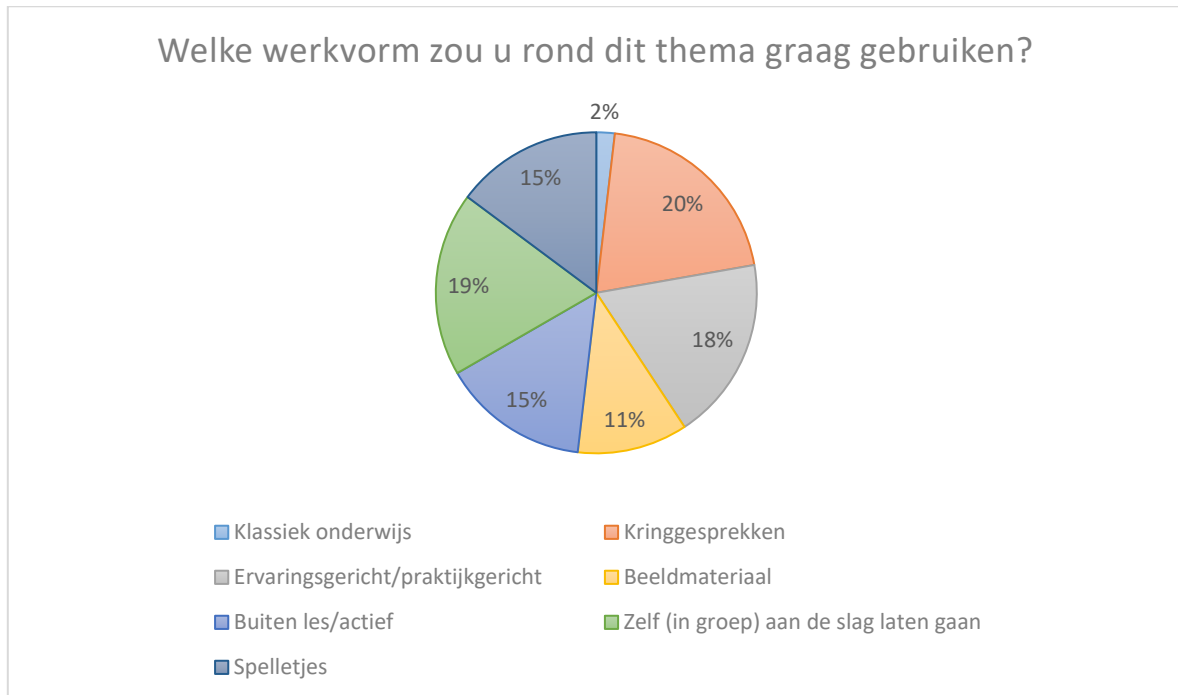
Figuur 38: Cirkeldiagram bevestiging leerkrachten

Als we kijken naar het cirkeldiagram dan zien we dat er acht antwoordmogelijkheden werden gegeven. Het antwoord dat volgens de bevroegde leerkrachten als meest succesvol wordt beschouwd is 'ervaringsgericht/ praktijkgericht'. Deze antwoordmogelijkheid bedraagt 31%. Klassiek onderwijs en Spelletjes bedragen beiden 15%. Deze staan dus op een tweede plaats. Met 13% staat 'Buiten les/ actief'. Deze staat dus op een derde plaats.



### Welke werkvorm zou u rond dit thema graag gebruiken?

Bij deze vraag kozen we ervoor om zeven antwoordmogelijkheden aan te bieden. Indien dit voor hen van toepassing was, konden ze ook een eigen antwoord invullen, maar niemand van de respondenten deed dit. De onderzoeksvraag “Welke werkvorm spreekt lagereschoolkinderen het meest aan in de klas” werd reeds gelinkt aan de enquêtevraag: “Welke werkvorm is het meest geliefd bij de leerlingen?” We vinden het ook belangrijk om voor de uitwerking van onze tool niet enkel stil te staan bij de werkvormen die de leerlingen graag gebruiken, maar ook de leerkrachten graag gebruiken. Als een leerkracht namelijk een werkvorm toegewezen krijgt, waar hij/zij niet graag mee werkt, dan zal de methodiek of tool namelijk vaak niet worden gebruikt.

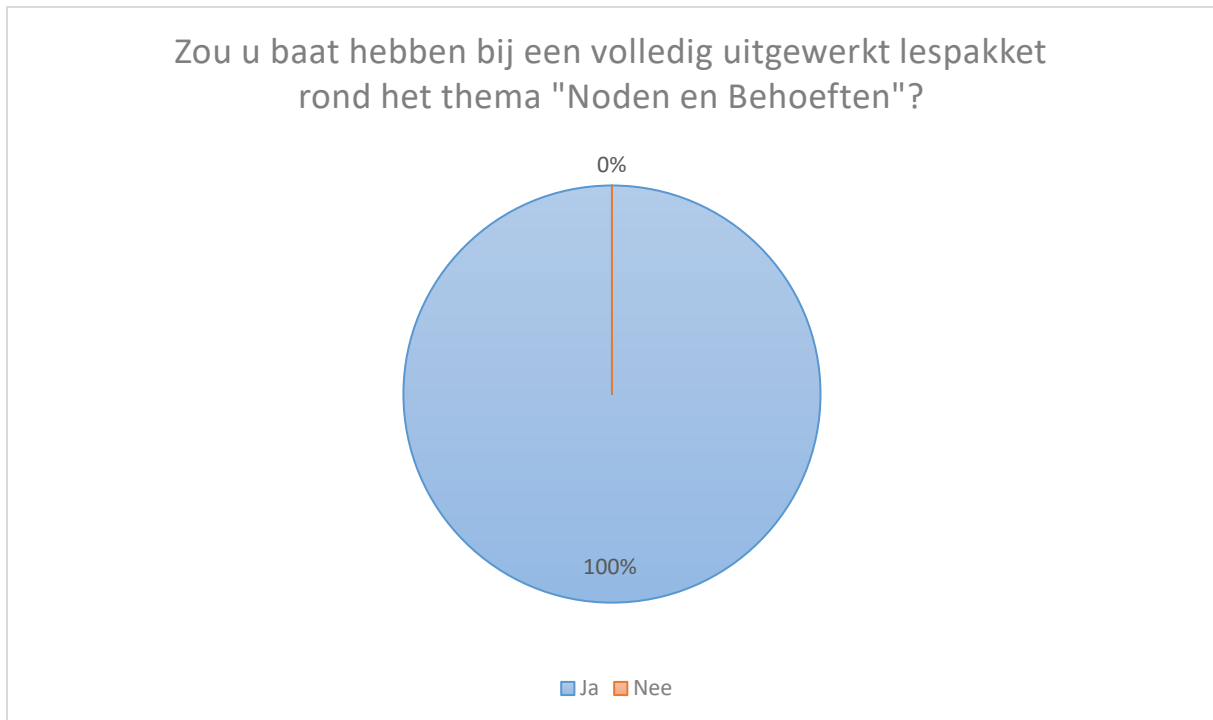


Figuur 39: cirkeldiagram bevestiging leerkrachten

De drie werkvormen die de leerkrachten prefereerden waren: kringgesprekken (20%), de leerlingen zelf (in groep) aan de slag laten gaan (19%) en ervaringsgericht/praktijkgericht werken (18%). “Ervaringsgericht aan de slag gaan”, was ook een werkvorm die naar voren kwam bij de enquêtevraag: “Welke werkvorm is het meest geliefd bij de leerlingen?”. Twee werkvormen die beiden ook 15% kregen, waren: buiten les volgen en spelletjes spelen. Klassiek onderwijs werd slechts door één respondent aangeduid als een gewenste methode. Dit komt overeen met 2% van de antwoorden.

*Zou u baat hebben bij een volledig uitgewerkt lespakket rond het thema "Noden en Behoeften"?*

De grafiek horende bij de vraag: 'Zou u baat hebben bij een volledig uitgewerkt lespakket rond het thema noden en behoeften' toont aan of leerkrachten al dan niet baat hebben bij een uitgewerkt lespakket. Deze informatie is uiterst nuttig om een eigen methodiek uit te werken.

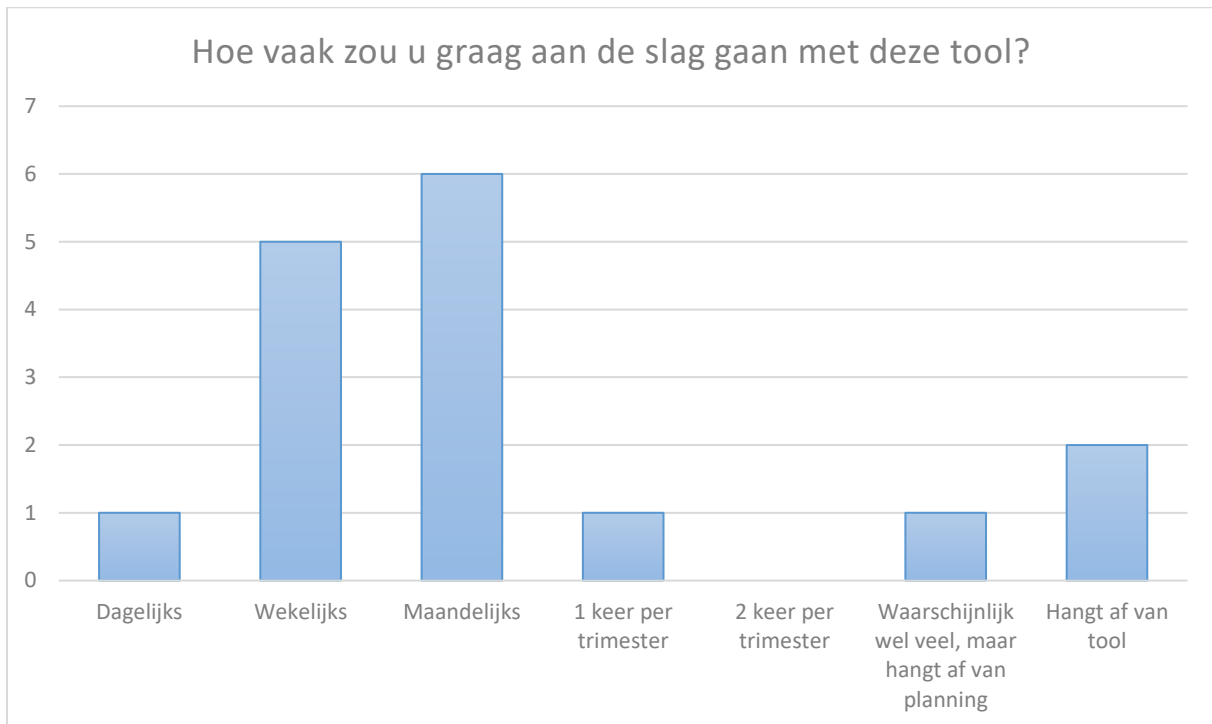


*Figuur 40: Cirkeldiagram bevraging leerkrachten*

De resultaten in bovenstaande grafiek zijn eenduidig. 100 procent van de leerkrachten antwoordde baat te hebben bij een volledig uitgewerkt lespakket rond het thema noden en behoeften.

### Hoe vaak zou u graag aan de slag gaan met deze tool?

Bij de vraag 'Hoe vaak zou u graag aan de slag gaan met deze tool?' peilen we naar de geïnteresseerdheid van de leerkrachten. Op basis van deze informatie kunnen we zien hoeveel les- of cirkelideeën we zouden moeten uitwerken. Bij een hoog antwoord (zoals dagelijks) zullen we veel uitbreidingen moeten uitwerken. Bij een laag antwoord (2 keer per trimester) zullen we minder uitbreidingen moeten uitwerken.



Figuur 41: Staafdiagram bevraging leerkrachten

In de grafiek zien we dat er een zes verschillende antwoorden werden gegeven door de respondenten. In totaal kregen er zestien antwoorden. Drie antwoorden werden éénmaal gekozen. Deze zijn: dagelijks, 1 keer per trimester en waarschijnlijk wel veel, maar hangt af van planning. Het antwoord 'Hangt af van tool' staat op plaats drie met twee antwoorden. Op de tweede plaats, met vijf stemmen, is het antwoord 'wekelijks'. De keuzemogelijkheid 'maandelijks' werd zes keer gekozen. Dit is het meest van alle mogelijkheden.

### Waar gaat uw voorkeur naar uit?

De grafiek betreffende de vraag: 'Waar gaat uw voorkeur naar uit?' scheidt een beeld over de voorkeuren van leerkrachten op vlak van duurtijd bij een lespakket. De resultaten vormen een basis waarop onze tool gebaseerd kan worden.

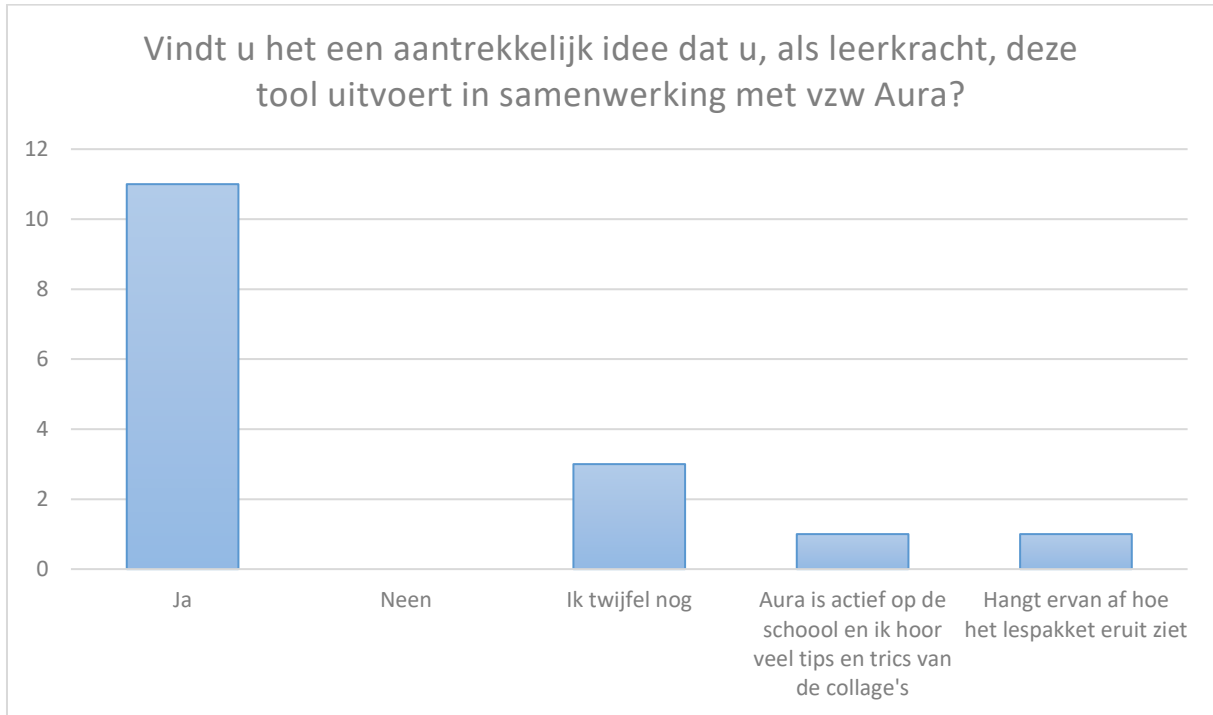


Figuur 42: Cirkeldiagram bevraging leerkrachten

Liefst 88% van de respondenten geven de voorkeur aan een lespakket dat kan opgedeeld worden in kortere delen. De overige twee antwoordmogelijkheden kregen elk maar zes procent van de stemmen.

Vindt u het een aantrekkelijk idee dat u, als leerkracht, deze tool uitvoert in samenwerking met vzw Aura?

Onderstaande grafiek biedt een zicht op de antwoorden van de vraag: 'Vindt u het een aantrekkelijk idee dat u, als leerkracht, deze tool uitvoert in samenwerking met vzw Aura?'. De verkregen resultaten zijn interessant om onze tool uit te werken.

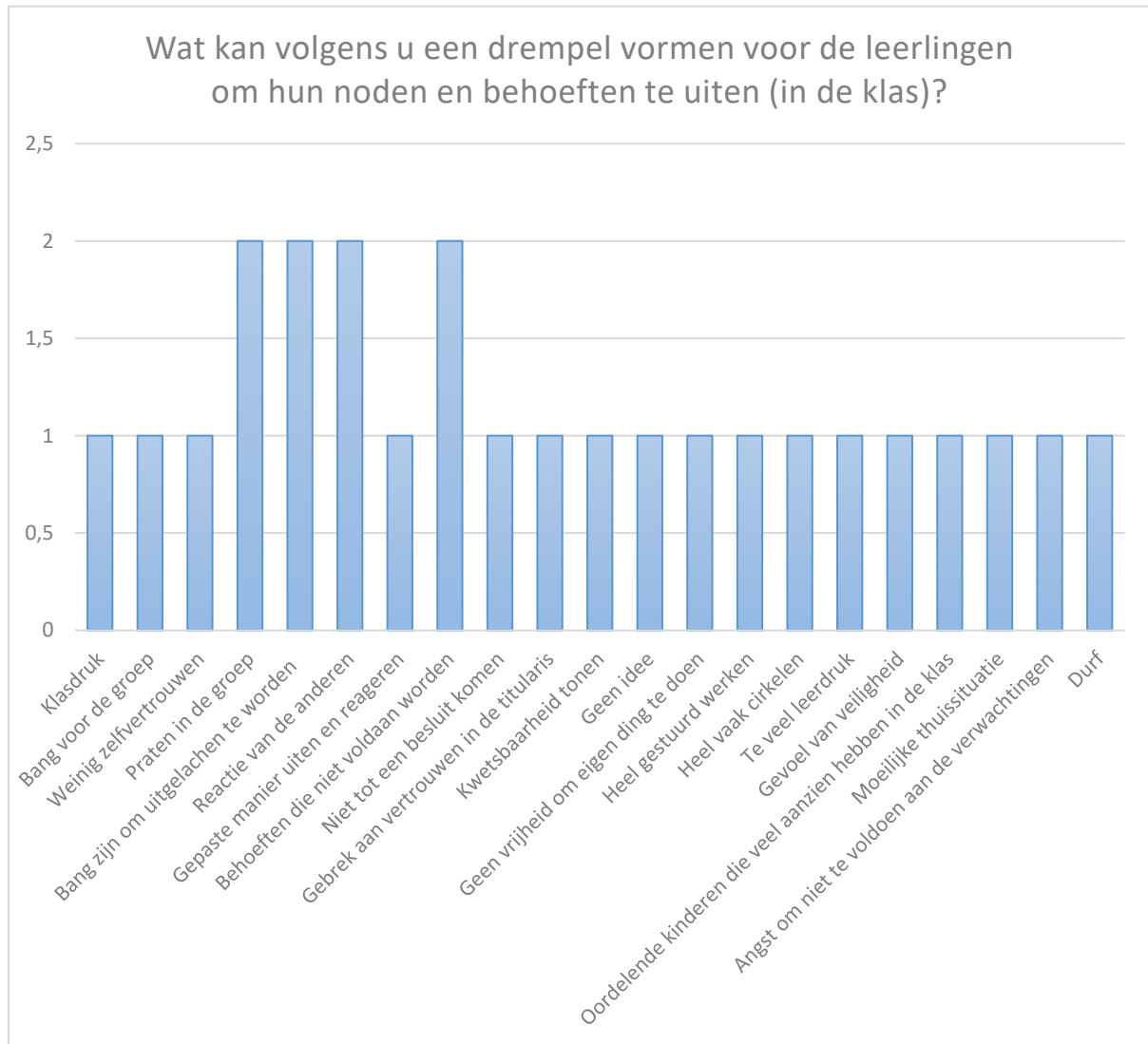


Figuur 43: Staafdiagram bevraging leerkrachten

11 van de 16 respondenten gaven aan samen te willen werken met Aura XS om onze uitgewerkte tool toe te passen in de klas. Drie respondenten twijfelen of ze al dan niet willen samenwerken met Aura XS. De overige twee antwoorden kwamen elk maar eenmaal voor.

*Wat kan volgens u een drempel vormen voor de leerlingen om hun noden en behoeften te uiten (in de klas)?*

Aangezien Aura XS zelf aangeeft dat de leerlingen een bepaalde drempel hebben bij het uiten van hun noden en behoeften, wouden we dit eens toetsen bij de leerkrachten. Zij zijn immers een persoon die heel veel in het leven van de leerlingen aanwezig is. We veronderstelden dat zij dus deze drempel voor ons kunnen schetsen.



*Figuur 44: Staafdiagram bevraging leerkrachten*

Uit onze bevraging kregen we 21 verschillende antwoordmogelijkheden. De leerkrachten, ondanks er maar zestien enquêtes waren ingevuld, gaven 25 antwoorden. Van de 21 antwoordmogelijkheden waren er zeventien die eenmaal werden gekozen. De andere vier antwoordmogelijkheden werden tweemaal gekozen. Deze vier waren; praten in de groep, bang zijn om uitgelachen te worden, reactie van de anderen en behoeften die niet voldaan worden.

### 3. Interview logopediste

#### *Wie?*

Om meer zicht te krijgen op hoe we leerlingen met meertaligheid kunnen begeleiden, vonden we het interessant om een logopediste te bevragen. Hiervoor was mevrouw G. bereid om ons daarbij te helpen. Zij is tewerkgesteld in Wielsbeke en is gespecialiseerd in de behandeling van spraak-taal- en leerproblemen (dyslexie, dyscalculie, ADHD en concentratieproblemen), in nauwe samenwerking met school en de ouders.

#### *Korte samenvatting*

Om met meertaligheid te gaan werken is het belangrijk om de voorkennis en de context erbij te gaan betrekken. Denk maar aan moedertaal, eigen ervaringen, belevingen... Vervolgens is het ook belangrijk dat de ouders ook gemotiveerd zijn om Nederlands te spreken/leren, om dit door te trekken in de thuissituatie van het kind. Soms is het nuttig om de ouders uit te nodigen om een therapiesessie te laten meevolgen met hun kind.

Om moeilijke begrippen te verduidelijken kun je op twee manieren te werk gaan, namelijk semantisch benaderen (d.w.z. betekenis duiden met voorwerpen, plaatjes, handelingen, dit verruimen met woorddefinities, synoniemen, tegenstellingen, woordcategorieën...) en fonologisch (schriftbeeld eraan koppelen, in lettergrepen of woorddelen splitsen). Een mogelijk tool om de gebruiken is de Viertakt van Verhallen. Deze methodiek kan je uitgewerkt terugvinden in de [literatuurstudie](#).

Naast de semantische en fonologische benadering kan er ook aan de slag gegaan worden door middel van visualisatie technieken. Zoals: afbeeldingen, filmpjes, rollenspellen... Dit om het woord in de ruimere context te plaatsen.

Vervolgens kregen we een aantal tips hoe zij te werk gaat om de concentratie van de kinderen optimaal te houden. Het is belangrijk om voor voldoende afwisseling te zorgen en een kort spelmoment tussendoor. Wanneer er sprake is van concentratieproblemen, kan er gebruik gemaakt worden van geluiddempende koptelefoon. Daarnaast is het belangrijk om de kinderen regelmatig positief te benaderen, zodat het zelfvertrouwen stijgt alsook de motivatie.

Uit ervaring blijkt dat volgende methodieken het meest geliefd zijn bij de kinderen: computer, uit eigen beleving vertrekken en spelvormen. Door te tonen wat de leerlingen al bereikt hebben, stijgt zowel hun zelfvertrouwen als de intrinsieke motivatie. Het hangt af van kind tot kind welke methodiek het meest succesvol is.

#### *Citaten uit het interview*

Toen we de vraag stelden 'Hoe zou u het woord 'respect' uitleggen aan een kind uit het 4<sup>e</sup> of 5<sup>e</sup> leerjaar die eventueel meertalig is?' antwoordde ze: 'Met strategieën die hierboven opgesomd werden: vanuit eigen belevingen en ervaringen van de kinderen vertrekken en koppelen aan visuele hulpmiddelen (bv. filmpjes laten bekijken en verwoorden wat wel/niet respectvol is, aansluitend zelf situaties laten bedenken en deze in een woordspin of mindmap laten verzamelen om ook het schriftbeeld hierbij te betrekken). Bij meertalige kinderen is enige kennis van de cultuur belangrijk om rekening te houden met wat binnen deze cultuur 'respect' betekent, anderzijds moeten zij ook leren wat dit in andere culturen betekent. De kinderen onderling van gedachten laten wisselen hierover kan voor iedereen een verrijking betekenen.'

### *Conclusie*

Uit het interview met mevrouw G. hebben we veel bruikbare informatie gekregen over hoe we aan de slag kunnen gaan met meertalige kinderen en moeilijke begrippen. Daarbij gaf ze zowel verschillende tips en methodieken mee. Zo gaan wij zeker verder met visualisatie in methodiek die wij zullen uitwerken. Vervolgens zullen we de theorie van de Viertak van Verhallen verwerken in de literatuurstudie. De tip omtrent het betrekken van de ouders, zal moeilijker te realiseren zijn aan de hand van onze methodiek. Tenslotte willen we het voorbeeld dat zij gaf om het woord 'respect' uit te leggen aan een meertalig kind, ook doortrekken in onze methodiek.



## Conclusie en discussie

### 1. Conclusie

Hieronder geven we een beknopt overzicht van de antwoorden op de vooropgestelde (deel-) onderzoeksvragen. Dit doen we aan de hand van de meest voorkomende resultaten. Daarnaast staan we kritisch stil bij onze bevindingen en kaderen we onze inzichten aan de hand van onze literatuurstudie. Tenslotte koppelen we alles terug naar de probleemstelling waardoor ons onderzoek is ontstaan.

- *Hoe uit een lagere school leerling zijn of haar gevoelens in de klas?*

Om de deelonderzoeksvraag “Hoe uit een lagere school leerling zijn of haar gevoelens in de klas?” te beantwoorden, baseren we ons op de verkregen resultaten van de vraag “Als je je even minder goed voelt, hoe toon je dit aan anderen?” bij de bevraging van de leerlingen. Daaruit kunnen we concluderen dat de meerderheid van de leerlingen hun gevoelens niet toont aan anderen wanneer ze zich even minder goed voelen. Naast het niet tonen van de gevoelens is er ook een groot aantal leerlingen die het aan iemand vertelt. We kregen ook een aantal keer te horen dat ze zich afzonderen als het even minder goed gaat. Wat net uit de top drie van meest voorkomende antwoorden valt is wenen als het even minder goed gaat.

Hieruit kunnen we concluderen dat leerlingen hun gevoelens vooral niet uiten als het even minder gaat ofwel erover praten met iemand. Omwille van deze conclusie houden wij binnen onze methodiek rekening met het feit dat kinderen hun gevoelens niet uiten in de klas. Het doel van deze bachelorproef is om kinderen hun behoeften en noden te leren uiten in de klas. Om dit doel te bewerkstelligen baseren we ons op Geweldloze Communicatie. De literatuurstudie leerde ons dat het herkennen en uiten van gevoelens noodzakelijk zijn om in latere stadia behoeften te herkennen en uit te spreken. Dit nemen we mee in de uitwerking van onze methodiek.

Onderzoeksvragen leerkrachten:

- *Wat kan een drempel vormen om behoeften/noden te uiten in de klas?*

Deze vraag stelden we zowel aan de leerling als aan de leerkracht.

Wanneer we de vraag stelden aan de leerkrachten, gaven we hun 21 keuzemogelijkheden van wat mogelijks een drempel kan vormen in het uiten van de behoefte/noden van de leerling. Hieruit kunnen we concluderen dat de grootste drempels volgens de leerkracht de volgende zijn: praten in de groep, bang zijn om uitgelachen te worden, reactie van anderen, en behoeften die niet voldaan worden. Naast deze mogelijkheden koos enkel één leerkracht voor de volgende drempels, namelijk: klasdruk, bang voor de groep, weinig zelfvertrouwen, gepaste manier uiten en reageren, niet tot een besluit komen... Hieruit kunnen we dus concluderen dat er volgens de leerkracht veel verschillende drempels zijn bij het uiten van de noden en behoeftes van de leerling.

Daarnaast werd deze vraag ook beantwoord door de leerlingen. De vraag ging als volgt: “Wat vind je moeilijk tijdens een kringgesprek?”. Op deze vraag zijn er drie antwoordmogelijkheden op de eerste plaats. Er zijn leerlingen die niets moeilijk vinden. Daarnaast zijn er ook leerlingen die moeite hebben om niet te praten tijdens een kringgesprek. Vervolgens vinden leerlingen ook de moeilijkheidsgraad van de vragen te hoog. Op de 2de plaats staat praten. Er zijn dus ook veel leerlingen die het moeilijk vinden om te praten tijdens een kringgesprek.

Hieruit kunnen we dus concluderen dat zowel de leerkracht als de leerling aangeeft dat het praten in een groep een drempel vormt voor de leerling om te praten over behoeftes en noden. Op basis van deze informatie kunnen we een methodiek ontwikkelen die deze drempel kan verlagen.

- *Welke moeilijkheden ervaart de leerkracht bij de leerlingen tijdens groeps gesprekken in de klas?*

Het antwoord op deze derde onderzoeksvraag konden we uit de enquête, die we naar de leerkrachten hadden verstuurd, halen. De vraag die we hierover stelden was; *“Welke moeilijkheden ervaart u bij de leerlingen tijdens een (kring)gesprek in klas?”*. We kregen negen verschillende antwoorden hierop. Degene die het meest naar voor kwamen, vinden wij interessant voor ons onderzoek en zullen hier kort worden besproken. Acht leerkrachten gaven aan dat leerlingen niet durven antwoorden. Hieruit kunnen we dus afleiden dat we voor onze methodiek best een manier integreren die de spreekdurf van leerlingen vergroot. Wat er als tweede uit de bus kwam, is het hebben van een ‘luisterhouding’. Onder een luisterhouding verstaan we dat je tijdens het luisteren door je gedrag laat zien dat je aandacht hebt voor de ander en probeert te begrijpen wat hij of zij met zijn of haar verhaal probeert te zeggen. Dit kan verbaal of non-verbaal (Augeo, 2022). Tijdens de uitwerking van onze methodiek moeten we dit in ons achterhoofd houden. Wat we ook zullen uitwerken, het blijft belangrijk om de leerlingen te wijzen op het hebben van een juiste luisterhouding. Een mogelijkheid om dit te doen is door goede (klas)afspraken met hen te maken. Ten derde is stilzitten een moeilijkheid die de leerkracht bij de leerlingen ervaart. Een manier om deze moeilijkheid naar de achtergrond te brengen is door bijvoorbeeld veel actieve werkvormen te gebruiken. Ook bij de vraag *“Welke werkvorm is het meest geliefd bij de leerlingen?”* en bij de vraag *“Welke werkvorm is het meest succesvol bij de leerlingen?”* kwamen deze actievere werkvormen meer naar voor. Bij de meest geliefde werkvormen stond *“praktijkgericht”* en *“buiten (actief) les volgen”*, respectievelijk op plaats één en twee. Bij de vraag over de meest geliefde werkvorm staat *“ervaringsgericht/ praktijkgericht”* op de eerste plaats.

Ook aan de leerlingen vroegen we wat zij moeilijk vinden in een kringgesprek. Sommige van hun antwoorden komen overeen met de antwoorden die de leerkrachten gaven. Zo werd *“stil zitten”* vier keer opgeschreven. Dit komt overeen met de *“stilzitten”* die de leerkrachten beschreven. Vijf leerlingen vinden het ook moeilijk om te luisteren naar anderen. De leerkrachten erkennen dit. Ook gaven sommige leerlingen aan dat ze het moeilijk vinden met het praten, al dan niet, over bepaalde onderwerpen. Dit kunnen we linken aan het ‘niet durven antwoorden’ dat bij de leerkrachten naar voor kwam. Acht leerlingen gaven ook aan dat ze in het kringgesprek de ‘moeilijke vragen’ zien als moeilijkheid. Dit kan ervoor zorgen dat de leerlingen niet durven antwoorden op de vragen. Hier houden we dus best rekening mee tijdens de uitwerking van onze methodiek. We werken best met laagdrempelige vragen. Tenslotte waren er ook zeven leerlingen die ‘antwoorden’ moeilijk vinden in een kringgesprek. Dit sluit mooi aan bij het ‘niet durven antwoorden’ die de leerkrachten aangaven.

We kunnen dus concluderen dat, volgens de leerkrachten, de leerlingen niet durven antwoorden, een slechte luisterhouding hebben en niet goed stil kunnen zitten. Dit komt wat overeen met de antwoorden die de leerlingen gaven. Sommigen vinden het moeilijk om te antwoorden in een kringgesprek, om stil te zitten, om te luisteren naar anderen en om te durven praten. Tijdens de uitwerking van onze methodiek moeten we deze informatie meenemen. We werken best een laagdrempelige methodiek uit die de leerlingen op een actieve manier betreft. Een mogelijkheid om die laagdrempeligheid te bereiken, is door te werken in kleine groepen. Die actieve manier kunnen

we bekomen door te werken met verschillende werkvormen. Uit het onderzoek kwam “praktijkgericht” en “buiten (actief) les volgen” naar voor. Deze werkvormen kunnen we integreren tijdens de uitwerking van onze methodiek. (Augeo, 2022)

We kunnen dus concluderen dat, volgens de leerkrachten, de leerlingen niet durven antwoorden, een slechte luisterhouding hebben en niet goed stil kunnen zitten. Dit komt wat overeen met de antwoorden die de leerlingen gaven. Sommigen vinden het moeilijk om te antwoorden in een kringgesprek, om stil te zitten, om te luisteren naar anderen en om te durven praten. Tijdens de uitwerking van de methodiek moeten we deze informatie meenemen. We werken best een laagdrempelige methodiek uit die de leerlingen op een actieve manier betreft. Een mogelijkheid om die laagdrempeligheid te bereiken, is door te werken in kleine groepen. Die actieve manier kunnen we bekomen door te werken met verschillende werkvormen. Uit het onderzoek kwam “praktijkgericht” en “buiten (actief) les volgen” naar voor. Deze werkvormen kunnen we integreren tijdens de uitwerking van onze methodiek.

- *Welke werkvorm (socio-emotioneel) spreekt lagereschoolkinderen het meest aan in de klas?*

Deze onderzoeksvraag werd behandeld aan de hand van de enquêtevraag: “Welke werkvorm is het meest geliefd bij de leerlingen?”. Deze vraag werd beantwoord door zestien respondenten die als leerkracht tewerkgesteld zijn in het onderwijs. We kunnen uit deze resultaten afleiden dat kinderen, volgens de leerkrachten, voornamelijk graag praktijkgericht aan de slag gaan. Door zelf iets te doen binnenin de klas leren ze dus het liefst. Daarnaast spreekt “buiten (actief) les volgen” de leerlingen vermoedelijk ook aan. Een derde werkvorm die geliefd is bij de leerlingen is: de leerlingen zelf (in de groep) aan de slag laten gaan. Concreet kunnen we dus besluiten dat wanneer de leerlingen (in groep) actief aan de slag kunnen gaan met iets (materiaal, naar buiten gaan, ontdekken, ...), ze volgens de leerkrachten enthousiaster lijken om met een onderwerp of thema aan de slag te gaan.

We vonden het aansluitend ook interessant om te vragen welke werkvormen het meest succesvol zijn bij de leerlingen. Het is namelijk belangrijk om niet alleen rekening te houden met wat de leerlingen graag doen, maar ook bij welke werkvorm er het meest blijft hangen. Vooral het ervaringsgericht werken lijkt uit de enquête het meest succesvol te zijn. Hierbij aansluitend lijken spelletjes en klassiek onderwijs ook een effect te hebben op de leerlingen. Voor deze deelvraag kunnen we dus concluderen dat op een speelse manier leren en aan den lijve dingen ondervinden vooral blijft hangen bij de leerlingen. Daarnaast blijkt klassiek onderwijs ook nog altijd een goede werkvorm te zijn bij de kinderen.

Ten slotte vonden we het heel belangrijk om niet enkel stil te staan bij wat de leerlingen graag doen en wat succesvol is, maar ook welke werkvorm de leerkracht prefereert. Het zijn namelijk zij die met de methodiek aan de slag zullen gaan. Indien we een methodiek uitwerken waar de leerkrachten niet graag mee werken, dan zal onze tool in de toekomst ook vermoedelijk minder gebruikt worden. De leerkrachten zelf gaven aan dat ze een voorkeur hebben voor kringgesprekken, de kinderen zelf aan de slag laten gaan en ervaringsgericht werken. Ze gaven ook aan dat ze het minst graag willen werken met een methodiek die is uitgewerkt aan de hand van klassiek onderwijs.

We kunnen ook een vraag die we stelden aan de leerlingen linken aan deze onderzoeksvraag, namelijk: “Wat doet de juf of meester om de les leuk te maken?”. Hierbij bevragen we eigenlijk aan de leerlingen zelf wat ze leuk vinden in de les. Bij deze vraag gaven de leerlingen aan dat ze tussendoortjes en praatmomenten leuk vinden in de klas. We kunnen dus concluderen dat ze het tof

vinden als er niet heel de tijd theorie wordt uitgelegd, maar ook af en toe ruimte is voor een praatmoment of kringgesprek.

We probeerden zo veel mogelijk van deze gegevens mee te nemen naar de uitwerking van onze tool. Aangezien het ervaringsgericht werken bij elk van deze drie vragen terug kwam, zullen we zeker proberen om ervoor te zorgen dat de leerlingen zelf dingen kunnen uittesten en proberen. Hierbij aansluitend zullen we ze ook zo veel mogelijk zelf aan de slag laten gaan. Dit aan de hand van de volledige klasgroep of in kleiner opgedeelde groepen. Aangezien de leerkrachten ook aangaven dat ze kringgesprekken heel belangrijk vonden en leuk vonden om te benutten in de klas, zullen we ook cirkelgesprekken laten plaatsvinden rond het thema Noden en Behoeften. Dit sluit ook aan bij wat de leerlingen leuk vinden in de klas, namelijk: tijd tussendoor.

- *Welke noden/behoeften zijn er terug te vinden in een klas van de lagere school?*

Uit de grafiek bij de vraag: 'Welke noden en behoeften zijn het meest voorkomend in uw klas?' kunnen we concluderen dat respect, volgens de leerkrachten, de meest voorkomende behoefte is in een klas. Daarnaast zijn er ook telkens drie leerkrachten die aangeven dat zelfvertrouwen, luisterend oor en gelijkwaardigheid een belangrijke behoefte zijn in de klas. ten slotte kunnen we concluderen dat rekening houden met elkaar en erkenning ook noden zijn van leerlingen in de klas. Aan de hand van deze informatie hebben we een zicht op de heersende behoeften van leerlingen in de klas. Deze kunnen geïntegreerd worden in onze methodiek.

Verder kunnen we ook besluiten dat behoeften zeer uiteenlopend zijn. We verkregen , maar liefst, 15 verschillende behoeften als antwoord op de enquête. Omwille van de uiteenlopende antwoorden, en de kleine steekproef, kunnen we geen algemene conclusie schrijven over welke behoeften het meest heersen in een klas. We kunnen wel concluderen dat het thema behoeften belangrijk is in een klas.

- *Wat kan de betrokkenheid van de leerlingen uit de lagere school tijdens een kringgesprek doen verhogen?*

Uit de resultaten van de bevraging van de leerlingen kunnen we uit twee vragen afleiden hoe we de betrokkenheid van een lager schoolkind kunnen vergroten in een kringgesprek. Bij de eerste vraag: 'Wat zou je eens willen doen in een kringgesprek?' kunnen we concluderen dat het merendeel van de leerlingen spelletjes wil spelen om de betrokkenheid te vergroten. Ook toneel/uitbeelden werd veel opgegeven. De volgende vraag die we stelden aan de leerlingen luidt als volgt: 'Wat zou een kringgesprek voor jou aantrekkelijk kunnen maken?'. Het valt op dat de meeste leerlingen lampjes, kussen, dekens en snacks willen toevoegen aan een kringgesprek om deze gezellig te maken.

Naast dit te bevragen bij de leerlingen, bevragen we dit ook aan de logopediste. De vraag aan de logopediste luidde als volgt: 'Hoe kunt u ervoor zorgen dat de leerlingen minder afgeleid zijn?'. Uit het antwoord kunnen we concluderen dat voldoende afwisseling belangrijk is, een kort spelmoment inlassen werkt meestal ook goed om de motivatie hoog te houden. Wanneer er kinderen zijn met concentratieproblemen wordt er gewerkt met een prikkelarme ruimte en een eventuele geluiddempende koptelefoon. Daarbij aansluitend stelden we de volgende vraag: 'Hoe kunt u ervoor zorgen dat de kinderen gemotiveerd blijven?'. Hieruit kunnen we meenemen dat een positieve benadering zeer belangrijk is om het zelfvertrouwen van het kind te verhogen. Dit kan door bijvoorbeeld in te zetten op de talenten van de kinderen, dit heeft een bevestigende rol. Een beloning kan ook helpend zijn, denk maar aan een spelmoment, sticker, stempel, ...

Al deze informatie is zeer bruikbaar om mee te nemen naar het uitwerken van onze methodiek. Zo zullen we bijvoorbeeld rekening houden met de duur en de afwisseling van de activiteiten om zo de

motivatie en concentratie optimaal te houden door bijvoorbeeld een mixer tussen de opdrachten in te lassen en een evenwicht bewaren tussen de actieve en minder actieve opdrachten. We kunnen ook zeker rekening houden met de tips van de leerlingen bij het inkleden van de cirkel. Zo denken we bijvoorbeeld aan eens de cirkel op een andere plaats te houden (buiten), op kussens, ... Tijdens het opmaken van de opdrachten zetten we in op het visuele, bijvoorbeeld uitbeelden, rollenspellen, foto's, ... We vinden het ook belangrijk om in te zetten op check-in en check-out vragen, op die manier krijgen ze zicht op wat ze kunnen en aan het bereiken zijn dit heeft dan weer een positieve invloed op het zelfvertrouwen.

- *Hoe kan je op een laagdrempelige manier begrippen uitleggen aan meertalige kinderen uit de lagere school?*

Uit de bevraging van de leerkrachten hebben we twee vragen kunnen stellen die gelinkt kunnen worden aan bovenstaande onderzoeksvraag. We zullen deze hieronder bespreken.

De eerste vraag is: "Welke communicatiemiddelen gebruikt u om meertalige kinderen te betrekken in de klas?". Uit deze open vraag konden we vijf verschillende antwoorden afleiden. Werken met visuele ondersteuning sprong er het meest uit. Zeven leerkrachten gaven aan dat ze dit middel gebruiken. Een ander communicatiemiddel dat de leerkrachten gebruiken is: het vertalen van woorden/zinnen/begrippen die de meertalige leerlingen niet verstaan. Dit wordt op de voet gevolgd door gebaren die dienen als ondersteuning om de woorden kracht bij te zetten. Bij de uitwerking van onze methodiek lijkt het ons belangrijk om zeker in te zetten op die visuele ondersteuning.

Een tweede vraag die helpt deze onderzoeksvraag te beantwoorden is: "Hoe legt u een term uit wanneer kinderen aangeven dat ze deze niet begrijpen?". De meest gekozen manier (met 29%) is gebruik maken van beeldmateriaal. De tweede en derde keuze zijn "vertalen" (21%) en "voorbeeld gebruiken" (17%). We zullen proberen oog te hebben voor meertaligheid aan de hand van beeldmateriaal, waaronder: pictogrammen en duidelijke afbeeldingen.

Een andere mogelijkheid om deze onderzoeksvraag te beantwoorden, is door beroep te doen op het interview met de logopediste. Zij probeert begrippen aan meertalige leerlingen uit te leggen door te werken met een semantische benadering, een fonologische benadering en via visualisatie.

Uit beide enquêtevragen én het interview zien we dat visualisatie en beeldmateriaal steeds terugkeren. Het lijkt ons dan ook belangrijk om hier op in te zetten tijdens de uitwerking van onze methodiek.

## 2. Discussie

### 2.1 Sterktes en beperkingen van het onderzoek

Allereerst zullen we stilstaan bij de kritische bedenkingen van ons onderzoek.

Een eerste beperking is het feit dat onze dataverzameling niet volledig verliep zoals gepland; deze werden vermeld bij het [onderzoeksproces](#).

Dit aangezien het oorspronkelijke doel was om leerlingen uit het 4<sup>de</sup> en 5<sup>de</sup> leerjaar te bevragen. Wegens ziekte van de leerkrachten werd onze uiteindelijk gerealiseerde steekproef leerlingen van het 3<sup>de</sup> tot en met het 6<sup>de</sup> leerjaar. De gegevens die we hierdoor verzamelden, sloten dus niet volledig aan bij de tool die we wouden uitwerken.

Ook bij de enquête voor de leerkrachten is er een kritische bedenking. De enquête konden we slechts elf dagen openstellen, waardoor het aantal respondenten beperkt werd tot zestien (terwijl we 118 leerkrachten probeerden te bereiken). Dit wegens tijdsgebrek en korte duur van de bachelorproef.

Door de vragenlijst door te sturen naar de logopediste via mail, konden we ook niet inspelen op haar antwoorden of non-verbale signalen oppikken. Een fysiek interview was hier wellicht een betere optie geweest.

Aanvullende onderzoeksmethoden die ook wel handig zouden geweest zijn, maar niet gerealiseerd konden worden wegens tijdsgebrek, waren enerzijds leerlingen individueel interviewen. Op deze manier gingen we bij de leerlingen extra vragen kunnen stellen of gingen we de leerlingen de kans kunnen geven om, indien ze dit wensten, dieper in te gaan op bepaalde vragen. Anderzijds was een focusgroep met leerkrachten ook handig geweest. Op die manier gingen we kunnen doorvragen en dieper ingaan op bepaalde antwoorden.

Een andere beperking die we ondervonden, was bij onze literatuurstudie. We konden namelijk niet veel bronnen terugvinden die specifiek stilstonden bij het uiten van noden en behoeften in het basisonderwijs; behalve behoeftekaarten, maar deze waren meestal niet duidelijk genoeg voor onze doelgroep (meertalige kinderen). Ook konden we geen reeds bestaande onderzoeken terugvinden, waarmee we onze bevindingen konden vergelijken.

Ook is het belangrijk om op te letten met de veralgemening van de resultaten. We ondervraagden wel een gevarieerde doelgroep, maar deze valt zeker niet te generaliseren naar de ruime doelgroep die we voor ogen hadden; namelijk: alle Vlaamse scholen die beroep moeten kunnen doen op onze methodiek.

Daarnaast zijn er ook sterktes van ons onderzoeksproces.

Het was zeker en vast positief dat we verschillende onderzoeksmethoden gebruikten voor de dataverzameling. We stemden de dataverzamelingsinstrumenten telkens af op de specifieke doelgroep die we bevroegen.

We hadden ook realistische doelen voor ogen, waardoor de dataverzameling snel verliep. De data-analyse was ook een deel van ons onderzoeksproces dat vlekkeloos verliep.

Een andere sterkte is dat we bij de dataverzameling de kans kregen om een ruime doelgroep te bevragen; verspreid over verschillende types scholen (klassiek onderwijs en Freinetonderwijs).

We hadden bij de uitwerking van de dataverzamelingsinstrumenten van de leerlingen en leerkrachten ook aandacht voor de anonimiteit. We vonden het belangrijk dat de leerlingen en leerkrachten eerlijk durfden antwoorden; zonder beïnvloed te worden door peers.

## 2.2 Terugkoppeling probleemstelling

Ons onderzoek werd opgebouwd vanuit de probleemstelling die Aura XS ervaart. Zij merken op dat moeilijk begrijpbaar gedrag bij leerlingen uit het secundair onderwijs al in de lagere school aanwezig is. Vaak heeft dit betrekking op het fout uiten van hun noden en behoeften. Om hieraan te werken pasten ze al verschillende methodieken toe. Deze bieden helaas geen oplossing voor het probleem. Ze maken gebruik van te moeilijke begrippen, zoals: respect, waardering, zelfacceptatie, behoeften en noden, waardoor de leerlingen afhaken. De diversiteit, waaronder meertaligheid, in de klassen vormt een ander obstakel bij het werken met deze methodieken. Deze leerlingen begrijpen vaak de begrippen niet en kunnen zich (nog) niet voldoende uitdrukken in hun taal. Uit deze probleemstelling zijn er drie verschillende problemen die we, aan de hand van ons onderzoek, onder de loep wouden nemen.

Een eerste probleem is het moeilijk begrijpbaar gedrag dat de leerlingen reeds in de lagere school stellen. Dit heeft betrekking op het niet kunnen uiten van hun noden en behoeften. Om hier een antwoord op te kunnen bieden, deden we een groepsenquête met de leerlingen. Aan hen vroegen we "Als je je even minder goed voelt, hoe toon je dit aan anderen?". Het merendeel van de leerlingen antwoordde dat ze dit niet tonen. Uit onze tweede vraag; "Wat vind je moeilijk in een kringgesprek?" kwam naar voor dat leerlingen het "praten" ervaren als moeilijk. Dit toont aan dat de leerlingen het praten over hun behoeften/ noden in groep niet gemakkelijk vinden. Het probleem is dus zeker aanwezig bij de leerlingen.

Vervolgens stellen we uit de probleemstelling vast dat bepaalde methodieken niet aanslaan. Om hier een zicht op te krijgen, kregen we dankzij onze projectindieners, een aantal methodieken te horen die niet aanslaan. Een voorbeeld hiervan is gelukspijlers. Om te zien wat wel zou kunnen werken vroegen we aan de leerkrachten een aantal vragen. De eerste vraag was "Welke werkvorm is het meest geliefd bij de leerlingen?". Hieruit kwam naar voor dat het "ervarings- en praktijkgericht" en "buiten (actief) lesgeven" het meest geliefd waren. Verder vroegen we aan hen "Welke werkvorm is het meest succesvol bij de leerlingen?". Uit deze vraag stond ook hier "ervarings- en praktijkgericht werken" op de eerste plaats. Tenslotte vroegen we ook aan de leerkrachten welke werkvorm zij zouden gebruiken in de uitwerking van het thema noden en behoeften. Hier stond kringgesprekken op één, zelf (in groep) aan de slag gaan op twee en ervarings- en praktijkgericht werken op drie. Uit deze drie vragen kunnen we dus stellen dat het ervarings- en praktijkgericht werken een goede keuze voor onze methodiek zouden zijn. We merken dat dit bij de andere methodieken niet gebruikt wordt. Het zou dus kunnen zijn dat de methodieken die ze bij Aura XS gebruiken niet aanslaan omdat ze niet inzetten op dat ervarings- en praktijkgericht werken.

Ons laatste probleem gaat over de meertaligheid van de leerlingen. Om beter zicht te krijgen op hoe we hier rekening mee kunnen houden hebben we de leerkrachten en een logopediste bevroegd. Uit de enquête van de leerkrachten kwam naar voor dat zij vooral werken met ondersteunend beeldmateriaal. De logopediste werkt ook aan de hand van visuele ondersteuning, maar zij maakt ook gebruik van een semantische en/of fonologische benadering. Uit ons onderzoek kunnen we dus afleiden dat vooral het gebruik maken van een beeldmateriaal/ visuele ondersteuning wel een goede manier is om het probleem van de meertaligheid in toom te houden.

Terugkerend op onze onderzoeksvraag moesten we dus een methodiek uitwerken. Bij deze methodiek moeten we rekening houden met de drie grote problemen die terug te vinden zijn in onze probleemstelling. Omdat we in de literatuur hier niet veel informatie over konden vinden, moesten we dit dus onderzoeken. Dankzij de bevraging aan de leerlingen, de enquête bij de leerkrachten en het interview bij de logopediste hebben we een beeld kunnen vormen van mogelijke oplossingen en bedenkingen die we in ons achterhoofd moeten houden tijdens de uitwerking van onze methodiek.

## Aanbevelingen

Aan de hand van bovenstaand (literatuur)onderzoek hebben we meer zicht gekregen over hoe we behoeften/noden bespreekbaar kunnen maken. Uit de antwoorden van de bevraging bij zowel de leerkrachten, leerlingen als logopediste konden we afleiden waarbij leerlingen moeite ervaren. Hieronder stellen we een aantal aanbevelingen op zodat er na onze bachelorproef aandacht wordt besteed aan het thema behoeften/noden in het lager onderwijs.

### Behoeftekaarten aanpassen aan doelgroep

Aura XS maakt gebruik van behoeftekaarten van de organisatie Ligand. Uit ervaringen en bevraging blijkt dat de behoeftekaarten te moeilijk zijn voor de doelgroep, lagere schoolkinderen. Zowel de afbeeldingen als woordenschat zijn meer gericht op een secundaire leeftijd en zijn hierdoor niet bestemd voor het lager onderwijs. Vandaar dat onze eerste aanbeveling is om de behoeftekaarten, aan de doelgroep, aan te passen. We raden aan om te werken met afbeeldingen van leeftijdsgenoten en meerdere personen, zodat ze de behoeften zien in een context. Het is van belang dat de afbeeldingen duidelijk genoeg zijn voor de meertalige kinderen. Op die manier moeten zij geen gebruik maken van de woorden die eronder staan. Daarnaast raden we ook aan om gebruik te maken van de meest voorkomende behoeften van die leeftijd. Deze kunnen in beeld gebracht worden aan de hand van het lessenpakket 'Behoefteballon'.

### Plaatsmaken in het curriculum van het lager onderwijs voor het thema noden en behoeften

Onze bachelorproef kwam tot stand doordat de opdrachtgevers, Aura XS, in het lager onderwijs botsten op kinderen die moeilijkheden ervaren bij het herkennen van hun noden en behoeften, en het uiten van deze. Deze problematiek merkte Aura XS niet enkel op bij lagere schoolkinderen. Ook de leerkrachten waarmee de organisatie samenwerkt ondervinden moeilijkheden bij het herkennen en uiten van hun eigen noden en behoeften. Omwille van deze problematiek bevelen wij aan om ruimte te voorzien in het curriculum van het lager onderwijs om te werken rondom deze thematiek. Dit zowel op het kindniveau en leerkrachtniveau. Zo kan er op kindniveau gewerkt worden aan noden en behoeften vanaf een jonge leeftijd, op regelmatige basis, zodat ze leren hoe men noden en behoeften kan herkennen en uiten. Zo kan deze problematiek teruggedrongen worden. Dit kan een positief effect hebben op het klasklimaat en de persoonlijke ontwikkeling van een kind. Ook op leerkrachtniveau kan er gewerkt worden door bijvoorbeeld de leerkrachten een vorming te laten volgen rond het onderwerp noden en behoeften. Ook een pedagogische studiedag rond dit thema lijkt ons interessant en nuttig.

### Veiligheid bieden in kringgesprekken

Ons onderzoek toont aan dat kinderen nood hebben aan veiligheid in kringgesprekken om zich te kunnen uiten. We bevelen aan om uitermate in te zetten op veiligheid in de kring. Dit kan door verbinding te creëren tussen de klasgenoten aan de hand van herstelgericht en verbindend werken. Vervolgens raden we ook aan om de kringgesprekken gezellig te maken/in te kleden. Een gezellige omgeving heeft een positief effect bij de leerlingen. Zo kunnen er dekens en kussens gebruikt worden. Het licht kan eventueel ook gedimd worden. Alsook biedt het veiligheid, wanneer je een huiselijke sfeer creëert. Ten slotte bevelen we aan om een andere manier te bedenken om bepaalde vragen (gevoelige vragen) te beantwoorden. Sommige leerlingen vinden het moeilijk om in grote groep te spreken. Waardoor wij aanraden om sommige onderwerpen te bespreken in kleinere groepen of ze een boekje te laten invullen.



### Werken aan betrokkenheid, concentratie en motivatie bij lagere schoolkinderen

Uit bevraging blijkt dat leerlingen moeite ervaren met lang stilzitten. Aura XS komt éénmaal in de week één lesuur langs, waarbij ze gaan cirkelen met de leerlingen. Vijftig minuten cirkelen is voor veel leerlingen te lang. Vandaar dat onze vierde aanbeveling gaat over betrokkenheid opwekken bij de lagere schoolkinderen. Dit kunnen ze doen door meer mixers te gebruiken tussendoor. Vervolgens kunnen ze een balans creëren tussen actieve en minder actieve momenten. Door voor afwisselingen te zorgen in de zintuigen, dan denken we aan denkspelletjes; zoekopdrachten; rollenspelen... blijven de kinderen aandachtiger. Daarnaast valt het ook op dat leerlingen moeite ervaren bij het beantwoorden van moeilijke vragen. Waardoor wij aanraden om in te zetten op positieve bekrachtiging, zo krijgt het kind zicht op wat ze kunnen en bevordert dat hun welzijn. Vervolgens raden we ook aan om te blijven inzetten op check-in en check-out, maar op een visuele manier. We weten dat Aura XS altijd gebruik maakt van check-ins en check-outs, maar we zouden het visueel willen maken, zodat de leerlingen iets in handen hebben. Op die manier blijf je de concentratie van de leerling behouden.

### Uitbreiden van de behoefteballon naar volledig lager onderwijs

Aan de hand van onze bachelorproef werkten wij een methodiek uit waardoor kinderen uit het vijfde en zesde leerjaar leren hun behoeften te herkennen, en te uiten aan de hand van Geweldloze Communicatie. Wij bevelen aan om deze methodiek uit te breiden tot en met de eerste graad van de lagere school. Hoe jonger kinderen leren wat hun behoeften en noden zijn en hoe men dit kan uiten, hoe gunstiger het effect op de ontplooiing van het kind en het klasklimaat.

## Bibliografie

- Assertief. (2021, Maart 7). *Subassertief*. Opgehaald van Assertief: <https://assertief.nl/subassertief/>
- Augeo. (2022). *Gespreksoefeningen voor onderwijs en kinderopvang*. Opgehaald van Augeo: <https://www.augeo.nl/nl-nl/gespreksoefeningen-voor-onderwijs-en-kinderopvang/>
- Aura, V. (sd). *Aura XS*. Opgehaald van vzw Aura: <https://www.vzwaura.be/aura-xs>
- Caroline Neckebroeck, I. V. (2018). Interviews. In I. V. Caroline Neckebroeck, *Onderzoeksvaardigheden* (p. 245). VAN IN.
- Caroline Neckebroeck, I. V. (2018). Interviews. In I. V. Caroline Neckebroeck, *Onderzoeksvaardigheden* (p. 246). VAN IN.
- Caroline Neckebroeck, I. V. (2018). Kwalitatief onderzoek. In I. V. Caroline Neckebroeck, *Onderzoeksvaardigheden* (p. 21). VAN IN.
- Caroline Neckebroeck, I. V. (2018). Kwantitatief onderzoek. In I. V. Caroline Neckebroeck, *Onderzoeksvaardigheden* (p. 20). VAN IN.
- Caroline Neckebroeck, I. V. (2018). Niet-theoretisch selecte steekproeven. In I. V. Caroline Neckebroeck, *Onderzoeksvaardigheden* (p. 100). VAN IN.
- Cattrijsse, L. (z.d.). De ontwikkeling van groepscohesie. In L. Cattrijsse, *Sociaal agogisch handelen* (pp. 7- 10).
- Cattrijsse, L. (z.d.). Groepscohesie. In L. Cattrijsse, *Sociaal agogisch handelen* (pp. 1- 6).
- Cattrijsse, L. (z.d.). Groepsnormen. In L. Cattrijsse, *Sociaal agogisch handelen* (pp. 11- 20).
- Cattrijsse, L. (z.d.). Groepsontwikkeling volgens Remmerswaal. In L. Cattrijsse, *Sociaal agogisch handelen* (pp. 9- 19).
- Cattrijsse, L. (z.d.). Groepsrollen. In L. Cattrijsse, *Sociaal agogisch handelen* (pp. 21- 33).
- Cattrijsse, L. (z.d.). Het onderscheid groepstaak en groepsproces. In L. Cattrijsse, *Sociaal agogisch handelen* (pp. 3- 7).
- Craeynest, P. (2019). De taalontwikkeling. In P. Craeynest, *Psychologie van de levensloop* (pp. 242- 243). Leuven: Acco.
- Craeynest, P., Craeynest, M., & Meuleman, S. (2019). *Algemene psychologie: een inleiding*. Leuven : Acco.
- Craeynest, P., Craeynest, M., & Meuleman, S. (2019). De humanistische behoeftetheorie van Maslow. In P. Craeynest, M. Craeynest, & S. Meuleman, *Algemene psychologie: een inleiding* (pp. 328- 332). Leuven: Acco.
- Daemen, E., Debue, A., De Vleeschhouwer, M., Josephy, H., & Van De Castelee, B. (2003). Inleiding. In E. Daemen , A. Debue, M. De Vleeschhouwer, H. Josephy, & B. Van De Castelee, *Bronnen- een praktijkboek voor relationele vorming in de basisschool* (p. 7). Leuven: Centrum voor ErvaringsGericht Onderwijs.
- De Aanstokerij . (2023, maart 31). Gevoels- en behoeftekaarten . Leuven, Vlaams-Brabant , België : De Aanstokerij .

- De Kinder, G., Van Vaerenbergh, G., & Vanhoomissen, T. (2009, Juni). Psychologische vragen die leven bij basisschoolleerlingen tussen tien en twaalf jaar. *Kind en Adolescent*, pp. 82–94.
- De levensboom. (z.d.). *Onze 10 pijlers*. Opgehaald van De Levensboom: <https://www.levensboommarke.be/visie/10-pijlers>
- Deboes, T. (2023, Mei 3). *Gevoelskaartjes: help je leerlingen emoties uitdrukken*. Opgehaald van Klasse: <https://www.klasse.be/82821/gevoelskaartjes-leerlingen-emoties-uitdrukken/>
- Dejonckheere, P. (2017). *Ontwikkelingspsychologie voor het onderwijs*. Mechelen: Plantyn.
- Dejonckheere, P. (2020). *Ontwikkelingspsychologie voor het basisonderwijs*. Acco uitgeverij.
- Deprez, S., & Michiels, M. (2020). *Beter samen! Herstelgericht werken in de jeugdhulp*. Leuven | Den Haag: Acco | Ligand.
- Devos, J. (2019). De onderwijsvisie van Freinet. In J. Devos, *Freinet in Vlaanderen* (pp. 66-67). Oud-Turnhout: Gompel&Svacina.
- Driestar onderwijsadvies. (2016, januari 19). *Het sociogram: hoe gebruik je dat goed in je klas?*. Opgehaald van Driestar onderwijsadvies: <https://www.driestar-educatief.nl/advies-en-begeleiding/actueel/nieuws/het-sociogram-hoe-gebruik-je-dat-goed-in-je-klas#:~:text=In%20het%20sociogram%20worden%20twee,enkele%20vragen%20in%20te%20vullen.>
- Ensie. (2017, 12 04). *klas- Betekenis & Definitie*. Opgehaald van ensie.nl: <https://www.ensie.nl/wiktionary/klas>
- Ensie. (2017, 12 04). *Klas- betekenis en definitie*. Opgehaald van ensie.nl: <https://www.ensie.nl/wiktionary/klas>
- EOS Wetenschap. (2022, Januari 19). *Schematherapie en de basisbehoeften van het kind*. Opgehaald van EOS Wetenschap: <https://www.eoswetenschap.eu/psyche-brein/schematherapie-en-de-basisbehoeften-van-het-kind>
- Expert Academy. (2021, Augustus 23). *Verbindend communiceren op het werk*. Opgehaald van Expert Academy: <https://www.expertacademy.be/nl/blog/13223/persoonlijke-ontwikkeling/verbindend-communiceren-op-het-werk>
- Gaschler, F., & Gaschler, G. (2019). *Ik wil begrijpen wat je werkelijk nodig hebt*. Roermond: Mens en communicatie.
- Gezond Leven. (2020). *Geluksdriehoek*. Opgehaald van Gezond Leven: <https://www.gezondleven.be/themas/mentaal-welbevinden/mentaal-welbevinden>
- Gezond Leven. (sd). *Gevoelsmannetjes*. Opgehaald van Gezond Leven: <https://www.gezondleven.be/happysnacks/gevoelsmannetjes>
- Grenswijs. (sd). *Wat is herstelgericht werken*. Opgehaald van Grenswijs: <https://www.grenswijs.be/wat-herstelgericht-werken>
- Hart, S., & Hodson, V. K. (2014). *De veilige klas: Leren en inspireren*. Roermond: Daimoon.
- Heye, D. (2021). *Start met cirkelen: 20 cirkels voor meer magie in je klas*. Kortrijk: Ligand.

- Hooijmaaijers, T., Stokhof, T., & Verhulst, F. (2016). *Ontwikkelingspsychologie voor leerkrachten basisonderwijs*. Assen: Uitgeverij Koninklijke Van Gorcum.
- Imelman, J. D., Goorhuis-Brouwer, S., & Meijer, W. (2019). Begripsontwikkeling. In J. D. Imelman, S. Goorhuis-Brouwer, & W. Meijer, *Psychologie en pedagogiek van het jonge kind* (p. 160). Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Imelman, J. D., Goorhuis-Brouwer, S., & Meijer, W. (2019). Begripsontwikkeling. In J. D. Imelman, S. Goorhuis-Brouwer, & W. Meijer, *Psychologie en pedagogiek van het jonge kind* (pp. 159-160). Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Jellesma, F. (2019). *Sociaal-emotioneel functioneren van kinderen op de basisschool*. Amsterdam: SWP Amsterdam.
- Learnit. (z.d.). *Groepsdynamiek positief beïnvloeden door coachend leidinggeven*. Opgehaald van Learnit.nl: <https://www.learnit.nl/blog/groepsdynamiek-beinvloeden>
- Ligand. (2014). *Samen wijs! Herstelgericht werken op school*. Leuven | Den Haag: Acco | Ligand.
- Ligand. (2018). Cirkelen in de klas. *Cirkelen in de klas: een doos vol vragen*. Kortrijk, West-Vlaanderen, België: Ligand.
- Ligand. (2018). Cirkelen in het team. *Cirkelen in het team: een doos vol vragen*. Kortrijk, West-Vlaanderen, België: Ligand.
- Ligand. (sd). *downloads*. Opgehaald van Ligand: <https://www.ligand.be/downloads>
- Lore Van Praag, S. S. (2016). *Haal meer uit de meertaligheid*. Leuven: Acco.
- Lore Van Praag, S. S. (2016). *Haal meer uit meer taligheid*. Leuven: Acco.
- Mol, J. (2007). *De girafe, de kalhals in ons: over geweldloze communiceren*. Amsterdam: Uitgeverij SWP Amsterdam.
- Neckebroeck, C., Vanderstraeten, I., & Verhaeghe, M. (2018). Gemakssteekproef. In I. V. Caroline Neckebroeck, *Onderzoeksvaardigheden* (pp. 102-103). VAN IN.
- Nivoz. (2016, Oktober 12). *De gelukkige klas: de zes gelukspijlers van de Primade in Vught*. Opgehaald van Stichting Nivoz: <https://nivoz.nl/nl/de-gelukkige-klas-de-zes-gelukspijlers-van-de-piramide-in-vught>
- Organisatie ontwikkeling. (z.d.). *Groepsdynamica*. Opgehaald van [www.pak-organisatieontwikkeling.nl](http://www.pak-organisatieontwikkeling.nl): <https://pak-organisatieontwikkeling.nl/inspiratie/groepsdynamica/#:~:text=Dit%20wordt%20ook%20wel%20groepsdynamica,belangrijk%20kenmerk%20van%20een%20groep>
- Orhan Agirdag, E. -R. (2017). *Meertaligheid en onderwijs*. Rotterdam: Boom.
- Overveld, K. v. (2017). *Sociaal-emotioneel leren als basis*. Nederland: Pica.
- Pelckmans. (2015). Kopieerbladen. In Pelckmans, *Onze klas, ons team: Bouwen aan een postieve groep* (pp. 20-26). Kalmthout: Pelckmans.
- Pijl, M. (2015). Jean Piaget. *Kiddo*, pp. 26-27.
- Pillaert, J. (2022). *Nederlands als niet - thuistaal*. Vives: Vives.

- Pillaert, J. (2022). Nederlands als niet-thuistaal. *Nederlands als niet-thuistaal*. Kortrijk, West-Vlaanderen, België: Vives.
- Poortinga, E. (sd). *De definitie van wensen en behoeften*. Opgehaald van Studiemeesters: <https://www.studiemeesters.nl/studietips/verschil-definities-wensen-en-behoeften/#:~:text=Het%20verschil%20tussen%20wensen%20en%20behoeften,-De%20begrippen%20'wensen&text=Je%20zou%20kunnen%20stellen%20dat,zijn%20dus%20fundamenteler%20dan%20wensen.>
- Positieve gezondheid*. (2018, december 27). Opgehaald van Alles is gezondheid: <https://www.allesisgezondheid.nl/knowledgebase/positieve-gezondheid/#:~:text=Machteld%20Huber%20introduceerde%20het%20concept,mogelijk%20eigen%20regie%20te%20voeren.>
- Redactie. (2021, juni 15). *Geïntegreerd lesgeven- de viertakt van Verhallen*. Opgehaald van Kids week in de klas: <https://www.kidsweekindeklas.nl/de-viertakt-van-verhallen/>
- Remmerswaal, J. (2013). Definitie van de groep en soorten groepen. In J. Remmerswaal, *Handboek groepsdynamica. Een inleiding op theorie en praktijk* (pp. 57- 60). Amsterdam: Boom Nelissen.
- Remmerswaal, J. (2013). Definitie van de groep en soorten groepen. In J. Remmerswaal, *Handboek groepsdynamica. Een inleiding op theorie en praktijk* (pp. 61- 69). Amsterdam: Boom Nelissen.
- Rosenberg, M. B. (2018). *Geweldloze communicatie: Ontwapenend, doeltreffend en verbindend*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Rots en Water Instituut. (sd). *Her Rots en Water programma*. Opgehaald van Rots en Water : <https://www.rotsenwater.nl/algemeen/wat-is-het-rots-en-water-programma/>
- Rudy Reenders, W. S. (2015). *Spelend leren, leren spelen*. Koninklijke Van Gorcum.
- s.n. (z.d.). Group Dynamics- unit 10. In s.n., *Group Dynamics* (p. 2). Opgehaald van [https://www.gov.nl.ca/iet/files/CCB\\_GroupDynamicsGuide.pdf](https://www.gov.nl.ca/iet/files/CCB_GroupDynamicsGuide.pdf)
- School & Veiligheid. (2021, 01 29). *Groepsdynamica in de klas*. Opgehaald van schoolveiligheid.nl: <https://www.schoolveiligheid.nl/kennisbank/groepsdynamica-in-de-klas/>
- Soenthorn Speek, M., & Van Mechelen, M. (2018). Storytelling Shapes: A Toolkit to Enable Children to Express their Needs and Wishes. *Conference on Interaction Design and Children* (pp. 619-624). Trondheim, Norway: IDC.
- Stevens, J. (sd). *Assertief, subassertief en agressief gedrag! Wat is dat?* Opgehaald van De Steven: <https://www.desteven.nl/persoonlijke-ontwikkeling/assertiviteit/assertief-subassertief-agressief>
- Straalen, N. M. (2020, 07 08). *Groeps grootte*. Opgehaald van [www.ensie.nl](http://www.ensie.nl): <https://www.ensie.nl/nico-van-straalen/groeps-grootte>
- The TCM Community. (sd). *Assertiveness: Where Are You On The Scale*. Opgehaald van Sentayho: <https://sentayho.com.vn/assertive-la-gi.html>
- Valcke, M. (2019). *Krachtige leeromgevingen*. Gent: Academia Press.

- Van den Branden, K. (2010). Handboek taalbeleid basisonderwijs. In K. Van den Branden, *Handboek taalbeleid basisonderwijs* (p. 170). Acco. Opgehaald van <https://pro.katholiekonderwijs.vlaanderen/onthaalonderwijs-okan/kracht-van-meertaligheid>
- Van Rooy, D. (2015). *Het effect van de interventie Samen-Spel op de sociaal-emotionele ontwikkeling en de aanvaarding door leeftijdsgenoten: de mediërende rol van leerkrachtvaardigheden*. Leuven: KU Leuven. Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen.
- Vandemaele, S. (2017, November 21). *Voorkom lastig gedrag met gevoelensplekken op school*. Opgehaald van Klasse: <https://www.klasse.be/110793/lastig-gedrag-emoities-school-plaats-troosthoek-bozenplek/>
- VBS De Papaver. (sd). *Axenroos*. Opgehaald van VBS De Papaver: <http://depapaver.be/info/axenroos>
- Vlaams Instituut Gezond Leven. (sd). *Motiveren mét succes? Zet in op het ABC van de Zelfdeterminatietheorie*. Opgehaald van Vlaams Instituut Gezond Leven: <https://www.gezondleven.be/gezond-leven-gezonde-omgeving/motiveren-m%C3%A9t-succes-zet-in-op-het-abc-van-de-zelfdeterminatietheorie>
- Vlaams Instituut van Gezond Leven. (2020). *(Postieve) geestelijke gezondheid*. Opgehaald van Vlaams Instituut van Gezond Leven: <https://www.gezondleven.be/themas/mentaal-welbevinden/positieve-geestelijke-gezondheid>
- Wij-leren.nl. (2021, November 23). *Sociaal-emotionele ontwikkeling*. Opgehaald van Wij-leren.nl: <https://wij-leren.nl/sociaal-emotionele-ontwikkeling.php>
- Wij-leren.nl. (sd). *Sociogram*. Opgehaald van Wij-leren.nl: <https://wij-leren.nl/sociogram.php#:~:text=Een%20sociogram%20is%20een%20grafische,de%20klas%20enkele%20vragen%20voorgelegd.>
- Zien in de klas. (sd). *Downloads*. Opgehaald van Zien in de klas: <https://zienindeklas.nl/downloads/>

## Bijlagen

### 1. Literatuurstudie

#### 1.1 Raden naar behoeften in kindertaal - (Gaschler & Gaschler, 2019)

Vind je het fijn, (als/om) ...?

Vind je het belangrijk, (dat) ...?

Wil je graag...?

Behoeftewoord	Vertaling
Aandacht/aanwezigheid	<ul style="list-style-type: none"><li>⇒ Dat er iemand tijd voor je heeft?</li><li>⇒ Dat er iemand voor je is?</li><li>⇒ Als iemand vraagt hoe het met je gaat?</li><li>⇒ Als er iemand naar je luistert?</li></ul>
Acceptatie/jezelf zijn	<ul style="list-style-type: none"><li>⇒ Dat je het op je eigen manier mag doen?</li><li>⇒ Dat het goed is, zoals je bent?</li><li>⇒ Dat je jezelf mag zijn?</li><li>⇒ Dat het oké is, zoals jij 't doet?</li><li>⇒ Dat anderen je nemen zoals je bent/je oké vinden?</li></ul>
Autonomie/keuze	<ul style="list-style-type: none"><li>⇒ Om 't zelf te doen</li><li>⇒ Dat je 't op jouw manier kunt/mag doen?</li><li>⇒ Dat je mag zijn zoals je bent?</li></ul>
Begrijpen/duidelijkheid	<ul style="list-style-type: none"><li>⇒ Snappen hoe het zit? / weten, waar je aan toe bent?</li><li>⇒ Weten, waarom ik dat wil/waarom het zo gaat?</li></ul>
Begrip	<ul style="list-style-type: none"><li>⇒ Dat er iemand is, die snapt wat je bedoelt?</li><li>⇒ Dat we snappen hoe het voor jou is?</li><li>⇒ Dat we begrijpen hoe jij het ziet?</li></ul>
Gezien/gehoord worden	<ul style="list-style-type: none"><li>⇒ Dat we zien, wat je gedaan hebt?</li><li>⇒ Dat er naar jou geluisterd wordt?</li><li>⇒ Dat iemand ziet, hoe moeilijk het voor je was?</li></ul>
Beweging	<ul style="list-style-type: none"><li>⇒ Wat doen met je benen en armen (bewegen, springen, etc.)</li></ul>
Capabel zijn	<ul style="list-style-type: none"><li>⇒ 't Graag goed kunnen afmaken? / dat het je lukt?</li><li>⇒ Dat je ergens goed in bent</li></ul>
Contact/ vriendschap	<ul style="list-style-type: none"><li>⇒ Met iemand praten? / dat we samen praten?</li><li>⇒ Een vriendje om mee te spelen?</li><li>⇒ Aan iemand vertellen, hoe je je voelt en dat die 't niet doorvertelt?</li><li>⇒ Weten, wat er iemand is die jou lief vindt?</li></ul>
Creativiteit/uitdaging	<ul style="list-style-type: none"><li>⇒ Iets nieuws/moois maken?</li><li>⇒ Nieuwe dingen doen/ontdekken/bedenken?</li><li>⇒ Zelf een oplossing bedenken?</li><li>⇒ Spannende avonturen beleven?</li></ul>

Eerlijkheid/vertrouwen	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Kunnen geloven, wat anderen vertellen?</li> <li>⇒ Dat we elkaar kunnen vertellen, wat we ervan vinden?</li> <li>⇒ Ervan op aan kunnen dat het niet aan anderen wordt verteld?</li> <li>⇒ Dat er iemand is die je altijd kunt vertrouwen?</li> </ul>
Erbij horen	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Dat je mee mag doen/spelen?</li> <li>⇒ Er ook bij horen/erbij zijn?</li> </ul>
Erkenning/waardering	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Dat we zien wat je kunt? Dat we zien, wat je doet?</li> <li>⇒ Horen, dat je iets goed hebt gedaan?</li> <li>⇒ Dat we waarderen wat je doet?</li> <li>⇒ Dat we zien, dat je je best doet? ... hard gewerkt hebt?</li> </ul>
Gemak/efficiëntie	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Dat het makkelijk gaat?</li> <li>⇒ Dat het te doen is voor je?</li> <li>⇒ Dat het niet te moeilijk voor je is?</li> <li>⇒ Dat het vlot klaar is?</li> <li>⇒ Dat je tijd over houdt voor andere dingen?</li> </ul>
Geven/ helpen/zorgen	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Als je kunt helpen?</li> <li>⇒ Iets doen voor...?</li> <li>⇒ Voor anderen zorgen?</li> <li>⇒ Als je iets voor anderen kunt betekenen?</li> </ul>
Inspiratie	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Dat je een tip/idee krijgt, die/dat je verder helpt?</li> <li>⇒ Dat er iets gebeurt, waardoor jij weet wat je kunt doen?</li> <li>⇒ Dat er iemand met een goed idee komt?</li> </ul>
Leren/groeien	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Nieuwe dingen leren? / leren hoe dat moet?</li> <li>⇒ Dat je straks dingen weet, die je nu nog niet weet?</li> <li>⇒ Dat je straks beter kunt ..... dan nu?</li> <li>⇒ Dat je steeds meer weet/leert (over...)?</li> </ul>
Nabijheid/liefde	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Dat er iemand dichtbij is?</li> <li>⇒ Knuffelen? – dicht bij me zitten?</li> <li>⇒ Dat mensen je lief vinden?</li> <li>⇒ Dat iemand je vasthoudt?</li> <li>⇒ Dat er iemand van je houdt?</li> </ul>
Ondersteuning	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Dat iemand je helpt?</li> <li>⇒ Dat er iemand met je mee gaat?</li> <li>⇒ Dat er iemand is, die je steunt?</li> <li>⇒ Bij wie je altijd terecht kunt?</li> <li>⇒ Er iemand bij je is, die zorgt, dat het goed gaat?</li> </ul>
Ontlading	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Ergens tegenaan schoppen nu?</li> <li>⇒ Wat bewegen of hardlopen, zodat je je weer goed voelt?</li> <li>⇒ Even wat van je afschudden/slaan?</li> <li>⇒ Wil je vertellen wat er met je gebeurd is?</li> </ul>



Orde/overzicht/structuur	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Dat er vaste regels zijn?</li> <li>⇒ Weten, hoe het hier gaat?</li> <li>⇒ Dat je vooraf weet, wat er gaat gebeuren?</li> <li>⇒ Dat het rustig en overzichtelijk is om je heen?</li> <li>⇒ Dat je niet alles zelf hoeft uit te vinden?</li> </ul>
Plezier/spelen	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Lol maken?</li> <li>⇒ Iets leuks doen? – gek doen? – lachen?</li> </ul>
Respect/gelijkwaardigheid	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Dat anderen rekening met je houden?</li> <li>⇒ Dat we weten, dat je het goed bedoelt?</li> <li>⇒ Merken, dat je evenveel waard bent als een ander?</li> <li>⇒ Graag rekening houden met wat anderen willen?</li> </ul>
Rouwen/(be)treuren	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ (Even) uithuilen?</li> <li>⇒ Voelen wat het met je doet?</li> <li>⇒ Had je het graag anders willen doen?</li> <li>⇒ Ben je niet zo blij met hoe het gegaan is?</li> </ul>
Ruimte/privacy	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Alleen zijn? / tijd om te wennen?</li> <li>⇒ Een rustige/fijne plek voor jezelf?</li> </ul>
Rust/ontspanning	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Uitrusten? – naar bed? – even niks? – slapen?</li> <li>⇒ Weer rustig worden vanbinnen?</li> <li>⇒ Op adem komen?</li> </ul>

Samenwerking	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Het met iemand samendoen?</li> <li>⇒ 't Goed afspreken met elkaar?</li> <li>⇒ Op elkaar kunnen vertrouwen?</li> </ul>
Veiligheid	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Dat er niets ergs gebeurt? / dat het goed gaat?</li> <li>⇒ Dat het (weer) goed is tussen jullie/ons?</li> <li>⇒ Dat er iemand is, die bij je is?</li> <li>⇒ Weten, hoe het daar gaat en wat je wel en niet kan doen?</li> </ul>
Weerbaarheid/moed	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Het lef hebben om te zeggen, hoe je het wil?</li> <li>⇒ Dat je het durft te zeggen als je iets niet leuk vindt?</li> <li>⇒ Voor jezelf op kunnen komen?</li> </ul>
Zelfkennis/feedback	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Dat je weet waar je goed in bent?</li> <li>⇒ Weten wat je goed kan en weten wat je nog beter kan doen?</li> </ul>
Zelfmededogen/-empathie	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Weten, dat je oké bent, ook als je eens een foutje maakt?</li> <li>⇒ Begrijp hebben voor jezelf?</li> </ul>
Zelfrespect/zelfvertrouwen	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Blij zijn met hoe je het doet?</li> <li>⇒ Weten, dat het je wel gaat lukken?</li> <li>⇒ Erop kunnen vertrouwen, dat je 't wel aan kunt?</li> <li>⇒ Tevreden zijn, als je in de spiegel kijkt?</li> </ul>
Zelfstandigheid	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Het zelf kunnen</li> <li>⇒ Dat je het helemaal alleen kunt doen?</li> </ul>
Zelfverantwoordelijkheid	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Zelf een oplossing vinden, als het niet zo is gegaan als je wou?</li> <li>⇒ Het graag zelf uitzoeken/oplossen?</li> </ul>

## 1.2 Lijst met behoeften - (Gaschler & Gaschler, 2019)

<b>VERBONDEHEID</b>	<b>FYSIEK WELZIEN</b>	<b>BETEKENIS</b>
acceptatie	zekerheid	aanwezigheid
affectie	zien en gezien worden	begrip
begrepen worden	aanraking	bekwaamheid
begrijpen	beweging/oefening	bewustzijn
bestendigheid	lucht	bijdragen
bevestiging	onderdak	creativiteit
communicatie	rust/slaap	deelnemen
compassie	seksuele expressie	effectiviteit
empathie	veiligheid	groei
erbij horen	voedsel	helderheid
evenredigheid	water	helderheid
gemeenschap	<b>EERLIJKHEID</b>	hoop
gezelschap	aanwezigheid	ijver
intimiteit	authenciteit	leren
gekend worden	integriteit	nieuwsgierigheid
liefde	<b>SPEL</b>	rouwen / treuren
nabijheid	humor	uitdagingen
ondersteuning	plezier	vieren van het leven
respect / zelfrespect	<b>VREDE</b>	zelfrespect
rekening houden met	gelijkwaardigheid	zingeving
samenwerking	gemak	<b>AUTONOMIE</b>
stabiliteit	gemeenschap	keuzevrijheid
veiligheid	harmonie	onafhankelijkheid
vertrouwen	inspiratie	ruimte
voeding	orde	spontaniteit
waardering	schoonheid	vrijheid
warmte	aanmoedigen	

### 1.3 Lijst met gevoelens - (Gaschler & Gaschler, 2019)

aandachtig	heimwee	schuw
aangemoedigd	helder	serieus
aarzelend	hels	slap
achterdochtig	herschapen	slaperig
ademloos	hersteld	soepel
afgeleid	hoopvol	speels
afkeer	huiverig	spijt
afschuw	hulpeloos	sprankelend
afstandelijk	in beslag genomen	stekelig
alleen	in verlegenheid gebracht	sterk
angst	ingetogen	stilte
angstig	jachtig	stralend
apathisch	jaloers	stromend
avontuurlijk	jubelend	teleurgesteld
bang	kalm	teruggetrokken
bedreigd	klam	tevreden
bedroefd	koel	timide
begerig	koortsig	treurig
benauwd	koud	trillerig
benieuwd	krachtig	trots
berouwvol	kriebelig	turbulent
beschaamd	kwaad	twinkelend
betrokken	kwetsbaar	uitbundig
beverig	laidend	uitgeput
bevoegd	levendig	veilig
bevreesd	licht	verafschuwing
bewaakt	liefhebbend	verbaasd
bewogen	luchtig	verbijsterd

bezorgd	lusteloos	verbluft
bezwaard	mededogend	verdriet
blij	melancholiek	verfrist
boos	mild	vergenoegd
boos	minachting	verheugd
chagrijnig	misleid	verjongd
dankbaar	misnoegd	verkild
dik	misselijk	verlamd
divers	nerveus	verlangen
doodsbang	nostalgisch	verlangend
doorweekt	ok	verloren
draaiërig	onbehaaglijk	vermoeid
droevig	onderdrukt	vernederd
druk	ondeugend	verontrust
duizelig	ongeduldig	verontwaardigd
eenzaam	ongedurig	verrukt
ellendig	ongeïnteresseerd	verscheurd
energiek	ongelukkig	verslagen
enthousiast	ongemakkelijk	versleten
evenwichtig	ongerust	versteend
extensief	onrust	versteld staan
furieus	onrustig	versteld staan
futloos	ontdaan	verstikt
geabsorbeerd	ontevreden	verstrooid
geamuseerd	onthecht	vertrouwd
geanimeerd	ontmoedigd	verveeld
geblokkeerd	ontroostbaar	vervreemd
geboeid	ontspannen	verward
geboeid	ontzet	verwijderd
gebroken	onzeker	vibrerend

gechoqueerd	op mijn gemak	vijandig
gedeprimeerd	open	vijandigheid
geërgerd	openhartig	vochtig
gefrustreerd	opgeblazen	voldaan
geïnspireerd	opgebloeid	voorzichtig
geïnteresseerd	opgeladen	vredig
geïntrigeerd	opgelucht	vrees
geïrriteerd	opgetogen	vreugde
gekwetst	opgewekt	vriendelijk
gelijkmoedig	opgewonden	waakzaam
genegenheid	optimistisch	waardierend
gepakt	overbelast	wanhopig
gepassioneerd	overweldigd	wankel
geslaagd	paniek	wantrouwend
geprikkeld	pijn	wantrouwig
geraakt	prikkelbaar	warm
gereinigd	pulserend	weemoedig
gericht	radeloos	weifelachtig
geschokt	razend	wiebelig
geschrokken	rillerig	woedend
gespannen	robuust	zacht
gespannenheid van huid	rommelig	zachtmoedig
gesterkt	rust	zalig
gevloerd	rusteloos	zelfbewuste
gevoelig	rustig	zenuwachtig
gevoelloos	saai	zorgelijk
hartstochtelijk	scherp	zweterig

## 1.4 Gevoelens versus gedachten - (Gaschler & Gaschler, 2019)

Gevoelens versus gedachten, vormd als gevoelens

<b>Gedachte</b>	<b>Gevoel(ens)</b>	<b>Behoeft(e)n</b>
aangevallen	angstig, kwaad	veiligheid
afgedankt	kwaad, overweldigd	respect, begrip
afgekeurd	bedroefd, eenzaam, gekwetst	verbinding, waardering, begrip, bevestiging, vriendschap, betrokkenheid
afgewezen	gekwetst, bang, kwaad	erbij horen, betrokkenheid, nabijheid, gezien worden, bevestiging, verbinding
bedonderd	in verlegenheid gebracht, boos, kwaad	integriteit, vertrouwen, oprechtheid
bedreigd	bang, bevreesd, opgewonden	veiligheid, autonomie
bedrogen	verontwaardigd, gekwetst, boos	eerlijkheid, oprechtheid, betrouwbaarheid, rechtvaardigheid, vertrouwen
bekritiseerd	pijn, bang, gespannen, gefrustreerd, vernederd, boos, in verlegenheid gebracht	begrip, bevestiging, erkenning, betrouwbaarheid, objectiviteit, verbinding
beledigd	boos, in verlegenheid gebracht	respect, begrip, bevestiging, erkenning
benadeeld	boos, gekwetst, kwaad, geïrriteerd	respect, eerlijkheid, rechtvaardigheid, vertrouwen, veiligheid
beperkt	boos, bedroefd, in verlegenheid gebracht	respect, bevestiging, begrip
beschadigd	bedroefd, rusteloos, gespannen	privacy, veiligheid, respect, vertrouwen, ruimte
beschuldigd	boos, angstig, verward, agressief, vijandig, verbijsterd, gekwetst	verantwoordelijkheid, samenhang, redelijkheid, rechtvaardigheid
betutteld	boos, gefrustreerd, kwaad	erkenning, respect, gelijkwaardigheid, wederkerigheid

buitengesloten	bedroefd, alleen, bang	erbij horen, verbinding, betrokkenheid
gebruikt	bedroefd, boos, kwaad	autonomie, wederkerigheid, gelijkwaardigheid
gedupeerd	bedroefd, teleurgesteld, bang	betrouwbaarheid, vertrouwen, afhankelijkheid, loyaliteit
geïntimideerd	bang, gespannen	veiligheid, gelijkwaardigheid, vastberadenheid
geïsoleerd	eenzaam, bang, angstig	betrokkenheid, samenzijn, erbij horen, verbinding
gekleineerd	boos, gefrustreerd, gespannen, verdrietig	respect, autonomie, gezien worden, bevestiging, waardering
gekooïd	boos, gedwarsboomd, angstig, gespannen	autonomie, vrijheid, keuze(vrijheid)
gemanipuleerd	kwaad, bang, machteloos, angstig, gefrustreerd	autonomie, daadkracht, vertrouwen, gelijkwaardigheid, vrijheid, keuzevrijheid, verbinding, oprechtheid
genegeerd	eenzaam, angstig, gekwetst, bedroefd, in verlegenheid gebracht	verbinding, erbij horen, integratie, gemeenschap, deelname
gepest	boos, angstig, onder druk gezet	autonomie, veiligheid, keuze(vrijheid), respect
geprovoceerd	boos, gefrustreerd, vijandig, offensief	respect, betrokkenheid
gesmoord/verstikt	gefrustreerd, bang, vertwijfeld	ruimte, vrijheid, autonomie, zelfexpressie, authenticiteit
getreiterd	boos, gefrustreerd, onderdrukt, bang	respect, ruimte, begrip, vrede
gewantrouwd	bedroefd, gefrustreerd	betrouwbaarheid, eerlijkheid
in het nauw gedreven	boos, bang, gespannen, gedwarsboomd	autonomie, vrijheid
lastiggevallen	geïrriteerd, zenuwachtig, boos, gefrustreerd	ingetogen, autonomie, eigenheid, kalmte, ruimte
misbruikt	boos, gefrustreerd, bang	zorgzaam, ondersteuning, emotioneel/fysiek welzijn, aandacht



niet geaccepteerd	verdrietig, bang, eenzaam	integratie, verbinding, gemeenschap; erbij horen, bijdragen
niet gehoord	bedroefd, afstandelijk, gefrustreerd	begrip, meegaandheid, empathie, erkenning
niet gesteund	bedroefd, gekwetst, kwaad	ondersteuning, begrip
niet gezien	bedroefd, gespannen, gefrustreerd	bevestiging, waardering, gezien en gehoord worden, erkenning
niet serieus genomen	bedroefd, kwaad, gekwetst, teleurgesteld	waardering, bevestiging, erkenning, bereidvaardigheid
niet welkom	bedroefd, gespannen, gefrustreerd	erbij horen, erkenning, bereidvaardigheid, zorgvuldigheid
onbegrepen	overstuur, boos, gefrustreerd	erbij horen, erkenning, betrokkenheid, zorgvuldigheid
onbegrepen	overstuur, boos, gefrustreerd	gehoord worden, begrip, helderheid
onder druk gezet	gespannen, kwaad, overweldigd	ontspanning, helderheid, ruimte, begrip
onderbroken	boos, gefrustreerd, kwaad, gekwetst	respect, gehoord worden, begrip
ondergewaardeerd	bedroefd, boos, gekwetst, gefrustreerd	waardering, respect, bevestiging, erkenning
ongeliefd	bedroefd, verbijsterd, gefrustreerd	liefde, waardering, empathie, betrokkenheid, verbondenheid
onzichtbaar	bedroefd, boos, eenzaam, bang	gezien en gehoord worden, integratie, erbij horen, betrokkenheid
opgelicht/belazerd	woede, kwaadheid, teleurstelling	betrokkenheid, rechtvaardigheid, eerlijkheid, bevestiging, vertrouwen
overmeesterd	boos, machteloos, hulpeloos, verward	gelijkwaardigheid, rechtvaardigheid, autonomie, vrijheid
overwerkt	boos, moe, gefrustreerd	respect, betrokkenheid, rust, aandacht

slachtoffer	bang, hulpeloos	daadkracht, veiligheid, evenredigheid, rechtvaardigheid
verlaten	doodsbang, gekwetst, verbijsterd, verdrietig, angstig, eenzaam	voeding, verbinding, erbij horen, ondersteuning, zorgzaamheid
vernederd	gekwetst, boos, in verlegenheid gebracht	bevestiging, erkenning, betrokkenheid, respect, van betekenis zijn
verpletterd	boos, gefrustreerd, overweldigd	daadkracht, verbinding, gemeenschap, erkenning, respect, gelijkwaardigheid
verplicht	boos, gefrustreerd, bevreesd, angstig, bang	keuze(vrijheid), autonomie, vrijheid om te handelen te kiezen
verraden	boos, gekwetst, teleurgesteld, woedend	vertrouwen, oprechtheid, eerlijkheid, duidelijkheid, betrokkenheid
verwaarloosd	eenzaam, bang	verbondenheid, erbij horen, samenwerking, betrokkenheid, erkenning
waardeloos	boos, gekwetst, kwaad	waardering, respect, bevestiging, erkenning

## 1.5 Interviewschema logopediste

### INLEIDING

#### Voorstelling

Wij zijn studenten sociaal-agogisch werk aan Hogeschool Vives te Kortrijk. Wij onderzoeken hoe we rekening kunnen houden met meertaligheid in de klas. Dit onderzoek maakt deel uit van onze bachelorproef met als thema noden en behoeften in het lager onderwijs.

#### Informatie onderzoek

Opdrachtgevers van onze bachelorproef botsen op moeilijkheden bij meertalige kinderen bij het spreken over noden en behoeften in de klas. Omwille van dit feit gaan we opzoek naar hoe we een methodiek op maat kunnen maken voor meertalige kinderen. Het doel van dit onderzoek is nieuwe inzichten verwerven over hoe we rekening kunnen houden met meertalige kinderen in de klas, bij het spreken over noden en behoeften.

#### Informatie steekproef

Bij de afbakening van onze populatie kozen we ervoor om logopedisten uit onze eigen omgeving te selecteren. Dit is onze operationele populatie. Ons plan was om een logopediste te contacteren met enkele vragen, te wachten op een antwoord en indien het antwoord 'nee' was een andere logopediste te contacteren. De eerste logopediste zei echter al toe. Zo werd zij onze steekproef. Het is voor ons onderzoek niet noodzakelijk om meerdere logopedisten te interviewen.

#### Informatie registratiewijze

We verkregen de antwoorden online, via e-mail. De verkregen antwoorden worden vertrouwelijk behandeld. Dit wil zeggen dat de informatie enkel gelezen wordt door onze groep van de bachelorproef. We vragen ook toestemming om het interview te verwerken in ons onderzoeksrapport.

#### Praktische informatie

We informeren de logopediste dat het interview ongeveer een halfuur zal in beslag nemen. Op het einde bedanken we de logopediste voor haar medewerking.

### KERN

Beginvraag: Hoe gaat u aan de slag met meertalige kinderen?

- Hoe pakt u het aan om moeilijke woorden uit te leggen aan kinderen (lager onderwijs) op een laagdrempelige manier?
- Gebruikt u visualisatietechnieken? Zo ja, welke?
- Gebruikt u hier specifieke methodes of tools voor? Zo ja, welke?
- Verschillen deze methodieken tussen leerlingen die meertalig zijn, maar wel Nederlands spreken en leerlingen die meertalig zijn, maar geen Nederlands spreken?
- Hoe kunt u ervoor zorgen dat leerlingen minder afgeleid zijn?
- Hoe zorgt u ervoor dat de kinderen gemotiveerd blijven?
- Welke methodieken zijn het meest succesvol bij de kinderen?
- Hoe zou u het woord respect uitleggen aan een kind uit het 4<sup>de</sup> of 5<sup>de</sup> leerjaar, die eventueel meertalig is?

SLOT

De verkregen informatie zal verder verwerkt worden in ons onderzoeksrapport. We zijn tevreden over het verloop van het interview. We bedanken ook de geïnterviewde logopediste.

### ***Hoe gaat u aan de slag met meertalige kinderen?***

Bij meertalige kinderen is vooreerst belangrijk om afspraken te maken met de familie rond thuistaal (een rijk taalaanbod in de moedertaal is evenzeer belangrijk), maar daarnaast moeten ouders gestimuleerd worden om zelf Nederlands te leren en het kind op die manier te kunnen motiveren en ondersteunen bv. bij huistaken. Een aantal belangrijke principes hierbij :

- Naar duidelijkheid streven in het taalaanbod bij meerdere talen thuis bv. 1 persoon 1 taal, of 1 situatie 1 taal (bv. Nederlands tijdens huistaken, Nederlands Tv-aanbod bv. Ketnet, voorlezen in het Nederlands, naschoolse activiteiten laten volgen in het Nederlands) zodat het voor het kind duidelijk blijft met welke taal het bezig is. Nooit tijdens eenzelfde conversatie of zin van taal wisselen! (heel verwarrend voor het kind).
- Het belang benadrukken van talig met het kind bezig zijn bv. spelaanbod (niet steeds tablet, taalaanbod minder rijk ; wel gezelschapsspelletjes, fantasiespel, ..), samen naar de bieb, in boekjes kijken of voorlezen...
- Ik laat ouders ook af en toe een therapie meevolgen (zou ook nuttig zijn om eens een les begrijpend lezen te kunnen meevolgen op school), zodat ze weten aan welke zaken ze aandacht moeten geven bij het begrijpend lezen (woordbegrip toetsen, W- en H- vragen stellen , hoofdidee laten verwoorden of samenvatten enz.)

### ***Hoe pakt u het aan om moeilijke woorden uit te leggen aan kinderen op een laagdrempelige manier (Leerlingen lager onderwijs)?***

Bij het uitleggen van moeilijke woorden proberen we rekening te houden met de voorkennis van het kind en dit zo ruim mogelijk te kaderen d.w.z. beroep doen op eigen ervaringen, belevingen, gevoelens m.b.t. tot de aan te brengen woorden. Hierbij zijn zowel het semantisch benaderen van het woord (d.w.z. betekenis duiden met voorwerpen, plaatjes, handelingen, dit verruimen met woorddefinities, synoniemen, tegenstellingen, woordcategorieën etc. (zie verder Viertakt methode)) als het fonologisch trainen (schriftbeeld eraan koppelen, in lettergrepen of woorddelen splitsen) belangrijk om het woord te integreren.

### ***Gebruikt u visualisatie technieken? Zo ja, welke?***

Visualisaties zijn een zeer belangrijk hulpmiddel, niet enkel afbeeldingen (bv. Google, beeldwoordenboek, ...) maar ook filmpjes, zelf een sketch laten spelen etc. om het woord in een ruimere context te plaatsen. Ervaringsgericht werken en inbedden in concrete situaties is een belangrijk basisprincipe om nieuwe woorden te 'leren'.

Een ander visueel hulpmiddel is zoals hierboven vermeld het schriftbeeld van het woord, ook woorden die met het doelwoord verband houden kunnen steun bieden (bv. Mind map)

### ***Gebruikt u hier specifieke methodes of tools voor? Zo ja, welke?***

Bij het aanbrengen van moeilijke woorden kunnen de principes van Viertakt (van Verhallen en Verhallen) gehanteerd worden die ook bij dysfatische kinderen met woordvindingsproblemen toegepast worden :

- Voorbewerken van woorden (in betekenisvolle context plaatsen, aansluiten bij voorkennis)
- Semantiseren: woordbetekenis uitbeelden, uitleggen en uitbreiden bv. door voorwerpen, handelingen, afbeeldingen (digi-bord) de betekenis verduidelijken, daarna dit ook verruimen door het geven van een omschrijving (definitie), van voorbeelden, synoniemen, tegenstellingen, ..
- Consolideren: herhalen en verankeren van woorden bv. woordparaplu (ordenen onder overkoepelend begrip bv. 'groenten'), woordtrap (woorden ordenen volgens grootte, snelheid..), woordweb (woorden zoeken die erbij horen), invulzinnen met geleerde woorden..
- Controleren: nagaan of woorden gekend zijn.

### ***Verschillen deze methodieken tussen leerlingen die meertalig zijn maar wel Nederlands spreken en leerlingen die meertalige zijn maar geen Nederlands spreken?***

Vanzelfsprekend zal hier een verschil optreden, kinderen die geen Nederlands spreken hebben eerst een algemeen taalbad nodig om meer abstracte woordenschat te kunnen begrijpen. Hier zal nog meer rekening moeten gehouden worden met voorkennis, met vertaalapp werken en zo eenvoudig mogelijk (visueel ondersteund) zaken uitleggen.

### ***Hoe kunt u ervoor zorgen dat de leerlingen minder afgeleid zijn?***

Ik probeer de ruimte prikkelvrij te houden en voor voldoende afwisseling te zorgen (diverse zintuigen betrekken bv. naast luisteren en kijken ook motoriek inschakelen). Een kort spelmoment om te motiveren helpt ook om de aandacht erbij te houden. Bij kinderen met concentratieproblemen mag in de klas een koptelefoon gebruikt worden als ze individueel moeten werken of toetsen afleggen.

### ***Hoe zorgt u ervoor dat de kinderen gemotiveerd blijven?***

Door hen steeds positief te benaderen en hun gevoel van zelfvertrouwen te verhogen (gebruik maken van hun talenten en die ook benoemen zodat ze meer in zichzelf geloven). Een kleine beloning (bv. spelmomentje of sticker/stempel) helpt ook...

### ***Welke methodieken zijn het meest geliefd bij de kinderen?***

Kinderen werken graag op de computer, daarnaast zijn ze ook meer gemotiveerd als er vanuit hun eigen beleving gestart wordt bv. bij woordenschatuitbreiding. Spelvormen in de therapie zorgen steeds voor een hogere motivatie, daarnaast vind ik ook intrinsieke motivatie belangrijk (door kinderen te tonen wat ze geleerd hebben, waarin ze vooruit zijn gaat hun zelfvertrouwen groeien en vaak ook hun leermotivatie)

### ***Welke methodieken zijn het meest succesvol bij de kinderen?***

Dit is afhankelijk van kind tot kind, sommige kinderen werken beter visueel, andere zijn meer auditief ingesteld. Ook verschilt de aanpak vaak naargelang het temperament, de interesses en de

mogelijkheden van het kind. Veel afwisseling toepassen en voldoende herhalen (met af en toe een spelmoment) zoals hoger vermeld zorgt meestal wel voor succeservaringen.

***Hoe zou u het woord 'respect' uitleggen aan een kind uit het 4<sup>e</sup> of 5<sup>e</sup> leerjaar die eventueel meertalig is?***

Met strategieën die hierboven opgesomd werden : vanuit eigen belevingen en ervaringen van de kinderen vertrekken en koppelen aan visuele hulpmiddelen (bv. filmpjes laten bekijken en verwoorden wat wel/niet respectvol is, aansluitend zelf situaties laten bedenken en deze in een woordspin of mindmap laten verzamelen om ook het schriftbeeld hierbij te betrekken).

Bij meertalige kinderen is enige kennis van de cultuur belangrijk om rekening te houden met wat binnen deze cultuur 'respect' betekent, anderzijds moeten zij ook leren wat dit in andere culturen betekent. De kinderen onderling van gedachten laten wisselen hierover kan voor iedereen een verrijking betekenen.