

katholieke hogeschool
associatie KU Leuven



VIVES - Sociaal-agogische werk
Doorniksesteenweg 145 - B-8500 Kortrijk
Tel.: 056 26 41 50 Fax: 056 21 58 03

SAMEN OP ONTDEKKING

Een pakket voor anderstalige nieuwkomers ter bevordering van het welbevinden en de sociaal-emotionele ondersteuning

Vervelghe Britt

Opleiding:

BACHELOR IN DE TOEGEPASTE
PSYCHOLOGIE

Afstudeerrichting:

Schoolpsychologie en Pedagogische Psychologie

Academiejaar 2013-2014

katholieke hogeschool
associatie KU Leuven



VIVES - Sociaal-agogische werk
Doorniksesteenweg 145 - B-8500 Kortrijk
Tel.: 056 26 41 50 Fax: 056 21 58 03

SAMEN OP ONTDEKKING

Een pakket voor anderstalige nieuwkomers ter bevordering van het welbevinden en de sociaal-emotionele ondersteuning

Vervelghe Britt

Opleiding:
BACHELOR IN DE TOEGEPASTE
PSYCHOLOGIE
Afstudeerrichting:
Schoolpsychologie en Pedagogische
Psychologie

Academiejaar 2013-2014

Samenvatting

Dat er steeds meer anderstalige nieuwkomers aankomen in onze scholen is een feit. De eerste vraag die leraren hebben wanneer ze een anderstalige nieuwkomer in de klas hebben is vaak; 'Hoe moeten we aan de slag met deze leerlingen, hoe moeten we ze Nederlands leren?' En terecht, want Nederlands aanleren is zeker en vast belangrijk. Aandacht hebben voor het sociaal-emotionele aspect en voor het welbevinden van de anderstalige nieuwkomer zijn dan zaken die wel eens uit het oog verloren worden.

Het *probleem* is dat er weinig praktische handvatten op de markt zijn voor het werken met anderstalige nieuwkomers. Vooral materiaal voor de kennismaking, de eerste opvang op school, materiaal rond emoties en welbevinden voor anderstalige nieuwkomers is heel moeilijk te vinden.

De centrale *vraag* in deze bachelorproef is; "Welk materiaal kunnen we aanbieden aan anderstalige nieuwkomers en de leerkrachten om de sociaal-emotionele opvang van deze leerlingen te bevorderen en hun welbevinden te verhogen?"

Met deze bachelorproef willen we inspelen op het tekort aan materiaal. Daarom werd er een pakket ontwikkeld dat gebruikt kan worden bij het werken met anderstalige nieuwkomers. Het *doel* van het pakket is om de sociaal-emotionele opvang van anderstalige nieuwkomers te bevorderen en het welbevinden te verhogen. Het pakket "Samen op ontdekking" bestaat uit een spel, een boekje voor de leerling en een informatieboekje voor de leerkracht.

In het eerste hoofdstuk geven we een korte voorstelling van de stageplaats; Vrije Basisschool 't Nieuwland. In het volgende hoofdstuk wordt de doelgroep besproken aan de hand van definities en wettelijke bepalingen. In het derde hoofdstuk wordt er kort stilgestaan bij de migratiegeschiedenis in België en de instroom van anderstaligen. Het volgende hoofdstuk gaat over het aanleren van het Nederlands aan de anderstalige nieuwkomers. In het vijfde hoofdstuk gaat de aandacht kort naar enkele organisaties die ten dienste staan van de anderstaligen en hun hulpverleners. Vervolgens is er ook een hoofdstuk gewijd aan de manier waarop de anderstalige nieuwkomers hun aankomst in België mogelijk zelf ervaren. Het zevende hoofdstuk gaat over welbevinden; wat is het en waar moeten we rekening mee houden. In het achtste hoofdstuk worden vier visies op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen besproken. Het laatste hoofdstuk is volledig gewijd aan het onderzoek en de uitwerking van het pakket "Samen op ontdekking".

Samen op ontdekking

Een pakket voor anderstalige nieuwkomers ter bevordering van het welbevinden en de sociaal-emotionele ondersteuning

Inleiding

Vaak wordt het welbevinden en de sociaal-emotionele ondersteuning bij anderstalige nieuwkomers op onze basisscholen uit het oog verloren.

Er werd onderzocht of er bruikbaar materiaal bestond om rond dit aspect te werken met anderstalige nieuwkomers en of er ook nood was aan dit soort materiaal.

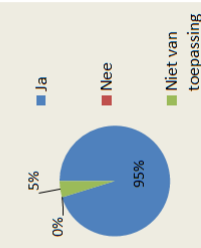
Aangezien dit nog niet bestond, maar wel er wel vraag naar was, werd er een pakket ontwikkeld ter bevordering van het welbevinden en de sociaal-emotionele ondersteuning van anderstalige nieuwkomers.

Resultaten

Aan de hand van de vragenlijst voor de leerkrachten kunnen we besluiten dat zij zeker vragende partij zijn voor materiaal rond het werken met anderstalige nieuwkomers.

Daarnaast blijkt uit de inhoudsanalyse dat er nog geen bruikbaar materiaal op de markt is voor het werken rond welbevinden met deze doelgroep.

Nood aan meer materiaal?



Methode

Om de noden omtrent het werken met anderstalige nieuwkomers van de leerkrachten en het zorgteam te onderzoeken, werd er een vragenlijst afgenomen.

Er werd van de anderstalige nieuwkomers ook een vragenlijst afgenomen om een beeld te krijgen van hun welbevinden op dit moment.

Daarnaast is er ook een inhoudsanalyse gebeurd om na te gaan wat voor specifiek materiaal er voor deze doelgroep op de markt is. Bijkomend werd er ook gekeken welk materiaal omtrent welbevinden en sociaal-emotionele ondersteuning er bruikbaar zou kunnen zijn.

Grafisch



Besluit

Uit het onderzoek bleek dat er nood was aan meer materiaal voor het werken met anderstalige nieuwkomers rond welbevinden en de sociaal-emotionele ondersteuning van deze doelgroep, omdat dit nergens te vinden was.

Daarom werd er een pakket ontwikkeld dat hierop inspelt. Het pakket bestaat uit een spel, een informatieboekje voor de leerkrachten en een onthaalboekje voor de anderstalige nieuwkomer zelf.

Inhoudsopgave

Samenvatting	4
Wetenschappelijke poster	5
Inhoudsopgave.....	6
Voorwoord.....	9
Lijst met bijzondere afkortingen.....	10
Lijst met gebruikte tabellen/grafieken/figuren.....	11
Algemene inleiding	13
1 Voorstelling stageplaats	15
2 Anderstalige nieuwkomers in het reguliere basisonderwijs	16
2.1 Definities en afbakening.....	16
2.1.1 Anderstalige nieuwkomers.....	16
2.1.2 Reguliere basisonderwijs	17
2.2 Onthaalonderwijs	17
2.2.1 Drie Opvangmogelijkheden.....	17
2.2.2 Definitie onthaalonderwijs	18
2.2.3 Het onthaaljaar	19
2.2.4 Het vervolgjaar	19
2.3 Het decreet Gelijke onderwijskansen (GOK)	20
2.3.1 GOK I	21
2.3.2 GOK II	22
2.3.3 GOK III.....	22
3 Migratie in België	23
3.1 De geschiedenis van immigratie in België	23
3.2 Cijfers.....	25
3.2.1 Instroom.....	25
3.2.2 Nationaliteiten	30
4 Anderstalige nieuwkomers (AN) en de Nederlandse taal	33

4.1	Meest gebruikte taalmethodes in het basisonderwijs voor AN	33
4.1.1	Goochelen met woorden.....	33
4.1.2	Joker	33
4.2	Hulpmiddelen voor interculturele communicatie	34
4.2.1	Pictogrammenwoordenboek.....	34
4.2.2	Van Dale: groot beeldwoordenboek	34
5	Organisaties ten dienste van anderstaligen en hun hulpverleners	35
5.1	Centrum voor Taal & Onderwijs (CTO)	35
5.2	Onthaalbureaus	35
5.3	Steunpunt diversiteit & leren (SDL)	36
5.4	Expertisecentrum voor Ervaringsgericht Onderwijs (Cego)	36
5.5	deSOM vzw	37
5.6	Ba-bel	37
6	De opvang van anderstalige nieuwkomers (AN)	38
6.1	Verschillende periodes binnen de opvang van AN	38
6.1.1	De eerste periode: helpen overleven.....	38
6.1.2	De tweede periode: verdere taalverwerving.....	41
6.1.3	De derde periode: leren functioneren op school.....	42
6.2	Processen van culturele aanpassing	43
6.2.1	Antropologisch proces.....	43
6.2.2	Psychologisch proces	45
6.2.3	Sociologisch proces	46
6.3	Cultuurshock	48
6.4	Omgaan met vluchtelingenkinderen	51
6.4.1	Effecten op het gezin	51
6.4.2	Posttraumatische stressstoornis (PTSS)	52
6.4.3	Acculturatiestress.....	53
6.5	Tips voor de opvang van anderstalige nieuwkomers	55
7	Welbevinden	58
7.1	Definitie	58

7.2	Signalen welbevinden	59
7.3	Dimensies welbevinden	62
8	De sociaal-emotionele ontwikkeling	64
8.1	Verschillende visies op de sociaal-emotionele ontwikkeling.....	64
8.1.1	Erikson	64
8.1.2	Vygotsky.....	66
8.1.3	Bowlby.....	67
8.1.4	Kohlberg	69
8.2	Aandachtspunten i.v.m. de sociaal-emotionele ontwikkeling bij AN	70
	Het pakket "Samen op ontdekking"	71
1	Inleiding	71
2	Vorbereidend onderzoek	72
2.1	Onderzoeksvraag en doelstelling	72
2.2	Methode	73
2.2.1	Vragenlijst leerkrachten	73
2.2.2	Vragenlijst anderstalige nieuwkomers	74
2.2.3	Inhoudsanalyse.....	77
2.3	Resultaten	77
2.3.1	Vragenlijst leerkrachten	77
2.3.2	Vragenlijst anderstalige nieuwkomers	82
2.3.3	Inhoudsanalyse.....	87
3	Product: "Samen op ontdekking"	89
3.1	Uitwerking	89
3.1.1	Spel "Samen op ontdekking"	89
3.1.2	Onthaalboekje voor anderstalige nieuwkomers.....	94
3.1.3	Informatieboekje voor de leerkrachten.....	95
4	Algemeen besluit	96
	Referentielijst.....	98
	Bijlagen	103

Voorwoord

Deze bachelorproef kwam tot stand in het kader van het behalen van het diploma Bachelor Toegepaste Psychologie aan de Katholieke Hogeschool VIVES.

Graag wil ik hier van de gelegenheid gebruik maken om enkele mensen te bedanken. In de eerste plaats mijn werkbegeleider Luc Alvoet, zorgcoördinator van 't Nieuwland Tielt. Bij hem kon ik altijd terecht voor vragen of tips gedurende de weg die ik aflegde doorheen mijn bachelorproef. Uiteraard wil ik ook de directeur van 't Nieuwland, Patrick Van Nieuwenhuysse bedanken voor de steun en informatie.

Daarnaast wil ik ook graag mijn bachelorproefbegeleider en stagebegeleider, Joan Bakx, bedanken voor de steun gedurende het ontwikkelen van deze bachelorproef.

En uiteraard wil ik ook heel graag mijn ouders en vrienden bedanken voor de vele steun, hulp, hun kritische blik en luisterend oor. Dankzij hen kreeg ik telkens opnieuw de moed om er in te blijven geloven en om door te zetten.

Lijst met bijzondere afkortingen

AN Anderstalige nieuwkomer

Lijst met gebruikte tabellen/grafieken/figuren

Figuur 1: Bevolking van vreemde nationaliteit in België sinds 1890 (volkstellingen en Rijksregister)	23
Figuur 2: De Acculturatiecurve	48
Figuur 3: Behoeftepiramides Maslow en Pinto	54
Figuur 4: Procesgericht Kindvolgsysteem	58
Figuur 5: Dimensies welbevinden in de schoolse context.....	62
Figuur 6: spel "Samen op ontdekking"	62
Figuur 7: spel "Samen op ontdekking" ⁽²⁾	93
Figuur 8: spel "Samen op ontdekking" ⁽³⁾	93
Figuur 9: Onthaalboekje voor anderstalige nieuwkomers	94
Figuur 10: Informatieboekje voor leerkrachten lager onderwijs.....	95
Grafiek 1: mannen en vrouwen in Vlaanderen met een vreemde nationaliteit	25
Grafiek 2: Jongens en meisjes van 5-14 jaar in Vlaanderen met een vreemde nationaliteit	26
Grafiek 3: vergelijking van de anderstalige nieuwkomers per provincie in het gewoon basisonderwijs over de schooljaren heen	29
Grafiek 4: aantal anderstalige nieuwkomers in 't Nieuwland	29
Grafiek 5: aantal leerlingen in 't Nieuwland zonder Belgische nationaliteit schooljaar 2010 – 2011	30
Grafiek 6: aantal leerlingen in 't Nieuwland zonder Belgische nationaliteit schooljaar 2011 – 2012	31
Grafiek 7: aantal leerlingen in 't Nieuwland zonder Belgische nationaliteit schooljaar 2012 – 2013	31
Grafiek 8: aantal leerlingen in 't Nieuwland zonder Belgische nationaliteit schooljaar 2013 – 2014	32
Grafiek 9: manieren van omgaan met de cultuurshock	50
Grafiek 10: vraag 1 vragenlijst leerkrachten.....	77
Grafiek 11: vraag 2 vragenlijst leerkrachten.....	77
Grafiek 12: vraag 3 vragenlijst leerkrachten.....	78
Grafiek 13: vraag 4 vragenlijst leerkrachten.....	78
Grafiek 14: vraag 5 vragenlijst leerkrachten.....	79
Grafiek 15: vraag 5 vragenlijst leerkrachten (deel 2).....	79
Grafiek 16: vraag 6 vragenlijst leerkrachten.....	80
Grafiek 17: vraag 7 vragenlijst leerkrachten.....	80
Grafiek 18: vraag 8 vragenlijst leerkrachten.....	80
Grafiek 19: vraag 9 vragenlijst leerkrachten.....	81
Grafiek 20: vraag 1 vragenlijst AN	82
Grafiek 21: vraag 2 vragenlijst AN	83
Grafiek 22: vraag 3 vragenlijst AN	82
Grafiek 23: vraag 4 vragenlijst AN	83
Grafiek 24: vraag 5 vragenlijst AN	82
Grafiek 25: vraag 6 vragenlijst AN	83

Grafiek 26: vraag 7 vragenlijst AN	83
Grafiek 27: vraag 8 vragenlijst AN	84
Grafiek 28: vraag 9 vragenlijst AN	83
Grafiek 29: vraag 10 vragenlijst AN	84
Grafiek 30: vraag 11 vragenlijst AN	83
Grafiek 31: vraag 12 vragenlijst AN	84
Grafiek 32: vraag 13 vragenlijst AN	84
Grafiek 33: vraag 14 vragenlijst AN	85
Grafiek 34: vraag 15 vragenlijst AN	84
Grafiek 35: vraag 16 vragenlijst AN	85
Grafiek 36: vraag 17 vragenlijst AN	85
Grafiek 37: tevredenheid vragenlijst AN	85
Grafiek 38: betrokkenheid vragenlijst AN	86
Grafiek 39: academisch zelfconcept vragenlijst AN	85
Grafiek 40: sociale relaties vragenlijst AN	86
Grafiek 41: pedagogisch klimaat vragenlijst AN	87
Tabel 1: mannen en vrouwen met een vreemde nationaliteit in Vlaanderen	26
Tabel 2: Jongens en meisjes van 5-14 jaar in Vlaanderen met een vreemde nationaliteit	27
Tabel 3: overzicht van het aantal anderstalige nieuwkomers in het basisonderwijs	27
Tabel 4: overzicht van het aandeel anderstalige nieuwkomers t.o.v. de totale schoolbevolking in het gewoon lager onderwijs.....	27
Tabel 5: overzicht van het totaal aantal anderstalige nieuwkomers in het basisonderwijs op verschillende data doorheen het schooljaar	28
Tabel 6: overzicht van het aantal anderstalige nieuwkomers in het gewoon basisonderwijs per provincie.....	28
Tabel 7: belangrijkste buitenlandse nationaliteiten in België	30
Tabel 8: Basisbehoeften Maslow en Pinto	54
Tabel 9: Ontwikkeling volgens Erikson	64
Tabel 10: ontwikkeling volgens Bowlby	68
Tabel 11: Aandachtspunten i.v.m. de sociaal-emotionele ontwikkeling bij AN	70
Tabel 12: Vragenlijst leerkrachten.....	74
Tabel 13: Vragenlijst anderstalige nieuwkomers	75
Tabel 14: Vragenlijst anderstalige nieuwkomers opmaak	76
Tabel 15: vragen welbevinden	90
Tabel 16: vragen thuiscultuur versus nieuwe cultuur	91
Tabel 17: vragen emoties	92
Tabel 18: vragen over mezelf	93

Algemene inleiding

Stel je het volgende even voor...

Je bent een kind van tien jaar en je woont samen met je broer en je ouders in een bergdorp in Syrië. Jullie woonden er altijd heel graag, maar de oorlog heeft alles vernield. Familieleden zijn gestorven of gevlucht, winkels zijn platgebrand en je school is verlaten. Je ouders zagen dan ook geen andere uitweg dan verhuizen naar een ander, veiliger land.

En zo zijn jullie in België terecht gekomen.

Enkele dagen nadat jullie in België aankwamen, breekt je eerste schooldag aan. Een vreemde man van één of andere instantie brengt jou, samen met je broer, naar school. Je loopt over de speelplaats en je bekijkt de grote, vreemde schoolgebouwen.

Wat zal er vandaag allemaal gebeuren? Wat moet ik doen? Wat en waar moet ik deze middag eten? Wat willen ze weten van mij? Wat zeggen ze tegen mij? Hoe krijg ik iets gezegd?

Allerlei vragen komen in je op, je bent zenuwachtig en bang tegelijk. Al die vragen en geen antwoorden...

Elk jaar komen er anderstalige nieuwkomers aan in onze Vlaamse scholen, maar het blijft moeilijk om als school aan de slag te gaan met hen. Als de school geluk heeft, krijgt ze uren om een onthaalklas te organiseren waarin de anderstalige nieuwkomers Nederlands kunnen leren.

Op mijn stageplaats zag ik hoe moeilijk het is om met anderstalige nieuwkomers te werken, wanneer je geen of weinig specifiek materiaal hebt. Elke school probeert wel allerlei zaken uit, maar er staat weinig op papier of er is maar zelden een leidraad om de anderstalige nieuwkomers te ontvangen. Verder merkte ik ook dat er heel weinig aandacht uitgaat naar het welbevinden en de sociaal-emotionele aspect van de anderstalige nieuwkomers. Maar net dat lijkt voor mij heel belangrijk wanneer je werkt met deze doelgroep. Ik stelde me in de plaats van deze kinderen en het leek me heel lastig om op een school aan te komen in een ander land en niet te weten wat er zou gebeuren. Maar het probleem is dat er niet echt praktisch materiaal op de markt om is rond het welbevinden en emoties van de anderstalige nieuwkomers aan de slag te gaan.

De onderzoeksvraag luidt dan ook: " Welk materiaal kunnen we aanbieden aan anderstalige nieuwkomers en de leerkrachten om de sociaal-emotionele opvang van deze leerlingen te bevorderen en hun welbevinden te verhogen?" .

Mijn doel binnen deze bachelorproef was dan ook om echt concreet en bruikbaar materiaal te ontwikkelen waarmee leerkrachten, zorgcoördinatoren en andere

begeleiders aan de slag kunnen gaan wanneer ze in contact komen met anderstalige nieuwkomers. De focus van dit materiaal ligt op het welbevinden en het sociaal-emotionele aspect. Dit is namelijk belangrijk om verder te kunnen werken aan de andere schoolse vaardigheden en het leren van Nederlands. Een kind moet zich eerst veilig en goed voelen vooraleer hij/zij nieuwe dingen kan aanleren. En daarnaast lijkt het mij gewoon ook belangrijk dat een kind zich goed voelt op school en zich begrepen voelt.

Van daaruit werd er een pakket gemaakt dat de naam "Samen op ontdekking" kreeg. Dit pakket bestaat uit een spel, een informatieboekje voor leerkrachten en een onthaalboekje voor de anderstalige nieuwkomer zelf.

1 Voorstelling stageplaats

Ik heb stage gelopen bij de zorgcoördinator in de vrije basisschool 't Nieuwland in Tielt. 't Nieuwland maakt deel uit van de scholengemeenschap KBO-Tielt. In deze gemeenschap zitten vier scholen; Vrije Basisschool Heilige Familie, Vrije Basisschool Het Spoor, Vrije Basisschool Aarsele/Kanegem en natuurlijk ook Vrije Basisschool 't Nieuwland.

De school zit ook in de scholengemeenschap SBRT. 't Nieuwland maakt hier deel van uit samen met de scholen van KBO-Tielt en Vrije Basisschool Zeppelin, Vrije Basisschool Mikado Oeselgem - Markegem en BLO De Vlinder.

De school bestaat uit drie afdelingen:

- Heilig Hart, met klassen van het 1e, 2e, 3e kleuter en klassen van het 1e en 2e leerjaar;
- Regina Pacis: in deze afdeling bevinden zich ook hier klassen van het 1e, 2e, 3e kleuter en 1e en 2e leerjaar;
- Sint-Michiel, met klassen van het 3e, 4e, 5e en 6e leerjaar.

Voor de drie afdelingen is er één directeur, Patrick Van Nieuwenhuyse. Daarnaast is er ook één zorgcoördinator, Luc Alvoet die zich inzet voor alle leerkrachten en leerlingen van de gehele school. Verder zijn er ook nog vijf zorgleerkrachten, die zich inzetten voor de extra zorg op de verschillende afdelingen.

Er is een groot aanbod voor zorg in 't Nieuwland. De zorg is zo uitgebreid (= brede zorg) omdat er voor elk kind extra ondersteuning zou kunnen zijn: elk kind is uniek en heeft andere wensen en noden.

Er is zorgverbreding vanuit gewone zorgvragen (elk kind met zijn/ haar problemen) en vanuit bijzondere zorgvragen (kinderen met specifieke problemen omtrent ontwikkeling).

2 Anderstalige nieuwkomers in het reguliere basisonderwijs

In dit hoofdstuk zal er vooral ingegaan worden op de regelgeving rond anderstalige nieuwkomers op school. Eerst worden enkele begrippen uitgelegd voor een duidelijk en eenduidig zicht op de zaken. Er zal stil gestaan worden bij het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers in het reguliere basisonderwijs. Als laatste komt ook het Decreet Gelijke Onderwijskansen (GOK) aan bod. Anderstalige nieuwkomers vallen onder de noemer van GOK-leerlingen, dus daarom wordt dit deel dan ook opgenomen. Dit hoofdstuk is met name bedoeld om duidelijkheid te brengen over de populatie waar deze bachelorproef rond opgebouwd is, namelijk de anderstalige nieuwkomers.

2.1 Definities en afbakening

2.1.1 Anderstalige nieuwkomers

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

- vijf jaar of ouder zijn (of ten laatste op 31 december van het lopende schooljaar vijf jaar worden);
 - niet het Nederlands als thuistaal of moedertaal hebben;
 - onvoldoende de onderwijstaal beheersen om met goed gevolg de lessen te kunnen volgen;
 - maximaal 9 maanden ingeschreven zijn in een school met het Nederlands als onderwijstaal (vakantiemaanden juli en augustus niet meegerekend);
 - een nieuwkomer zijn, d.w.z. maximaal één jaar ononderbroken in België verblijven"
- (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2011).

De thuistaal is die taal die gebruikt wordt binnen het gezin. De moedertaal is de taal die je van kleins af aangeleerd kreeg (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2011).

Daarnaast omvat de term 'anderstalige nieuwkomer' volgens het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2011) ook kinderen die officieel verblijven in een open asielcentrum. Voor kinderen in deze situatie blijft enkel de leeftijdsvoorwaarde behouden. De andere voorwaarden vervallen, mits de leerling een attest kan voorleggen van het asielcentrum waar hij/zij verblijft. Dit betekent dus dat hij/zij in aanmerking komt voor onthaalonderwijs zolang hij/zij in het asielcentrum verblijft en voldoet aan de leeftijdsvoorwaarde.

2.1.2 Reguliere basisonderwijs

Het kleuteronderwijs en het lager onderwijs vormen samen het reguliere basisonderwijs. Een basisschool biedt zowel kleuteronderwijs als lager onderwijs (Informatie en diensten van de overheid, 2013).

Het kleuteronderwijs is onderwijs voor kinderen vanaf twee jaar en 6 maanden tot zes jaar. Het kleuteronderwijs telt drie kleuterjaren. Zo is er de eerste, tweede en derde kleuterklas, opgedeeld volgens leeftijd. Het kleuteronderwijs is niet verplicht in Vlaanderen (Informatie en diensten van de overheid, 2013).

Het lager onderwijs is bedoeld voor kinderen van zes tot twaalf jaar en is verplicht. Het lager onderwijs omvat zes leerjaren (eerste tot zesde leerjaar) (Informatie en diensten van de overheid, 2013).

In deze bachelorproef ligt de focus op het kinderen van het lager onderwijs. Voor sommige onderdelen richten we ons vooral op kinderen van het vierde, vijfde en zesde leerjaar. Eén reden hiervoor is dat het overgrote deel van de anderstalige nieuwkomers aankomen in het lager onderwijs. Maar daarnaast kan je ook maar van een anderstalige nieuwkomer spreken vanaf vijf jaar (3^{de} kleuter), waardoor de doelgroep binnen deze bachelorproef bijna de hele groep van anderstalige nieuwkomers behelst.

2.2 Onthaalonderwijs

2.2.1 Drie Opvangmogelijkheden

Hieronder volgt een uiteenzetting over de verschillende soorten opvangmogelijkheden van anderstalige nieuwkomers voor het onderwijs in Vlaanderen volgens Hillewaere (1998).

1) Het centrale opvangmodel

Dit opvangmodel is van toepassing in het secundair onderwijs. Hierbij zitten de anderstalige nieuwkomers elk uur van de dag in een aparte onthaalklas (OKAN).

Het voordeel van dit model is dat het een 'model op maat' is.

Het nadeel ervan is dat de mogelijkheden tot sociale integratie op deze manier toch wel beperkter worden. Het contact met de Vlaamse leeftijdsgenoten is binnen dit opvangmodel natuurlijk ook veel minder (Hillewaere, 1998).

2) De volledig geïntegreerde opvang

Bij dit soort opvang zit de anderstalige nieuwkomer constant in de reguliere klas. Het grote voordeel van de volledig geïntegreerde opvang is dat het contact met de Vlaamse klasgenoten veel groter is in vergelijking met het centrale opvangmodel (Hillewaere K., 1998).

Maar anderzijds heeft deze soort van opvang één groot nadeel. De anderstalige nieuwkomer krijgt niet echt ondersteuning op maat en zal op deze manier dan ook minder vlug Nederlands bijleren (Hillewaere, 1998).

3) De semi-geïntegreerde opvang

Deze soort opvang combineert volgens Hillewaere (1998) het beste van twee werelden; het centrale opvangmodel en de volledig geïntegreerde opvang. De anderstalige nieuwkomer krijgt een aantal uren per week les in een onthaalklas met andere anderstalige nieuwkomers. Hierbij krijgen ze in feite een echt 'taalbad'. Er wordt vooral gefocust op het aanleren van de Nederlandse taal. Op deze manier krijgen ze les op maat, ontmoeten ze 'lotgenoten' en anderzijds hebben ze nog genoeg contact met de Vlaamse leerlingen in hun klas (Hillewaere, 1998).

2.2.2 Definitie onthaalonderwijs

Het onthaalonderwijs wordt georganiseerd voor anderstalige nieuwkomers. Het onthaalonderwijs heeft verschillende doelen (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2011):

- leerlingen die geen Nederlands spreken, en die onlangs in België zijn aangekomen, opvangen;
- hen zo snel mogelijk Nederlands leren;
- hen integreren voor het basisonderwijs in de reguliere klaspraktijk en voor het secundair onderwijs in de onderwijsvorm en studierichting die het nauwst aansluit bij de individuele capaciteiten van de anderstalige nieuwkomer:
- en zo tot een betere integratie in de samenleving te komen (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2011).

Het onthaalonderwijs ontwikkelt bij de anderstalige nieuwkomer de nodige taal- en andere vaardigheden om de instructies in de klas te kunnen begrijpen en om deel te kunnen nemen aan het sociale verkeer op school. Deze vaardigheden moeten de anderstalige nieuwkomers dan ook in staat stellen zich te integreren in onze samenleving (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2011).

Opgelet!

Onthaalonderwijs in de basisschool is niet hetzelfde als onthaalklassen in het secundair onderwijs, de OKAN-klas (Onthaalonderwijs Anderstalige Nieuwkomers). In het secundair onderwijs krijgen de leerlingen gedurende één jaar les in een aparte klas met andere anderstaligen. In de basisschool krijgen de anderstalige nieuwkomers tijdens enkele uren per week aparte les rond taal en actieve integratie in het schoolleven (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2011).

2.2.3 Het onthaaljaar

Om aanvullende lestijden voor anderstalige nieuwkomers gesubsidieerd te krijgen moeten deze voorwaarden vervuld zijn:

1) Een voldoende aantal anderstalige nieuwkomers hebben

->Voor autonome kleuterscholen of autonome lagere scholen met slechts één vestigingsplaats: als op de eerste schooldag van september of in de loop van het schooljaar in de school tenminste vier anderstalige nieuwkomers ingeschreven zijn.

->Voor alle andere basisscholen: als op de eerste schooldag van september (of in de loop van het schooljaar) tenminste zes anderstalige nieuwkomers ingeschreven zijn (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2011).

2) Het schoolbestuur organiseert voor elke anderstalige nieuwkomer een individueel werkplan.

Vanuit de beginsituatie wordt er een strategie ontwikkeld om de doelstellingen van het onthaalonderwijs (zoals omschreven in punt 1.1) te realiseren. Daarnaast wordt de evaluatie van de verschillende stappen ook opgenomen in het individueel werkplan (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2011).

2.2.4 Het vervolgjaar

Voor de opvang van gewezen anderstalige nieuwkomers, (= voorgaand schooljaar anderstalige nieuwkomer) wordt er één lestijd gesubsidieerd per gewezen anderstalige nieuwkomer. De leerling moet ingeschreven zijn op de eerste schooldag van oktober van het lopende schooljaar (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2011).

Hierbij is geen minimum van aantal leerlingen noodzakelijk. Van zodra de school één gewezen anderstalige nieuwkomer telt, heeft de school recht op één aanvullende lestijd voor dat schooljaar (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2011).

2.3 Het decreet Gelijke onderwijskansen (GOK)

Al vele jaren benadrukt de Vlaamse overheid het belang van gelijke onderwijskansen voor alle leerlingen. Extra middelen, begeleiding en ondersteuning zorgden ervoor dat projecten voor bijzondere noden (zoals zigeuners, onderwijsvoorrang, zorgverbreding,...) tijdelijk een oplossing voor deze problemen kunnen bieden (Casier, 2011).

Vanaf 1 september 2002 werden al deze initiatieven vastgelegd in één regelgeving. Met het decreet Gelijke Onderwijskansen (GOK) wil men voor alle leerlingen dezelfde optimale mogelijkheden bieden om te leren en zich te ontwikkelen. Uitsluiting, sociale scheiding en discriminatie zouden hiervoor de grootste gevaren vormen.

Het GOK-decreet is een middel voor leerlingen, ouders, scholen en CLB's om niet in deze valkuilen te trappen (Casier, 2011).

In het basisonderwijs werden de GOK-uren vervangen door de SES-lestijden. Deze worden toegekend op basis van de socio-economische status van de leerling (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2013).

De drie concrete doelstellingen van het decreet Gelijke Onderwijskansen zijn:

- het realiseren van optimale leer- en ontwikkelingskansen, en dit voor alle leerlingen;
- vermijden van uitsluiting en daarnaast sociale cohesie bevorderen;
- bijzondere aandacht voor de kansarme kinderen (Casier, 2011).

SES-lestijden aan de hand van volgende indicatoren:

- hoogst behaalde opleidingsniveau van de moeder;
- het ontvangen van een schooltoelage;
- thuis taal van de leerling (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2013).

Het opleidingsniveau van de moeder slaat op het feit dat de moeder niet in het bezit is van een diploma van het secundair onderwijs of van een studiegetuigschrift (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2013).

Wanneer de leerling met de moeder, vader, broers en/of zussen een andere taal spreekt dan de taal waarin men onderwijs volgt, telt dit mee als een indicator voor het verkrijgen SES-lestijden (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2013).

Het beleid Gelijke Onderwijskansen bestaat uit drie onderdelen:

- Inschrijvingsrecht (GOK I): dit is het recht op inschrijving van een kind in een school naar keuze;
 - Zorg (GOK II): een geïntegreerd ondersteuningsaanbod waardoor de scholen een zorgbrede werking kunnen ontwikkelen, gericht op kansarme kinderen;
 - Maatwerk in samenspraak (GOK III)
- (Casier, 2011).

2.3.1 GOK I

1) Inschrijvingsrecht

Alle leerlingen (basis- en secundair onderwijs) kunnen zich inschrijven in de school en/of vestigingsplaats naar keuze. Hier zijn wel twee voorwaarden aan verbonden:

- de leerling moet voldoen aan de toelatingsvoorwaarden (o.a. instapleeftijd in het basisonderwijs, het oriënteringsattest voor het buitengewoon onderwijs en het slagen in het onderliggende jaar voor het secundair onderwijs);
- de ouders van de leerling moeten instemmen met het pedagogisch project van de school en het schoolreglement (Casier, 2011).

Een school kan slechts in enkele gevallen de inschrijving weigeren:

- als er te veel leerlingen zijn, dus wanneer de capaciteit van de school wordt overschreden;
- als het kind in het vorige schooljaar (of het daaraan voorgaande schooljaar) uit de school werd verwijderd via een tuchtprocedure;
- een leerling die in het inschrijvingsverslag georiënteerd wordt naar een bepaald type van buitengewoon onderwijs (uitgezonderd type 8), en wanneer de school die draagkracht niet heeft om de noden van deze leerling op te vangen;
- als een leerling in de loop van het schooljaar al in andere scholen werd verwijderd (Casier, 2011).

Daarnaast werden er ook enkele voorrangsregels opgesteld:

- de school moet voorrang verlenen aan de broers en zussen van leerlingen;
 - leerlingen die aan één of meer van de SES-indicatoren
 - leerlingen die niet voldoen aan de SES-indicatoren in scholen die al veel SES-lestijden krijgen-
- in Brusselse scholen: kinderen met thuistaal Nederlands (Casier, 2011).

2) Lokaal overlegplatform – Commissie leerlingenrecht

Het lokaal overlegplatform (LOP) is verantwoordelijk voor de lokale uitvoering van het Vlaamse onderwijskansenbeleid. Het heeft voornamelijk een onderzoeks- en adviesopdracht. Maar daarnaast heeft het LOP ook een bemiddelende en steunende rol in de realisatie van het inschrijvingsrecht. Het LOP staat ouders ook bij in de zoektocht naar een geschikte school in geval van weigering (Casier, 2011).

De Commissie inzake leerlingenrechten werkt onafhankelijk van scholen. Ouders kunnen bij de deze Commissie terecht wanneer ze het niet eens zijn met de weigering tot inschrijving van hun kind en een klacht willen indienen. De Commissie neemt ook weigeringsdossiers over die eerst werden bemiddeld door het LOP, maar waarbij er in het LOP geen oplossing werd gevonden (Casier, 2011).

3) Geïntegreerd ondersteuningsaanbod

Elke basisschool en de eerste graad van het secundair onderwijs krijgen ondersteuning in het kader van gelijke onderwijskansen. Deze omkadering wordt berekend aan de hand van de SES-lestijden (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2013).

De criteria voor de tweede en derde graad van het secundair onderwijs werden hier niet opgenomen, omdat dit niet relevant is binnen deze bachelorproef.

2.3.2 GOK II

Elke basisschool krijgt financiële middelen om een zorgbeleid uit te bouwen. Hiermee wil de overheid een verbreding van de bestaande zorg in de scholen stimuleren en ondersteunen. De zorg moet dan ook deel uitmaken van het dagelijkse onderwijs- en opvoedingsgebeuren. Er moet een continue afstemming zijn van het pedagogisch-didactisch aanbod op de behoeften van leerlingen. Een goed zorgbeleid verhoogt de aandacht voor het omgaan met signalen. Samenwerking met de CLB's en communicatie met de ouders is uitermate belangrijk (Casier, 2011).

2.3.3 GOK III

De discussienota 'Maatwerk in samenspraak' van Marleen Vanderpoorten (toenmalig Vlaams Minister van Onderwijs en Vorming), was de inspiratiebron voor het debat over hoe je kinderen met specifieke onderwijs- en opvoedingsnoden kwaliteitsvol onderwijs-op-maat kan bieden. Deze differentiatievormen of vormen van onderwijs-op-maat zijn o.a. geïntegreerd onderwijs (GON), inclusief onderwijs (ION) en buitengewoon onderwijs (BuO) (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming z.d.).

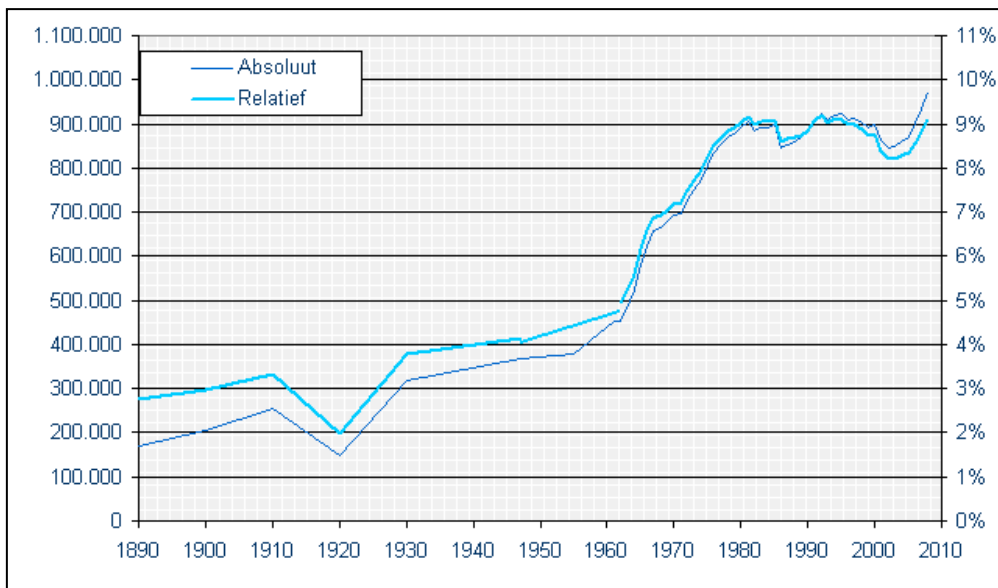
3 Migratie in België

In dit hoofdstuk wordt er dieper ingegaan op de migratie in België. Eerst wordt de geschiedenis van de migratie in België kort besproken. Dit om een beeld te krijgen op de verschillende nationaliteiten en hun instroom in België.

Daarna worden de cijfers van instroom en verschillende nationaliteiten besproken. Dit wordt besproken op Vlaams niveau en ook op provinciaal vlak. Daarnaast wordt er ook ingegaan op de situatie van nationaliteiten, talen en instroom van anderstalige nieuwkomers in 't Nieuwland.

Dit hoofdstuk is belangrijk binnen deze bachelorproef omdat het de stijging van het aantal anderstalige nieuwkomers of mensen met andere nationaliteiten in kaart brengt. Daarnaast biedt het ook een zicht op de verschillende nationaliteiten die vertegenwoordigd worden. Het is belangrijk dat men weet welke nationaliteit een kind heeft, om de opvang binnen onze samenleving (en dus in de school) beter te kunnen afstemmen op het specifieke kind.

3.1 De geschiedenis van immigratie in België



Figuur 1: Bevolking van vreemde nationaliteit in België sinds 1890 (volkstellingen en Rijksregister)
(Bron: Statistics Belgium)

In bovenstaande figuur zien we de stijging en daling van het aantal mensen met een vreemde nationaliteit in België. Tot 1980 ongeveer zie we een stijging. Vanaf dan schommelt het aantal mensen met een vreemde nationaliteit rond 900 000 mensen.

1) Na WOII

Na de Tweede Wereldoorlog kwam er een grote migratiestroom op gang in ons land. Het ging in die tijd vooral om het zoeken van goedkope arbeidskrachten om onze naoorlogse economie terug op te krikken (Talloen, 2007).

Net na de Tweede Wereldoorlog gingen vooral ex-krijgsgevangenen uit Oost-Europa aan het werk in de Limburgse mijnen. Maar deze werkkrachten leken op korte termijn niet te voldoen. Daarom ging men uitkijken naar andere arbeidskrachten. Er werd dan ook met Italië een akkoord gesloten voor het aanbrengen van 50 000 arbeidskrachten voor de zogenaamde 'kolenslag' (Talloen, 2007).

Tussen 1946 en 1950 kwamen er ongeveer 77 000 Italiaanse werkkrachten aan in Wallonië en de Limburgse mijnstreek.

Maar in 1956 kwam er een keerpunt door de mijnramp in Marcinelle. Daarbij kwamen namelijk heel wat Italiaanse arbeiders om het leven. Vanaf dan werden er bilaterale conventies afgesloten met Spanje, Griekenland en Portugal om arbeidskrachten aan te werven (Talloen, 2007).

2) De jaren 60

In de jaren '60 gingen kwamen de werkkrachten vooral vanuit de Noord-Afrikaanse landen en Turkije. Deze mensen kwamen terecht in de mijnbouw, de grote steden en in de havens in Vlaanderen. Verder was dit ook de periode van de gastarbeid. Het merendeel van de gastarbeiders was niet van plan om hier ook te blijven. Ze wilden enkel een paar jaar werken, veel geld verdienen en terugkeren naar hun eigen land. Terwijl deze immigranten op de vlucht gingen voor de economische crisis in hun thuisland, kwamen ze terecht in de economische crisis in België. (Talloen, 2007).

3) De jaren 70

Als gevolg van de crisis werd de immigratie afgeremd en ook gestopt in 1974. Maar de groep immigranten neemt in feite toch verder toe door gezinsvorming en gezinshereniging. De oorspronkelijke gastarbeiders keren niet terug naar hun geboorteland, maar de rest van de familie komt naar België. De droom van de gastarbeiders om rijk terug te keren naar hun eigen land, werd geen werkelijkheid (Talloen, 2007).

4) De jaren 80

Vanaf 1980 werd de vestiging van vreemdelingen erkend door de Vreemdelingenwet. Er werd in België werk gemaakt van onthaal en integratie van immigranten. Dit leidde dan ook tot een meer gestructureerd migrantenbeleid of beleid voor etnisch-culturele minderheden (Talloen, 2007).

5) Vanaf de jaren 90

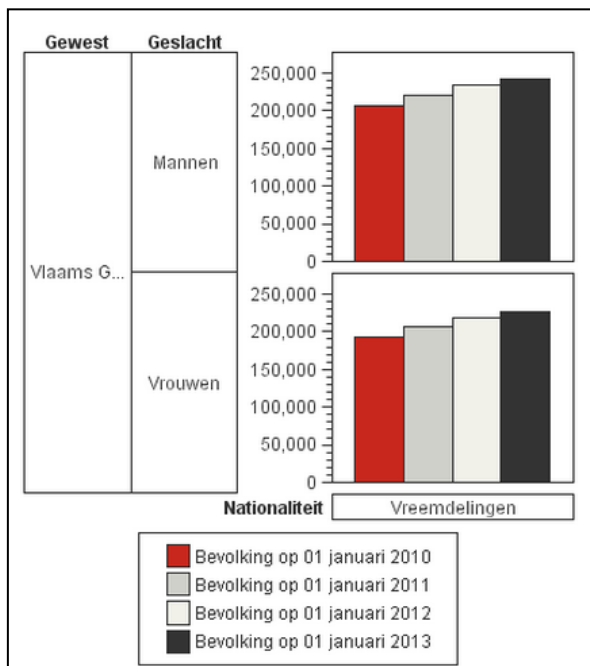
In deze jaren kwam er een nieuw fenomeen op binnen de immigraties: mensen van over de hele wereld kwamen aan in België. Dit waren (en zijn) vooral asielzoekers en vluchtelingen, mensen op de vlucht voor armoede, oorlog of mensen die hopen op een beter leven in ons land (Talloen, 2007).

De immigranten komen uit Oost-Europa, het Midden- of Verre Oosten, Latijns-Amerika en Afrika. Typisch voor deze groep is het feit dat weinigen ook werkelijk een statuut van vluchteling met verblijfsvergunning krijgt. Velen worden uitgewezen, maar blijven illegaal in België (Talloen, 2007).

3.2 Cijfers

3.2.1 Instroom

1) In Vlaanderen

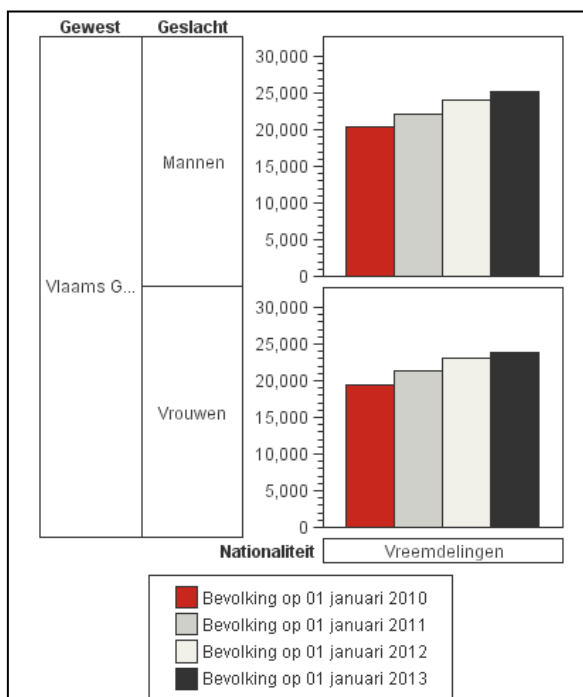


Grafiek 1: mannen en vrouwen in Vlaanderen met een vreemde nationaliteit
(Bron: Statistics Belgium)

Nationaliteit		Vreemdelingen			
		Bevolking op 01 januari 2010	Bevolking op 01 januari 2011	Bevolking op 01 januari 2012	Bevolking op 01 januari 2013
Gewest	Geslacht				
Vlaams Gewest	Mannen	206.361	221.011	234.192	242.043
	Vrouwen	193.072	206.975	219.207	225.839

Tabel 1: mannen en vrouwen met een vreemde nationaliteit in Vlaanderen
(Bron: Statistics Belgium)

In bovenstaande grafiek en tabel zien we dat het aantal mannen en vrouwen in Vlaanderen met een vreemde nationaliteit elk jaar stijgt. Op 1 januari 2010 waren er 206 361 mannen en 193 072 vrouwen in Vlaanderen met een vreemde nationaliteit. Dit jaar (op 1 januari 2013) zijn er zo'n 242 043 mannen en 225 839 vrouwen met een vreemde nationaliteit in Vlaanderen. Wat wel onveranderd blijft, is de verhouding mannen en vrouwen. We zien door de jaren heen een groter aantal mannen dan vrouwen met een vreemde nationaliteit. Door de jaren heen is het verschil tussen aantal mannen en vrouwen ook groter geworden, er zijn steeds meer mannen met een vreemde nationaliteit in verhouding tot vrouwen.



Grafiek 2: Jongens en meisjes van 5-14 jaar in Vlaanderen met een vreemde nationaliteit
(Bron: Statistics Belgium)

Nationaliteit		Vreemdelingen			
		Bevolking op 01 januari 2010	Bevolking op 01 januari 2011	Bevolking op 01 januari 2012	Bevolking op 01 januari 2013
Gewest	Geslacht				
Vlaams Gewest	Mannen	20.326	22.152	24.029	25.134
	Vrouwen	19.505	21.308	23.008	23.890

Tabel 2: Jongens en meisjes van 5-14 jaar in Vlaanderen met een vreemde nationaliteit
(Bron: Statistics Belgium)

Uit bovenstaande figuur en tabel blijkt dat het aantal kinderen tussen vijf en veertien jaar elk jaar stijgt. In 2010 (1 januari) waren er 20 326 jongens en 19 505 meisjes tussen vijf en veertien jaar met een vreemde nationaliteit in Vlaanderen. Elk jaar steeg het aantal met ongeveer 2000 nieuwe vreemdelingen. Op 1 januari 2013 waren er zo'n 25 134 jongens en 23 890 meisjes tussen vijf en veertien jaar met een vreemde nationaliteit in Vlaanderen.

Ook hier zien we dat er meer jongens met een vreemde nationaliteit zijn dan meisjes. Verder zien we ook dat het verschil tussen het aantal jongens en het aantal meisjes steeds groter geworden is, met alsmaar meer jongens met een vreemde nationaliteit in verhouding tot de meisjes.

	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010
	1412	1098	1317	1990	2512

Tabel 3: overzicht van het aantal anderstalige nieuwkomers in het basisonderwijs
(Bron: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming)

In bovenstaande tabel zien we dat het aantal anderstalige nieuwkomers in het basisonderwijs een sterke stijging heeft gekend de afgelopen schooljaren. In het schooljaar 2006-2007 was er een kleine terugval, maar daarna ging het aantal opnieuw in stijgende lijn.

	Aandeel okanleerlingen t.o.v. schoolbevolking
2005-2006	0,36%
2006-2007	0,28%
2007-2008	0,34%
2008-2009	0,52%
2009-2010	0,66%

Tabel 4: overzicht van het aandeel anderstalige nieuwkomers t.o.v. de totale schoolbevolking in het gewoon lager onderwijs
(Bron: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming)

Uit deze tabel blijkt ook weer dat het aantal anderstalige nieuwkomers in de Vlaamse scholen stijgt. Ook in verhouding tot het aantal Vlaamse kinderen zien we een stijging; het aandeel van de anderstalige nieuwkomers wordt steeds groter ten opzichte van de totale schoolbevolking. Hier zien we ook weer een lichte daling in het schooljaar 2006-2007.

	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010
1/10	1017	747	944	1258	1571
1/2	1292	977	1220	1765	2122
30/6	1412	1098	1317	1990	2512

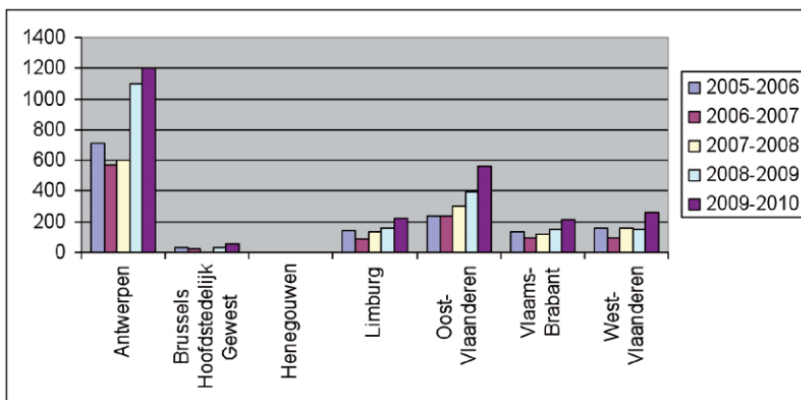
Tabel 5: overzicht van het totaal aantal anderstalige nieuwkomers in het basisonderwijs op verschillende data doorheen het schooljaar
(Bron: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming)

Wanneer we het aantal anderstalige nieuwkomers gaan vergelijken op verschillende momenten in het schooljaar, zien we dat er op de drie momenten doorheen de schooljaren opnieuw een stijging is van het aantal anderstalige nieuwkomers. Enkel in het schooljaar 2006-2007 daalt het aantal. In het daaropvolgende schooljaar is er een stijging te zien in de aantallen, maar we komen nog niet terug op het aantal anderstalige nieuwkomers van het schooljaar 2005-2006. We zien ook een duidelijke instroom van anderstalige nieuwkomers tijdens het schooljaar.

2) *Op provinciaal vlak*

Provincie	2005-2006		2006-2007		2007-2008		2008-2009		2009-2010	
Antwerpen	708	50,1%	566	51,5%	604	45,9%	1098	55,2%	1199	47,7%
Brussels Hoofdstedelijk Gewest	33	2,3%	21	1,9%	0		29	1,5%	59	2,3%
Henegouwen	0		0		0		2	0,1%	0	
Limburg	141	10%	85	7,7%	135	10,2%	158	7,9%	219	8,7%
Oost-Vlaanderen	235	16,6%	241	21,9%	297	22,6%	398	20%	558	22,2%
Vlaams-Brabant	137	9,7%	94	8,6%	119	9%	151	7,6%	215	8,6%
West-Vlaanderen	158	11,2%	91	8,3%	162	12,3%	154	7,7%	262	10,4%

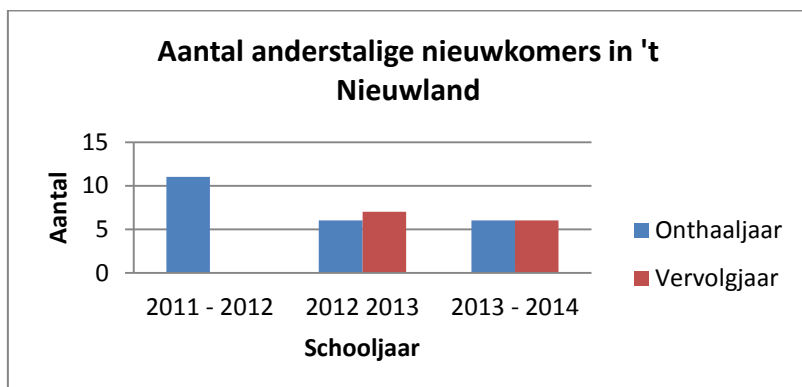
Tabel 6: overzicht van het aantal anderstalige nieuwkomers in het gewoon basisonderwijs per provincie
(Bron: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming)



Grafiek 3: vergelijking van de anderstalige nieuwkomers per provincie in het gewoon basisonderwijs over de schooljaren heen
(Bron: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming)

Uit bovenstaande figuur en grafiek blijkt dat de provincie Antwerpen door de jaren heen steeds de meeste anderstalige nieuwkomers heeft. Daarna komen de provincies Oost- en West-Vlaanderen. Maar verder zien we in alle provincies een sterke stijging van het aantal anderstalige nieuwkomers. In bijna elke provincie kende men in het schooljaar 2006-2007 een terugval van aantal anderstalige nieuwkomers, maar daarna steeg het aantal opnieuw in bijna elke provincie. Opvallend is wel dat er in het schooljaar 2007-2008 geen anderstalige nieuwkomers waren in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest.

3) *In 't Nieuwland*



Grafiek 4: aantal anderstalige nieuwkomers in 't Nieuwland

In 2011 kon 't Nieuwland voor het eerst gebruik maken van een onthaaljaar voor anderstalige nieuwkomers. In de daarop volgende schooljaren zien we een daling in het aantal anderstalige nieuwkomers in het vervolgjaar 't Nieuwland. Het aantal leerlingen voor het onthaaljaar blijft hetzelfde in het schooljaar 2012-2013 en in het schooljaar 2013-2014.

3.2.2 Nationaliteiten

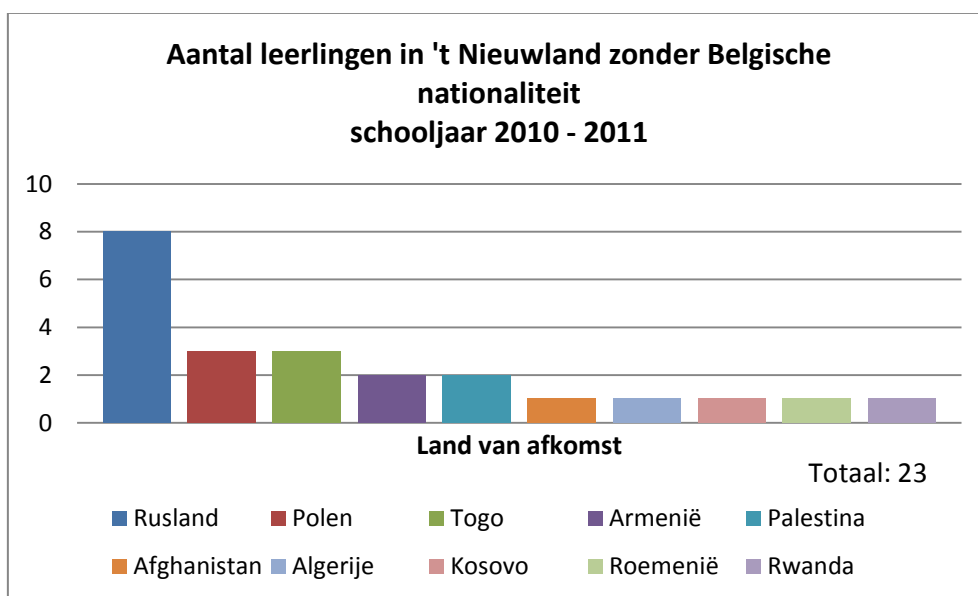
1) *In België*

	2006	2007	Evolutie ten opzichte van 2006
Italië	171.918	169.027	-1,7 %
Frankrijk	125.061	130.568	4,4 %
Nederland	116.970	123.454	5,5 %
Marokko	80.579	79.858	-0,9 %
Spanje	42.765	42.705	-0,1 %
Turkije	39.419	39.532	0,3 %
Duitsland	37.621	38.366	2,0 %
Portugal	28.724	29.800	3,7 %
Verenigd Koninkrijk	25.139	25.126	-0,1 %
Polen	23.212	30.392	30,9 %
Griekenland	15.742	15.181	-3,6 %
Kongo (DR)	14.216	15.027	5,7 %
Verenigde Staten	11.149	11.235	0,8 %
Roemenië	10.195	15.253	49,6 %
China	7.845	7.985	1,8 %
Algerije	7.776	8.131	4,6 %
Rusland	6.408	7.176	12,0 %
India	5.714	6.163	7,9 %
Andere landen	161.708	176.469	9,1 %
Totaal buitenlanders	932.161	971.448	4,2 %
Waarvan EU	617.250	658.589	6,7 %
Waarvan niet EU	314.911	312.859	-0,7 %

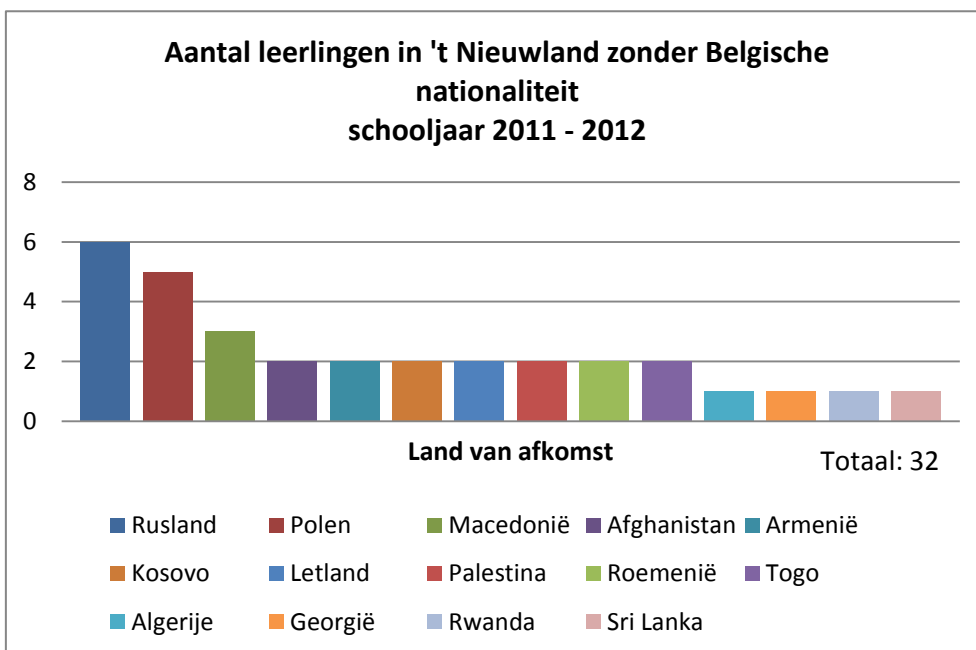
Tabel 7: belangrijkste buitenlandse nationaliteiten in België
(Bron: Algemene Directie Werkgelegenheid en Arbeidsmarkt)

Uit bovenstaande tabel blijkt dat vooral Italianen, Fransen en Nederlanders naar België immigreren. Pas daarna komen de Marokkanen en de Turken, terwijl men in het dagelijkse leven vooral spreekt over de vreemdelingen in termen van Marokkanen en Turken. Dit kan vooral te wijten zijn aan het feit dat ze een andere huidskleur en een opvallendere taal hebben dan pakweg de Nederlanders.

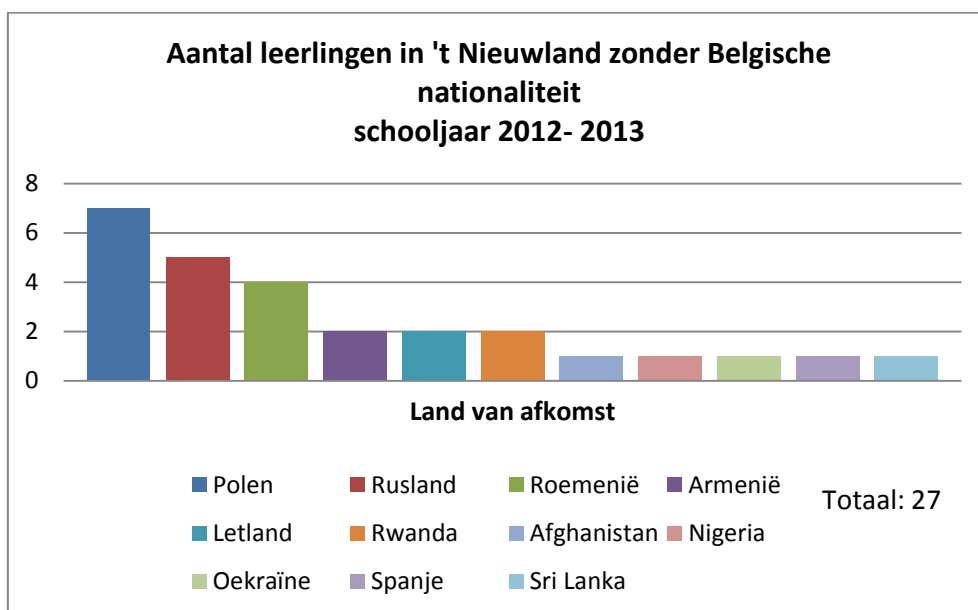
2) *In 't Nieuwland*



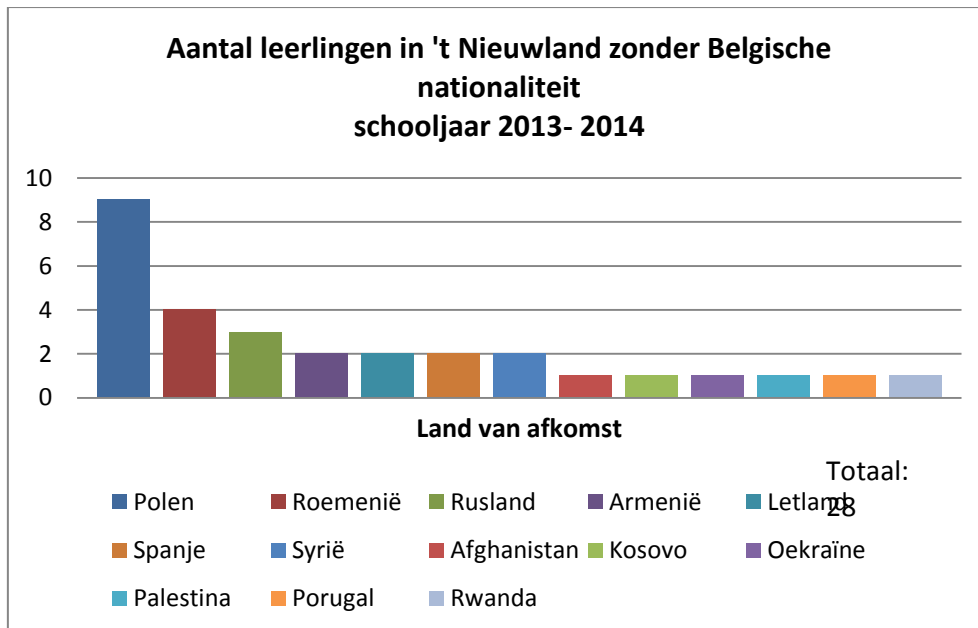
Grafiek 5: aantal leerlingen in 't Nieuwland zonder Belgische nationaliteit schooljaar 2010 – 2011



Grafiek 6: aantal leerlingen in 't Nieuwland zonder Belgische nationaliteit schooljaar 2011 – 2012



Grafiek 7: aantal leerlingen in 't Nieuwland zonder Belgische nationaliteit schooljaar 2012 – 2013



Grafiek 8: aantal leerlingen in 't Nieuwland zonder Belgische nationaliteit schooljaar 2013 – 2014

In 't Nieuwland zien we een relatief gelijk blijvend aantal leerlingen met een andere nationaliteit. Vanzelfsprekend blijven de meeste kinderen een paar jaar op school, waardoor het aantal leerlingen met een andere nationaliteit niet zo veel fluctueert. Maar elk jaar verlaten ook een aantal van de kinderen uit deze groep de school en ontvangt de school nieuwe leerlingen met een andere nationaliteit.

De meeste kinderen uit deze groep hebben een Poolse nationaliteit. Daarna volgen de kinderen met een Russische en Roemeense nationaliteit.

We zien dus wel een groot verschil tussen de nationaliteiten van de migranten op nationaal vlak en de nationaliteiten van de kinderen in 't Nieuwland. Een verklaring is er niet echt voor. We moeten wel in het achterhoofd houden dat de cijfers op nationaal vlak en op vlak van de school uit verschillende schooljaren dateren.

4 Anderstalige nieuwkomers (AN) en de Nederlandse taal

Nederlands aanleren aan anderstalige nieuwkomers, het blijft de prioriteit bij het werken met deze doelgroep. Daarom zijn er enkele specifieke taalmethodes op de markt. In dit hoofdstuk worden de twee meest gebruikte kort uitgediept. Daarnaast zijn er ook andere hulpmiddelen die men kan gebruiken bij het communiceren met de anderstalige nieuwkomer. En ook hiervan worden de twee frequentst gehanteerde middelen voorgesteld.

4.1 Meest gebruikte taalmethodes in het basisonderwijs voor AN

4.1.1 Goochelen met woorden

Goochelen met woorden is een driedelige reeks die het Centrum voor Taal & Onderwijs ontwikkelde voor de onthaalklas in het basisonderwijs. De boeken zijn opgesplitst volgens het niveau van Nederlands, en daarmee samenhangend de duur van aanwezigheid op de Nederlandstalige school.

De boeken zijn bedoeld voor anderstalige nieuwkomers van zes tot twaalf jaar, en worden bij voorkeur gebruikt in de onthaalklas (Centrum voor Taal en Onderwijs z.d.).

Goochelen met woorden biedt een pakket van activiteiten en opdrachten aan om de eerste weken in de onthaalklas in te vullen. De nadruk ligt vooral op een eerste kennismaking met het Nederlands (Centrum voor Taal en Onderwijs z.d.).

De voornaamste doelstelling van 'Goochelen met woorden' is dus het aanleren van de Nederlandse taal. Maar daarnaast zijn ook bevorderen van groepsverbondenheid, individueel welbevinden en integratie in de reguliere klas bijkomende doelstellingen binnen deze methode (Centrum voor Taal en Onderwijs z.d.).

4.1.2 Joker

'Joker' heeft duidelijke gelijkenissen met 'Goochelen met woorden'. Dat is ook logisch, want de beide methodes hebben als voornaamste doel het aanleren van het Nederlands aan anderstaligen (Centrum voor Taal en Onderwijs z.d.).

Joker is een bronnenboek met daarin 150 activiteiten die je in de klas kan gebruiken om de anderstalige nieuwkomer op korte tijd een aantal basisbegrippen aan te leren.

Deze methode is dus eigenlijk meer geschikt voor het gebruik binnen de gewone klas (Centrum voor Taal en Onderwijs, z.d.).

4.2 Hulpmiddelen voor interculturele communicatie

4.2.1 Pictogrammenwoordenboek

De dienst Stedelijk Onderwijs opbouwwerk van de stad Kortrijk ontwikkelde dit hulpmiddel voor interculturele communicatie.

In het pictogrammenwoordenboek staan meer dan 160 pictogrammen met de uitleg in 29 talen. De picto's zijn ook handig ingedeeld per activiteit, waardoor je gemakkelijker kan zoeken naar het best passende pictogram voor het woord dat je wil uitleggen of vertalen (Die Keure, z.d.).

4.2.2 Van Dale: groot beeldwoordenboek

In dit woordenboek staan zo'n 8000 afbeeldingen en 22500 begrippen in vijf talen (Nederlands, Engels, Frans, Duits, Spaans). De afbeeldingen staan opgedeeld per thema. Dit kan handig zijn om afbeeldingen te tonen aan de anderstalige nieuwkomers of om een woord te vertalen (Van Dale, z.d.).

5 Organisaties ten dienste van anderstaligen en hun hulpverleners

In Vlaanderen zijn er heel wat organisaties die de anderstaligen (en hun hulpverleners) kunnen bijstaan in hun proces van inburgering en taalverwerving. Hieronder worden dan ook enkele organisaties voorgesteld. Deze organisaties hebben niet rechtstreeks te maken met de opvang van anderstalige nieuwkomers op school, maar het kunnen helpende organisaties zijn voor de ouders of hulpverleners. Bij elk van de organisaties kan men terecht met vragen rond het begeleiden van anderstaligen.

5.1 Centrum voor Taal & Onderwijs (CTO)

Het centrum voor Taal en Onderwijs (CTO) in Leuven is het Vlaamse expertisecentrum voor taalonderwijs. De organisatie biedt ondersteuning rond verschillende aspecten, o.a. (CTO, z.d.):

- “-taalvaardigheidsonderwijs Nederlands
- omgaan met meertaligheid in het onderwijs
- NT2-onderwijs aan anderstaligen
- taalbeleid
- taal in de niet-taalvakken
- taakgericht onderwijs
- evaluatie van taalontwikkeling (CTO, z.d.).”

Volgens de visie van het CTO telt elke leerling. Ze willen er dan ook voor zorgen dat het Vlaamse taalonderwijs voor iedereen werkt, ook voor hen die sociaal kwetsbaar zijn. Het CTO wil daarom (samen met andere betrokkenen) werken aan de kwaliteit van het taalonderwijs en aan het taalbeleid van de Vlaamse onderwijsinstellingen (CTO, z.d.).

5.2 Onthaalbureaus

Er zijn in Vlaanderen acht onthaalbureaus: Antwerpen, Brussel, Gent en nog één in elke Vlaamse provincie (=vijf). In West-Vlaanderen is er een onthaalbureau in Kortrijk. Vreemdelingen kunnen bij een onthaalbureau terecht om een inburgeringstraject te volgen. Deze vreemdelingen worden inburgeraars genoemd. Het zijn mensen die tegelijk aan de volgende voorwaarde voldoen:

- ze zijn 18 jaar (of ouder)
- ze zijn ingeschreven in het rijksregister
- ze wonen in een gemeente van het Vlaamse of het Brusselse Hoofdstedelijke Gewest (Inburgering, z.d.).

5.3 Steunpunt diversiteit & leren (SDL)

Het Steunpunt Diversiteit en Leren biedt een ondersteuning met betrekking tot 'Omgaan met diversiteit'. Het erkennen en benutten van diversiteit is volgens SDL een voorwaarde voor effectieve communicatie tussen verschillende groepen en individuen.

Het Steunpunt biedt het onderwijs (en andere sectoren) ondersteuning om de talenten van iedereen (ongeacht identiteit en achtergrond) maximaal te helpen ontplooiën en zo gelijke leeransen te scheppen (Steunpunt Diversiteit en Leren, z.d.).

De doelstellingen van het Steunpunt Diversiteit en Leren zijn:

- een bijdrage leveren aan de burgerschapsvorming en persoonlijkheidsontwikkeling van iedereen, ongeacht hun identiteit en achtergrond,
- sociale rechtvaardigheid bevorderen door de kansen op succes en volwaardige participatie van alle individuen en groepen te verhogen,
- het onderwijs en andere sectoren ondersteunen om een efficiënt diversiteitsbeleid uit te werken en om krachtiger leeromgevingen te creëren" (Steunpunt Diversiteit en Leren, z.d.).

5.4 Expertisecentrum voor Ervaringsgericht Onderwijs (Cego)

Het centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs bestaat uit 2 onderdelen:

- het Expertisecentrum Ervaringsgericht Onderwijs van de Katholieke Universiteit Leuven
- CEGO Vorming & Consult (Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs, z.d.).

Centraal in de werking van het Cego staan welbevinden, betrokkenheid en verbondenheid. Er wordt gekeken naar het welbevinden en de betrokkenheid van de anderen (en onszelf) om te zien of de betrokken zich goed voelen in de aangeboden contexten (Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs, z.d.).

Het centrum is de plaats waar kennis rond het ervaringsgericht werken wordt ontwikkeld, gedeeld en gebundeld. Deze kennis wordt verder ook gebruikt om anderen te inspireren. Ervaringsgericht werken wordt vaak verward met werken vanuit ervaringen. Maar werken vanuit ervaringen is slechts een deel van ervaringsgericht onderwijs. Het verwijst naar de manier waarop anderen de context ervaren. Dit veronderstelt een respect voor de anderen, en dit vanuit een houding van gelijkwaardigheid.

Cego werkt al lang binnen het onderwijsdomein, maar ondertussen is het centrum ook bezig met: opleiden, ontwikkelen, opvoeden, onderzoek, kinderopvang, ouderenbegeleiding en ondersteunen (Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs, z.d.).

5.5 deSOM vzw

Binnen de organisatie deSOM vzw zit het Onthaalbureau Inburgering, de Sociaal Tolken- en Vertaaldienst en het Integratiecentrum van West-Vlaanderen. De korte naam van de organisatie benadrukt de missie en visie; diversiteit = meer (deSOM, z.d.).

De organisatie wil door een gericht aanbod mensen (en organisaties) begeleiden en ondersteunen in het proces om iedereen als een evenwaardige burger deel te laten nemen aan de samenleving. DeSOM vzw kiest voor een geïntegreerde aanpak van een gericht aanbod, begeleiden en ondersteunen en evenwaardig burgerschap (deSOM, z.d.).

Hieronder volgt een korte uitleg over de verschillende deelorganisaties van deSOM vzw.

1) Onthaalbureau inburgering

De overkoepelende organisatie deSOM vzw organiseert inburgeringstrajecten. Hierdoor krijgen de inburgeraars de kans om hun zelfredzaamheid te verhogen. Dit heeft als doel om hen te laten participeren in de samenleving (zie 5.2 van deze bachelorproef) (deSOM, z.d.).

2) Sociaal Tolken- en Vertaaldienst

DeSOM vzw biedt tolkhulp ter plaatse en biedt ook schriftelijke vertaling. Dit om de communicatie tussen organisaties en personen die het Nederlands niet of onvoldoende machtig zijn, te verbeteren (deSOM, z.d.).

3) Integratiecentrum

DeSOM vzw biedt ondersteuning bij het omgaan met etnisch-culturele diversiteit d.m.v. informeren, het verlenen van adviezen, het opzetten en ondersteunen van projecten, het geven van vormingen en het begeleiden van veranderingsprocessen (deSOM, z.d.).

Ook minderjarige nieuwkomers kunnen bij deSOM terecht. Hun inburgering wordt geregeld door naar een Vlaamse school te gaan. deSOM helpt de minderjarigen om een geschikte school te vinden. Daarnaast kunnen ze er ook terecht voor informatie rond gezondheids- en welzijnsvoorzieningen (deSOM, z.d.).

5.6 Ba-bel

Ba-bel is de Vlaamse Tolkentelefoon vzw. Deze organisatie biedt telefonische tolkhulp aan organisaties onder de Vlaamse bevoegdheid. Je kan beroep doen op de Tolkentelefoon om tijdens een gesprek gebruikt te kunnen maken van een tolk of de Tolkentelefoon kan ook zelf contact opnemen met de cliënt.

Deze dienstverlening is gratis (Vlaamse Tolkentelefoon, z.d.).

6 De opvang van anderstalige nieuwkomers (AN)

Wie aan anderstalige nieuwkomers denkt, denkt in de eerste plaats aan het aanleren van de Nederlandse taal. Terecht. Want Nederlands leren begrijpen, lezen, spreken en schrijven is een basisvoorwaarde om in het onderwijs en in onze maatschappij succesvol te kunnen slagen (Steunpunt GOK – anderstalige nieuwkomers, z.d.).

Maar wie met anderstalige nieuwkomers werkt, weet dat er meer is dan dat. Er zijn ook noden op het sociaal-emotionele vlak; vaak hebben de anderstalige nieuwkomers al traumatiserende ervaringen achter de rug.

De vraag is dan ook; hoe kunnen we deze anderstalige nieuwkomers helpen zich beter in hun vel te voelen? (Steunpunt GOK – anderstalige nieuwkomers, z.d.).

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de verschillende periodes die de anderstalige nieuwkomers doormaken tijdens hun eerste maanden in ons land. De antropologische, de psychologische en de sociologische visie op processen van culturele aanpassing worden uitgelegd in dit hoofdstuk. Maar er is ook kort een beschrijving van het fenomeen 'cultuurshock' en het omgaan met vluchtelingen in de school. Het is van belang dat men op de hoogte is van al deze verschillende processen wanneer men zich wil gaan verdiepen op de opvang van anderstalige nieuwkomers. Het lijkt vanzelfsprekend dat je je kan inleven in de periode die het kind op dat moment doormaakt.

Als laatste zijn er ook enkele tips rond het omgaan met de opvang van anderstalige nieuwkomers in de school opgenomen in dit hoofdstuk.

6.1 Verschillende periodes binnen de opvang van AN

Elke anderstalige maakt een evolutie door bij de integratie op school. Deze evolutie kan per definitie ingedeeld worden in drie periodes. Deze worden hieronder besproken (Vrij Centrum voor Leerlingenbegeleiding, 2005).

6.1.1 De eerste periode: helpen overleven

In deze periode staat het 'overleven' van het kind centraal. De anderstalige nieuwkomer moet zich veilig voelen in de nieuwe situatie. Ook moet hij zich door de andere leerlingen aanvaard voelen (Vrij Centrum voor Leerlingenbegeleiding, 2005).

Op de momenten dat de anderstalige nieuwkomer niet in de onthaalklas is, zit hij in de gewone klas bij Vlaamse kinderen. Hij/zij zit ook best in een klas met leeftijdsgenoten. Als hij permanent in een klas zit met (veel) jongere kinderen, kan dit nadelig zijn voor zijn welbevinden en de sociale integratie (Vrij Centrum voor Leerlingenbegeleiding, 2005).

In feite heeft het testen op schoolse vaardigheden (met de bedoeling om hem/haar in een klas 'op zijn/haar niveau' te plaatsen), weinig zin. Het onthaaljaar heeft namelijk als doel de sociale integratie en de taalverwerving te bevorderen, en dat kan dan ook het best in een klas waarbij hij/zij bij leeftijdsgenoten zit. Het bijbrengen van sociale vaardigheden en kennis zijn in deze periode van minder belang, en meestal ook niet direct haalbaar (Vrij Centrum voor Leerlingenbegeleiding, 2005).

Anderstaligen moeten natuurlijk ook even wennen aan de Nederlandse taal, en dat vraagt wat tijd. Het is dan ook best om respect op te brengen voor de 'stille periode' die veel nieuwkomers doormaken. Dit is de periode waarin ze niets zeggen, maar eigenlijk wel veel oppikken. De duur van deze periode kan sterk variëren van kind tot kind; van één dag tot enkele maanden. Maar het belangrijkste dat men het kind vooral tijd geeft om deze 'stille periode' door te geraken. Forceren helpt hierbij zeker niet, in tegendeel (Karaca, Ramaut & Sterckx, 2004).

1) Maatregelen die het contact met de medeleerlingen kunnen bevorderen

- de klas een 'onthaalplan' laten uitwerken voor nieuwkomers
- enkele leerlingen laten helpen om de nieuwkomer de school te leren kennen
- organiseren van de speeltijd: regels, hoek om te voetballen, hoek voor basketbal,...
- het contact bevorderen tussen de leerlingen, niet alleen op school zelf, maar ook buiten de school (Vrij Centrum voor Leerlingenbegeleiding, 2005).

2) Het aanduiden van een mentor

De leerkracht, zorgleerkracht, zorgcoördinator of directie kan een medeleerling vragen om op te treden als 'mentor'. Deze leerling helpt de anderstalige nieuwkomer bij het schoolgebeuren.

Bij de keuze van deze leerling kan rekening gehouden worden met een aantal factoren:

- Indien mogelijk, kiezen voor iemand die de taal van de nieuwkomer spreekt.
- De leerling moet over voldoende vaardigheden beschikken om zo'n taak op zich te nemen.
- De leerling heeft begeleiding van een leerkracht nodig (Vrij Centrum voor Leerlingenbegeleiding, 2005).

Volgens het Vrij Centrum voor Leerlingenbegeleiding (2005) moet er wel gewaakt worden over het werken met mentoren. Er mag in geen geval een afhankelijkheidsrelatie ontstaan tussen de nieuwkomer en de mentor. Dit zou voor beide partijen nadelig zijn; de taak zou te zwaar worden voor de mentor, en het zou de integratie van de

nieuwkomer tegenwerken. De anderstalige nieuwkomer moet in feite zo veel mogelijk behandeld worden als een 'gewone' leerling, zodat hij zich niet begint te voelen als 'een speciaal geval'.

3) Een vertrouwensleerkracht

Deze leerkracht ondersteunt de mentor. Indien nodig kan een CLB-medewerker de leerkracht hierbij helpen (Vrij Centrum voor Leerlingenbegeleiding, 2005).

4) Een minimum van 'aparte opvang'

Een onthaalklas heeft heel wat voordelen. Allereerst ontlast het de gewone klas en daarnaast krijgt de anderstalige nieuwkomer de kans om steun te vinden bij andere nieuwkomers en de onthaalleerkracht kan de leerlingen een aantal basissen bijbrengen. Maar het is niet altijd mogelijk om een aparte onthaalklas in te richten. Dan kan er gedacht worden aan het inzetten van 'plage-uren'. Dit is het vrijmaken van enkele uren uit het lestijdenpakket van de leerkrachten of beroep doen op de vrijwillige inzet van leerkrachten. Daarnaast kunnen ook andere personen ingezet worden, zoals de zorgcoördinator, ouders of medewerkers van integratiecentra (Vrij Centrum voor Leerlingenbegeleiding, 2005).

Het is wel belangrijk om deze aparte opvang te beperken: uit een onderzoek van het Steunpunt ICO (Universiteit Gent) is gebleken dat een aparte opvang van meer dan 50% van de lessen nadelig kan zijn voor de integratie in de leerlingengroep.

Het is daarnaast ook aangeraden om de nieuwkomers niet uit de klas te halen op momenten dat er lessen worden gegeven waarin taal een minder grote rol speelt, zoals turnen of muzische vakken. Deze lessen kunnen ze meestal vrij zelfstandig volgen (Vrij Centrum voor Leerlingenbegeleiding, 2005).

5) Plastische, lichamelijke en muzikale opvoeding en andere praktijkvakken

Zoals hierboven al werd aangegeven, is het wenselijk om de anderstalige nieuwkomers tijdens deze lessen gewoon in de klas te laten. Het is ook bevorderlijk voor hun zelfvertrouwen, omdat ze op zo'n moment zien dat ze even goed of zelfs beter zijn in deze vakken (Vrij Centrum voor Leerlingenbegeleiding, 2005).

6) Het bronnenboek 'Joker': eerste opvang in de reguliere klas van het basisonderwijs

Dit bronnenboek is speciaal ontwikkeld voor de beginperiode van de centrale opvang van anderstalige nieuwkomers. Dit werd besproken in 3.2.1 van deze bachelorproef.

7) Inbegrepen in de theoretische lessen

Het kan een goed idee zijn om de meer concrete onderwerpen eerst aan bod te laten komen. Een bezoek aan de bibliotheek, aankopen doen in een buurtwinkel, rondleiding in de omgeving van de school,... Dit zijn naast de theoretische vakken manieren om de anderstalige nieuwkomers kennis te laten maken met België. Op die manier kan de anderstalige manier misschien iets meer opsteken van de les (Vrij Centrum voor Leerlingenbegeleiding, 2005).

6.1.2 De tweede periode: verdere taalverwerving

Binnen deze periode staat vooral de verdere beheersing van taal centraal.

Als er een onthaalklas is op school, zal de taalvaardigheid daar verder worden verbeterd. Maar ook buiten de onthaalklas kan de nieuwkomer uiteraard veel Nederlands bijleren. De school zou dit proces kunnen bevorderen door een aantal maatregelen te nemen (Vrij Centrum voor Leerlingenbegeleiding, 2005).

1) Maatregelen op vlak van de organisatie

Volgens het Vrij Centrum voor Leerlingenbegeleiding (2005) kan de mentor in deze periode de anderstalige nieuwkomer helpen om taalvaardiger te worden in het Nederlands. Het kan ook wel interessant zijn om een nieuwe mentor te kiezen. De mentor moet nu eigenlijk vooral vaardig zijn in het Nederlands.

Er zijn ook voordelen voor de mentor zelf; hij traint zijn/haar eigen taalvaardigheid en wordt ook sociaalvaardiger. Uiteraard is het nodig dat de leerkracht de mentor verder zal begeleiden en ondersteunen.

Daarnaast blijft het aangeraden om de meeste maatregelen van de eerste periode nog steeds verder in stand te houden (zoals een vertrouwensleerkracht).

Het kan verder ook een goed idee zijn om groepswerken te organiseren. Deze werkwijze bevordert de interactie en het samenwerken. De groepjes zijn bij voorkeur wel heterogeen, want zo kan de nieuwkomer heel wat opsteken van de andere leerlingen uit de klas (Vrij Centrum voor Leerlingenbegeleiding, 2005).

Een andere maatregel kan teamteaching of co-teaching zijn. Hierbij werken twee of meer leerkrachten (of andere medewerkers) samen in de klas. Dit heeft als voordeel dat iemand de zwakke leerlingen (en de anderstalige nieuwkomers) kan ondersteunen, terwijl de tweede leerkracht met de andere leerlingen kan bezig zijn en kan observeren (Vrij Centrum voor Leerlingenbegeleiding, 2005).

2) Hoe de nieuwkomer in de klas ondersteunen bij het uitvoeren van een taak?

Visualiseren en contextualiseren zijn twee goede manieren om de nieuwkomer te ondersteunen. Door gebruik te maken van concreet materiaal, handelingen, mimiek, visueel materiaal wordt het voor de nieuwkomer gemakkelijker om de betekenis te achterhalen (Vrij Centrum voor Leerlingenbegeleiding, 2005).

Soms kan het ook helpen om iets te vertalen in de taal van de nieuwkomer, zo ben je zeker dat hij/zij wel begrijpt wat jij bedoelt. (Vrij Centrum voor Leerlingenbegeleiding, 2005).

3) Hoe kan de opdracht worden aangepast?

Soms kan het nodig zijn om een taak aan te passen voor de anderstalige nieuwkomer. Dit kan op verschillende manieren volgens het Vrij Centrum voor Leerlingenbegeleiding, (2005). Deze worden hier kort beschreven.

-een schriftelijke taak mondeling maken: de anderstalige nieuwkomer krijgt een mondelinge opdracht die normaal gezien schriftelijk was;

-een productieve taak receptief maken: de nieuwkomer mag antwoorden via meerkeuzevragen en moet het antwoord niet opschrijven. Hij/zij kan het antwoord bijvoorbeeld aanwijzen, tekenen of uitbeelden;

-een taak vervangen door een andere (vereenvoudigde) taak, die toch wel aansluit bij de taak van de andere leerlingen (Vrij Centrum voor Leerlingenbegeleiding, 2005).

6.1.3 De derde periode: leren functioneren op school

Deze periode behoort in feite niet meer tot de 'onthaalperiode'. Deze vorige periodes zouden samen één schooljaar in beslag nemen. Daarna moet de nieuwkomer eigenlijk in staat zijn om genoeg Nederlands te kunnen en om gewoon te kunnen volgen op school (Vrij Centrum voor Leerlingenbegeleiding, 2005).

Maar dat neemt niet weg dat een 'nieuwkomer' nog steeds verder ondersteund moet worden. Vanaf dit moment kan je zijn/haar situatie eigenlijk vergelijkbaar met die van andere 'doelgroepleerlingen' (Vrij Centrum voor Leerlingenbegeleiding, 2005).

6.2 Processen van culturele aanpassing

Een aantal interne competenties van mensen beïnvloeden de mate van waarvan men zich kan aanpassen aan andere culturen, wanneer ze ermee in contact komen (Bakx, 2013).

De socio-culturele aanpassing is de vaardigheid te passen in, en te communiceren met de gastomgeving waarin men terecht komt. Hieronder vallen ook de communicatieve competenties van die persoon die ervoor zorgen dat hij/zij adequaat de eigen handelingen kan organiseren. Dit gebeurt via het communiceren van kennisinhouden, gepaste affectieve reacties en sociaal aanvaarde handelingen. Wanneer een individu de communicatieve symbolen en betekenissen internaliseert, is hij/zij verbonden met de gemeenschap (Bakx, 2013).

Het psychologisch aanpassingsproces heeft te maken met mentaal welzijn en de emotionele tevredenheid van een persoon. Het psychologisch welzijn van het individu komt onder druk te staan wanneer hij/zij communicatieve symbolen verkeerd interpreteert of ongewild sociaal onaanvaardbare handelingen uitvoert (Bakx, 2013).

Dit deel wordt opgenomen in deze bachelorproef omdat de anderstalige nieuwkomers ook aanpassingsprocessen doormaken. Ze zijn meestal nog niet lang in België, en moeten dus nog beginnen aan het hele proces van aanpassing aan de Belgische cultuur. Het is dan ook belangrijk om een inzicht te hebben in dit proces.

6.2.1 Antropologisch proces

Mensen die gedeelde perceptiekaders en ervaringsomgevingen hebben, zouden gemakkelijker kunnen samenleven. Ze hebben dan ook een gelijkaardige interpretatie van de werkelijkheid. Hieronder volgen enkele fundamentele verschillen tussen culturen. Dit zijn vaak ook de grote verschillen tussen de thuiscultuur van de anderstalige nieuwkomer en de cultuur in België en/of op school (Bakx, 2013).

1) Individualisme versus collectivisme

In een individualistische cultuur ligt de nadruk vooral op het individu, deze wordt gezien als de belangrijkste eenheid. Er wordt dan ook veel belang gehecht aan de individuele ontwikkeling, persoonlijke ruimte, privacy, vrijheid en democratie. Mensen in een individualistische cultuur zorgt voor zichzelf en of voor de naaste familie.

In een collectivistische cultuur wordt vooral de groep als belangrijk gezien. Contact, verbondenheid, samenhang en plichtsbewustheid worden sterk gewaardeerd. Individuen zijn vanaf hun geboorte opgenomen in sterke, hechte groepen, die bescherming bieden in ruil voor loyaliteit tegenover de groep (Hofstede, 1991).

2) Vermijden van onzekerheid

"Onzekerheidsvermijding is de mate waarin de leden van een cultuur zich bedreigd voelen door onzekere of onbekende situaties" (Hofstede, 1991, p 144). Bij culturen waar onzekerheid liever wordt vermeden, houdt men niet van dubbelzinnigheden en onzekerheden. Men wil vasthouden aan veel regels, planningen, rituelen en structuur. Bij culturen die gemakkelijker de onzekerheden van het leven kunnen aanvaarden, vinden we minder appreciatie voor hiërarchie en regels. Hier is er meer aandacht voor zin voor initiatief, flexibiliteit en een meer ontspannen manier van leven (Hofstede 1991) (Bakx, 2013).

3) Afstand tot en aanvaarding van macht

"Machtsafstand is de mate waarin de minder machtige leden van instituties of organisaties in een land verwachten en accepteren dat de macht ongelijk verdeeld is" (Hofstede, 1991, p39). Bepaalde culturen vinden dat macht en autoriteit eigen zijn aan de menselijke natuur. Hier zien mensen de ongelijkheid tussen personen, ze weten dat iedereen een rechtmatige plaats heeft in de wereld. Sociale hiërarchie is hier aanwezig in het dagelijkse leven.

In andere culturen vindt men dat ongelijkheid geminimaliseerd moet worden. Mensen willen dicht bij de macht staan en willen daarnaast ook het gevoel hebben dat ze er zelf toegang tot hebben (Hofstede, 1991).

4) Mannelijkheid versus vrouwelijkheid

We spreken van een masculiene samenleving als de sociale sekse-rollen duidelijk gescheiden zijn. Mannen worden hier geacht om agressief en hard te zijn, gericht op materieel succes. Vrouwen zouden hier eerder bescheiden zijn en gericht op het kwaliteit van het leven.

Een samenleving is eerder feminien als de sociale sekse-rollen elkaar overlappen. Er is geen sterke lijn tussen de mannelijke en vrouwelijke rollen. Beiden worden geacht bescheiden en teder te zijn (Hofstede, 1991).

6.2.2 Psychologisch proces

1) Uncertainty Reduction Theory

Volgens deze theorie, gebaseerd op Hofstede, proberen mensen te anticiperen op de wijze waarop anderen zich zullen gedragen. Dit doen ze om de bedreigende onzekerheid weg te nemen. Aanvankelijk zullen deze mensen de gesprekken met mensen uit andere culturen proberen te voorspellen aan de hand van hun eigen cultureel bepaalde interactieregels. Maar wanneer ze meerdere keren geconfronteerd zullen worden met schending van hun verwachtingen, zullen ze gaan beseffen dat de omgeving toch niet zo voorspelbaar is als ze hadden verwacht (Hofstede, 1991) (Bakx, 2013).

2) Nonverbal Expectancy Theory

Deze theorie stelt dat schendingen van verwachtingspatronen een grote impact kunnen hebben op de communicatie (Bakx, 2013).

3) Similarity-Attraction-hypothese

Mensen zijn, volgens deze theorie, meer geneigd om de aanwezigheid te verkiezen van mensen met wie ze belangrijke karakteristieken delen (zoals interesses, waarden, religie,...). Mensen gaan eerder contacten aangaan met gelijkgezinden (Brehm, Kassin & Fein, 2006).

De omgeving is natuurlijk niet altijd zo voorspelbaar. Vooral intercultureel contact is niet goed voorspelbaar. Dit gebeurt namelijk tussen mensen die normaal gezien toch wat verschillen van elkaar, het is dan natuurlijk ook niet verwonderlijk dat interculturele interactie in het begin soms als negatief of afschrikwekkend ervaren wordt (Bakx, 2013).

Vreemdelingen zijn onzeker over de attitudes, gevoelens, overtuigingen, waarden en gedragingen van de gastcultuur. Maar ondanks het feit dat ze veel belangrijke interactienormen niet kennen of begrijpen, moeten ze proberen in te schatten welke van de, voor hen onbekende, antwoordpatronen de gastheer/-vrouw wil gebruiken en waarom (Bakx, 2013).

Een voldoende hoog angst- en onzekerheidsniveau zet de vreemdeling aan opletend te communiceren met inwoners van het gastland. Zo kan hij/zij verklaringen voor hun gedragingen vinden en kan hij/zij juiste voorspellingen maken (Bakx, 2013).

Wanneer men in contact komt met de nieuwe manier van denken en handelen heeft men keuze uit drie mogelijke antwoordpatronen om problemen te vermijden:

-de nieuwe waarden, attitudes en denkpatronen verwerpen als onaanvaardbaar voor zichzelf;

- de eigen denk- en gedragspatronen proberen aan te passen aan de nieuwe stimuli;
- de nieuwe stimuli verder blijven negeren.

Wanneer men zijn/haar manier van omgaan met de nieuwe omgeving verandert om zich beter in de culturele omgeving aan te passen, resulteert dit in culturele aanpassing (Bakx, 2013).

6.2.3 Sociologisch proces

Lidmaatschap van (een) bepaalde groep(en) geeft het individu één van de menselijke basisnoden, namelijk interactie met en aanvaarding door andere mensen.

Mensen die lid zijn van sociale netwerken, halen vaak heel wat voordelen uit de wederzijdse betrouwbaarheid en wederkerigheid die uit hun lidmaatschap komt (Bakx, 2013).

Elke sociale groep heeft een ontstaans- en ervaringsgeschiedenis. Dit is een traditie die eigen is aan de groepen waarmee de leden zich emotioneel verbonden voelen met deze traditie (Bakx, 2013). En net hierdoor zullen de leden handelen en denken volgens de dynamiek van de groep. Dit wordt conformiteit genoemd (Bakx, 2013).

Anderzijds zal de groep ook haar plaats en identiteit willen bepalen ten opzichte van andere groepen, die als anders worden ervaren. Dit proces wordt volgens Bakx (2013) distinctie genoemd.

Het individu moet als lid van verschillende sociale groepen de verschillen in zichzelf proberen samen te brengen tot één verhaal. Ieder mens doet dit op een unieke manier en heeft bovendien ook een unieke ervaringsgeschiedenis. Dit samenbrengen wordt uniciteit genoemd (Bakx, 2013).

Adler beschreef vijf fases die een progressieve diepte van crossculturele leerervaringen aangeven. Deze worden hieronder uitgelegd.

1) Fase van het contact

Dit is de meest oppervlakkige fase van het proces. Hierbij zijn mensen euforisch om de nieuwe ervaring. Men is nu vooral nog gericht op de gelijkenissen met de eigen cultuur. Dit komt vooral doordat men nog niet goed weet hoe men met verschillen om moet gaan. Opgemerkte overeenkomsten worden gezien als een bevestiging van de eigen culturele status, rol en identiteit. Zo wordt het eigen culturele gedrag eigenlijk gewoon opnieuw versterkt (Bakx, 2013).

2) Periode van desintegratie

Tijdens deze periode heerst er spanning, verwarring en frustratie. De verschillen tussen de thuiscultuur en de nieuwe gastcultuur worden steeds opvallender. Daarnaast is de omgeving niet meer zo voorspelbaar als verwacht. Dit kan leiden tot een gevoel van anders zijn, geïsoleerdheid, vervreemding en soms zelfs depressie (Bakx, 2013).

3) Periode van herintegratie

Deze periode wordt gekenmerkt door een afwijzing en stereotypering van de nieuwe cultuur. Er kan zelfs sprake zijn van een lichte vijandigheid tegenover datgene wat ervaren wordt, maar niet kan begrijpen. Het individu wil dan ook in deze periode het liefst teruggrijpen naar de gekende relaties met mensen uit de eigen cultuur (Bakx, 2013).

4) Fase van autonomie

Tijdens deze fase zal het individu langzaam aan de specifieke vaardigheden en een beter idee van de gastcultuur verkrijgen. Hij/zij kan overleven in deze fase zonder aanwijzingen en signalen van de eigen cultuur. Het individu is nu dus een functionerende persoon met een groeiende flexibiliteit (Bakx, 2013).

5) Fase van onafhankelijkheid

Het individu is in staat om de culturele verschillen en gelijkenissen met de thuiscultuur te accepteren. Meer nog, hij/zij is in staat om er ook nog eens verrijking uit te halen. Hij/zij ziet zichzelf en de anderen als individuele mensen (Bakx, 2013).

6.3 Cultuurshock

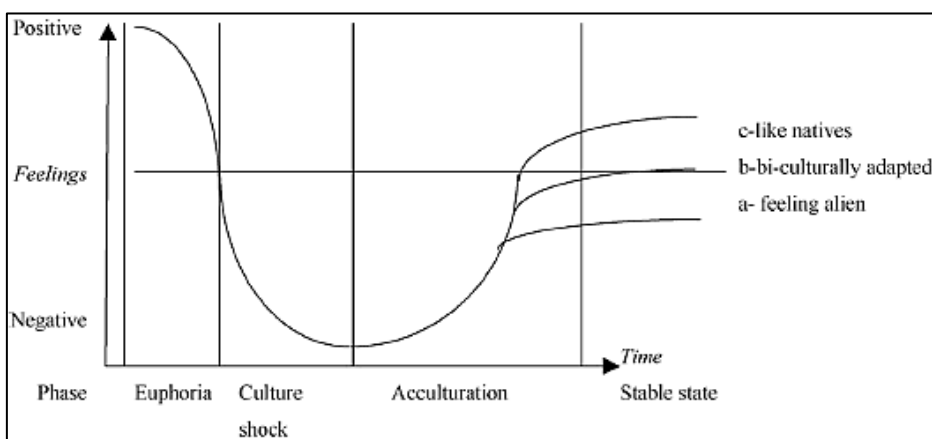
Wanneer iemand verhuist naar een ander land, kan het gebeuren dat hij/zij een cultuurshock ervaart. Symptomen hiervan zijn: angst, verrassing, onzekerheid, verwarring,... Deze kunnen dus voorkomen wanneer je in een andere culturele of sociale omgeving verblijft. Hierdoor kan men stress ervaren of je kan je ook fysisch ziek voelen, door de andere manier van leven in het gastland. Het is ook mogelijk dat men bepaalde zaken niet leuk vindt in de gastcultuur. Niet iedereen ervaart de symptomen of stadia op dezelfde manier of met dezelfde intensiteit (Bakx, 2013).

1) Symptomen

De volgende symptomen kunnen volgens Bakx (2013) voorkomen op verschillende tijdstippen. Over het algemeen kunnen kinderen of studenten beter omgaan met de symptomen dan volwassenen. Meestal komen ze voor in de eerste maand of in de eerste 6 maanden van het verblijf in het nieuwe land of de nieuwe cultuur.

- verdriet
- eenzaamheid
- pijn
- slapeloosheid
- gevoel van kwetsbaarheid of machteloosheid
- woede
- identificatie met de thuiscultuur of idealisering ervan
- te hard proberen om alle elementen uit de nieuwe cultuur te absorberen
- gebrek aan (zelf)vertrouwen (Bakx, 2013).

2) Fases van de cultuurshock



Figuur 2: De Acculturatiecurve

(Bron: Hotel Mule)

-Euforie: Tijdens deze zogenoemde wittebroodsweken is alles in het nieuwe land of de nieuwe cultuur spannend, nieuw en leuk; het eten, de gewoontes, de manier van leven,... Men voelt zich euforisch (Hofstede, 1991).

-Cultuurshock: Ieder mens heeft zijn eigen waarden en normen, deze worden als kind aangeleerd en worden doorheen ons leven vanzelfsprekend. Op deze waarden zijn onze eigen cultuuruitingen gebaseerd: rituelen, helden en symbolen bijvoorbeeld. Als buitenlander kan je je best doen om een aantal van de symbolen en rituelen uit de nieuwe omgeving aan te leren, maar het is moeilijker om de achterliggende waarden te kennen van deze rituelen. In een vreemde cultuur wordt je in feite opnieuw een kind dat de meest eenvoudige dingen opnieuw moet leren. Dit kan dan ook leiden tot gevoelens van angst, machteloosheid en vijandigheid tegenover de nieuwe omgeving. (Hofstede, 1991).

-Acculturatie: Deze fase treedt volgens Hofstede (1991) op wanneer de bezoeker heeft leren functioneren in de nieuwe omstandigheden. De persoon heeft zich de lokale waarden eigen gemaakt, heeft een nieuw zelfvertrouwen gevonden en maakt deel uit van een nieuw sociaal netwerk.

-Evenwicht: De verschillen met thuis kunnen blijven negatief uitvallen, wanneer de persoon zich een vreemde blijft voelen, of voorwerp van discriminatie. Maar de nieuwe omgeving kan ook net zo goed gevonden worden als de oude. De persoon wordt dan als 'bicultureel aangepast' beschouwd. Het is ook mogelijk dat de nieuwe omgeving als beter gezien wordt (Hofstede, 1991).

Sommige theorieën stellen dat het mogelijk is dat er nog een vierde fase volgt; de omgekeerde cultuurshock. Dit komt voor wanneer men terugkeert naar het land van herkomst of de thuiscultuur. Dan ervaart men de voorgaande fasen eigenlijk opnieuw. Het kan ook zijn dat men zodanig gewend geraakt is aan de nieuwe cultuur, dat het lastig is om zich in de oude cultuur terug aan te passen.

3) Manieren van omgaan met de cultuurshock

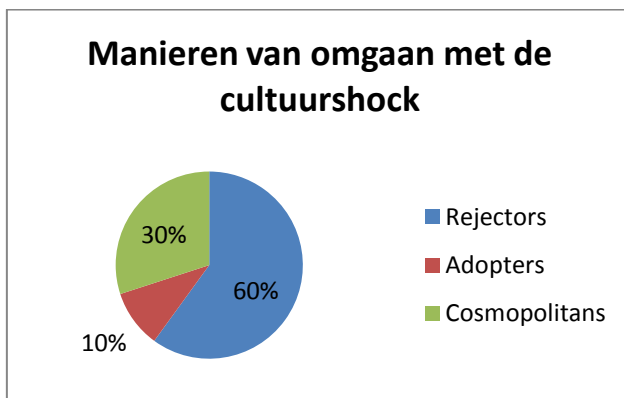
Niet iedereen reageert op de cultuurshock op dezelfde manier natuurlijk. Hieronder volgen drie mogelijke manieren van hoe mensen kunnen omgaan met de confrontatie van een nieuwe cultuur (Bakx, 2013).

-Rejectors: men stelt dat sommige mensen de nieuwe cultuur eenvoudigweg niet kunnen aanvaarden. Ze gaan zichzelf afsluiten van de omgeving, die zij als vijandig ervaren. Meestal blijven ze in groepjes van mensen die dezelfde nationaliteit hebben. De terugkeer naar het thuisland zien ze als de enige volledige oplossing. Maar deze groep

ervaart ook de meeste problemen bij de terugkeer in de thuiscultuur. Deze groep bedraagt ongeveer 60% van de mensen die verhuizen naar het buitenland (Bakx, 2013).

-Adopters: Deze groep van mensen kunnen zich volledig integreren in de nieuwe cultuur. Ze nemen alles over van de cultuur, zonder hun eigen cultuur daardoor te verwaarlozen. Deze groep blijft meestal voor de rest van hun leven in de 'nieuwe' cultuur. Ongeveer 10% van de mensen die verhuizen naar het buitenland, behoren tot deze groep (Bakx, 2013).

-Cosmopolitans: Sommige mensen kunnen zich aanpassen aan de meeste zaken (die zij zien als positief) van de nieuwe cultuur, terwijl ze hun eigen waarden niet uit het oog verliezen. Zo maken ze een mix van de nieuwe en oude elementen van culturen. Deze groep ondervindt weinig problemen bij de thuiskomst of bij het verhuizen naar een andere plaats. Ongeveer 30% van de mensen die naar het buitenland verhuizen, behoren tot deze groep (Bakx, 2013).



Grafiek 9: manieren van omgaan met de cultuurshock

6.4 Omgaan met vluchtelingenkinderen

“Vluchtelingen zijn personen die zich in België bevinden en die aan één van de volgende voorwaarden voldoen: ze zijn door België als vluchteling erkend op basis van het Internationaal Verdrag betreffende de status van vluchtelingen, ondertekend in Genève op 28 juli 1951, of zij hebben in België asiel aangevraagd en hun aanvraag werd niet definitief afgewezen” (Vlaamse Onderwijsraad, 2000).

De Vlaamse Onderwijsraad (2000) stelt dat vluchtelingenkinderen altijd het recht hebben op onderwijs, ook als ze illegaal in België verblijven. Ook voor hen telt de leerplicht, wat betekent dat ze binnen de 60 dagen ingeschreven moeten zijn op een school. In feite kunnen ze niet officieel ingeschreven worden, maar ze kunnen wel ingeschreven worden zonder gevaar voor opsporing. Dit betekent dat officiële documenten niet opgevraagd kunnen worden. Er moet echter wel duidelijk gemaakt worden aan de ouders dat de inschrijving van een illegaal verblijvende leerling geen aanzet biedt tot regularisering van de illegale situatie.

6.4.1 Effecten op het gezin

Vluchtelingenkinderen verlaten meestal hun land van herkomst op een abrupte en ongewilde manier. Op zo'n moment hebben kinderen hun ouders zeker en vast nodig. Maar niet alle vluchtelingenkinderen zien hun voltallige familie nog terug; sommige familieleden zijn misschien vermoord, kinderen komen naar België zonder hun ouders of een deel van de familie vertrekt naar het buitenland om een veiligere plaats te vinden om te leven (Vlaamse Onderwijsraad, 2000).

Scheidingen tussen ouders en kinderen zorgen dikwijls voor angst en een vertraging van de ontwikkeling van het kind. Anna Freud zag dat scheidingen tussen ouders en kinderen (hoe goedbedoeld dan ook) meer traumatiserend kon zijn dan bijvoorbeeld blootstelling aan bombardementen of getuige zijn van een overlijden. Ze gaf ook aan dat kinderen die tijdens de oorlog bij hun ouders bleven, emotioneel sterker waren dan de kinderen die (voor korte tijd) gescheiden werden van hun ouders (Vlaamse Onderwijsraad, 2000).

Maar de Vlaamse Onderwijsraad (2000) geeft aan dat ook wanneer het gezin bij elkaar blijft, de crisissituatie nog steeds een zeer grote rol zal spelen in het trauma van het kind. Wanneer men in aanraking komt met traumatiserende gebeurtenissen, tast dit de integriteit van het gezin aan, en dat net op het moment dat die integriteit van heel groot belang is voor het gezin.

Het gezin kan zowel een risicofactor als een beschermende factor zijn in dit verhaal. Dit is namelijk afhankelijk van situatie tot situatie en van gezin tot gezin. In de ene situatie

kan het gezin net heel heilzaam zijn na het ervaring van een traumatische gebeurtenis, terwijl het gezin in een andere situatie of voor een ander kind net verstikkend overkomt (Vlaamse Onderwijsraad, 2000).

In het begin, na de aankomst van het gezin in België, wordt er soms eerst voorrang gegeven aan de praktische zaken. En dat is zeker en vast normaal. Maar op een gegeven moment moet ook opnieuw de realiteit van het verleden onder ogen gezien worden. Ouders gaan allerlei argumenten proberen te gebruiken om de gedrags- en taalproblemen, en de emotionele teruggetrokkenheid van hun kind goed te praten of om er een oorzaak aan te geven. Ook dat is normaal, want op die manier probeert men een laatste vorm van continuïteit met hun verleden te behouden (Vlaamse Onderwijsraad, 2000).

6.4.2 Posttraumatische stressstoornis (PTSS)

“PTSS is een psychiatrisch label dat wordt gegeven aan mensen met een traumatische ervaring, die niet of onvoldoende verwerkt werd, en waarmee ze geen weg weten” (Vlaamse Onderwijsraad, 2000, p. 23).

Het diagnosticeren van kinderen met dergelijke labels, wordt in feite afgeraden. Het is beter om het kind met dergelijke problemen te zien als een kind met normale reacties op een abnormale situatie.

Dit sluit echter niet uit dat PTSS voorkomt bij kinderen, met name bij de kinderen die behoren tot de vluchtelingen-populatie (Vlaamse Onderwijsraad, 2000).

In de Diagnostic Statistical Manual IV (DSM IV) zijn volgende symptomen genoemd als voorwaarden om te kunnen spreken van PTSS:

- herkennen van een stresserende, buiten normale proportionele ervaring in het leven
- voortdurend herbeleven van het trauma op verschillende manieren; dit kan zijn door het opnieuw horen van traumatische geluiden of door het zien van traumatische beelden (dagdromen)
- verminderde respons van de persoon op de omgeving; minder interesse in activiteiten die men voordien wel leuk vond, zich emotioneel wat losmaken van vrienden en familie, minder tolerant opstellen, proberen vermijden van intense gevoelens
- nieuwe aan het trauma gerelateerde symptomen: hogere graad van alertheid, nerveus zijn, concentratieproblemen,... (Vlaamse Onderwijsraad, 2000).

Volgens de Vlaamse Gezondheidsraad (2000) kunnen er bij kinderen enkele specifieke symptomen opduiken:

- toenemende afhankelijkheid van ouders of andere begeleiders
- symptomen die wijzen op scheidings- of verlatingsangst
- angst voor het opnieuw gebeuren van het trauma
- schuldgevoelens t.o.v. gestorven naasten (vooral bij iets oudere kinderen) (Vlaamse Gezondheidsraad, 2000).

6.4.3 Acculturatiestress

Acculturatiestress duidt op de ambivalente situatie van de vluchtelingenkinderen na de vlucht, m.a.w. bij aankomst en verblijf in België. Alhoewel er geen noodzakelijk verband bestaat tussen acculturatiestress en trauma's is er toch een overeenkomst. De scheiding van wat het kind dierbaar is, slecht nieuws over het land van herkomst en langdurige onzekerheid over de afloop van de asielprocedure en verblijfsvergunningen, vormen nieuwe bronnen van stress in deze fase van traumatisering (Vlaamse Gezondheidsraad, 2000).

Volgens de Vlaamse Gezondheidsraad (2000) moeten vluchtelingen in een totaal nieuwe omgeving relaties proberen aan te gaan om hun basisbehoeften te bevredigen. Het verlies van hun eigen cultuur, die voor hen een betekenisvolle context was, loopt verder dan enkel de traumatiserende ervaring. Contact met andere culturen brengt bij hen ook veranderingen in hun gedrag, attitudes, waarden en zelfs in hun identiteit teweeg.

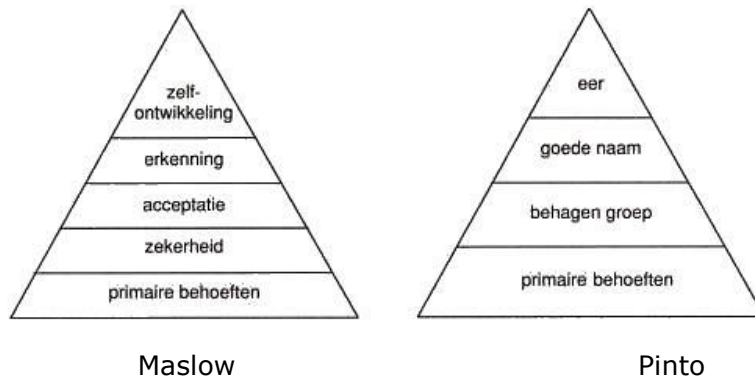
Het tempo en de mate van aanpassing verschilt van ouders tot kinderen en zelfs van persoon tot persoon. Het totaal van al de veranderingen noemen we acculturatie. Acculturatiestress zijn dan de sociale en psychologische problemen die in dit veranderingsproces ontstaan (Vlaamse Gezondheidsraad, 2000).

De aanpassing aan de nieuwe gastcultuur wordt vanzelfsprekend moeilijker naarmate deze meer verschilt met de cultuur van het land van herkomst.

Om dit te verduidelijken, maken we gebruik van de behoeftepiramides van Maslow en Pinto. Het model van Maslow is eerder van toepassing op de westerse (grofmazige) of G-culturen, het model van Pinto op (fijnmazige) traditionele, niet-westerse of F-culturen (Vlaamse Gezondheidsraad, 2000). Hieronder volgt eerst een korte uitleg over deze twee soorten culturen.

De G-culturen kennen een grofmazige structuur van gedragsregels. Elk individu gaat de algemene regels vertalen naar gedragsregels die gelden voor zijn/haar specifieke situatie en zal daardoor een redelijk grote vrijheid van gedrag gaan ervaren (Pinto, 2007).

Pinto (2007) stelt dat de F-culturen eerder een fijnmazige structuur kennen. Hier zijn er gedetailleerde gedragsregels voor bijna elke mogelijke situatie. Het individu hoeft deze slechts na te leven, en heeft bijgevolg veel minder ruimte om zijn/haar eigen gedragsregels te gaan creëren.



Figuur 3: Behoeftepiramides Maslow en Pinto

(Bron: Onderwijs Service Center)

Deze basisbehoeften worden hieronder nog eens verder toegelicht om een zo duidelijk mogelijk beeld te krijgen op de verschillen tussen de behoeften van de G-culturen en de F-culturen

Maslow	Pinto
<u>Primaire behoeften</u> eten, slapen, rust, lichaamsbeweging, bescherming tegen regen, kou, zon	<u>Elementaire behoeften</u> eten, lucht, rust, slaap, lichaamsbeweging, bescherming tegen regen, kou, zon
<u>Behoeftte aan zekerheid</u> onderdak, inkomen, bescherming tegen gevaar	<u>Behagen van de eigen groep</u> Beleefdheid, rol binnen de groep, wederzijdse hulp in de groep, communicatie
<u>Behoeftte aan acceptatie</u> zichzelf kunnen zijn, genegenheid, liefde, behoren tot een sociale groep	<u>Goede naam</u> eervol gedrag, zichtbare rijkdom, waardering door anderen, bescherming familie-eer
<u>Behoeftte aan erkenning</u> zelfvertrouwen, zelfrespect, prestige, maatschappelijk aanzien, erkenning door anderen	<u>Eer</u> voorkomen en bestrijden van gezichtsverlies, schaamte, schande en eeraantasting
<u>Behoeftte aan zelfontwikkeling</u> ontwikkelen van eigen talenten, leveren van prestaties,	

Tabel 8: Basisbehoeften Maslow en Pinto

(Pinto, 2007)

6.5 Tips voor de opvang van anderstalige nieuwkomers

Hieronder volgen enkele tips voor de opvang van de anderstalige nieuwkomers op school. Waar moet je op letten, wat doe je beter niet, wat is de goede aanpak,... Deze zaken worden hier op een rijtje gezet. Natuurlijk zijn er nog een heel aantal tips die hier niet in te vinden zullen zijn.

- De eerste en belangrijkste tip is: stel de anderstalige nieuwkomer op zijn gemak. Het is van groot belang dat hij/zij zich welkom en veilig voelt. Het is voor deze kinderen heel stresserend om zo plots in een nieuw land, een nieuwe school te komen. Probeer ervoor te zorgen dat hij/zij zich ook kan ontspannen (Klasse, 2012).
- Zorg van in het begin voor regelmaat. Structuur en regelmaat brengen rust, en dat hebben deze kinderen (en trouwens alle kinderen in de school) nodig (Klasse, 2012).
- Als je niet goed weet hoe je moet beginnen aan deze situatie, stel je dan in de plaats van het kind. Wat zou jij op dat moment willen, mocht jij in een land en organisatie zitten waar je de taal niet spreekt en waar je niemand kent? Wat zou er dan voor jou op dat moment kunnen helpen?
- Het is best mogelijk dat sommige leerlingen die aankomen op school, nog nooit onderwijs gevolgd hebben. Het kan ook dat het onderwijssysteem in hun thuisland totaal verschillend is van dat in Vlaanderen. Schep daarom duidelijkheid; geef aan wanneer er les is en wanneer er speeltijd is, toon waar de turnzaal en de eetzaal is, stel het kind voor aan de spilfiguren van de school,... (Klasse, 2012).
- Het is van groot belang dat de anderstalige nieuwkomer vlug enkele basiswoorden en -zinnen leert. Dit kan op allerlei manieren; door les te volgen in de onthaalklas, door te luisteren in de 'gewone' lessen, door pictogrammen, door post-its te kleven op voorwerpen,.. (Klasse, 2012).
- De anderstalige nieuwkomer zit in principe het best in een klas met zijn/haar leeftijdsgenoten. Als hij/zij permanent in een klas zit met jongere kinderen, zou dit nadelig kunnen werken op het welbevinden en de sociale integratie. Bovendien is het onthaaljaar bedoeld om de sociale integratie en de taalverwerving te bevorderen. Dit kan natuurlijk het best als hij/zij in een klas zit met leeftijdsgenoten (Vrij Centrum voor Leerlingenbegeleiding, 2005).
- De meeste kinderen maken een 'stille periode' door. Dit is de periode waarin de leerlingen eigenlijk wel veel oppikken, maar zelf niet zo veel zeggen. Forceer dan ook niets, maar gun het kind de tijd en de rust die het nodig heeft (Vrij Centrum voor Leerlingenbegeleiding, 2005).

- Het kan voor een anderstalige nieuwkomer heel handig zijn om beroep te kunnen doen op een mentor, peter of meter. Dit is een leerling die de anderstalige nieuwkomer mee op sleeptouw neemt. Het kan eventueel een hulp zijn wanneer de meter of peter dezelfde taal spreekt als de anderstalige nieuwkomer (Vrij Centrum voor Leerlingenbegeleiding, 2005).
- Als er geen onthaalklas ingericht kan worden, kan men opteren voor het inzetten van 'plage-uren'. Dit betekent dan dat een leerkracht enkele uren 'vrij' krijgt om zich bezig te houden met de anderstalige nieuwkomer(s). Men kan ook beroep doen op vrijwilligers of op de zorgleerkracht of zorgcoördinator van de school (Vrij Centrum voor Leerlingenbegeleiding, 2005).
- Geef zeker niet constant apart les aan de anderstalige nieuwkomer. Het blijkt dat een aparte opvang van meer dan 50% van de lessen nadelig kan zijn voor de integratie (Steunpunt ICO, z.d.) . Alhoewel een onthaalklas dus veel voordelen heeft, is het toch ook goed dat de anderstalige nieuwkomer ook nog in de gewone klas les kan volgen, tussen de Vlaamse kinderen.
- Laat de anderstalige nieuwkomers zo veel mogelijk meedoen met de meer praktische lessen; plastische, lichamelijke en muzikale opvoeding. Tijdens deze lessen is Nederlands van minder belang. Het mee volgen van deze lessen is goed voor het zelfvertrouwen van het kind zelf en voor de integratie in de klas (Vrij Centrum voor Leerlingenbegeleiding, 2005).
- Ga op stap met de anderstalige nieuwkomer. Toon het bos met de bomen, het marktplein met de kerk, de appels in de winkel,... Op die manier zal het Nederlands leren aangenamer worden en blijven de woorden ook beter hangen bij de kinderen.
- Visualiseren is heel belangrijk bij het werken met anderstaligen. Werken met foto's, pictogrammen, filmpjes, voorwerpen,... kan voor de anderstalige leerling zeer verhelderend werken.
- Soms kan het ook wel eens de moeite lonen om bepaalde woorden te vertalen, zeker wanneer er weinig tijd is voor veel uitleg (Vrij Centrum voor Leerlingenbegeleiding, 2005).
- Pas taken aan. Zet een schriftelijke taak om in een mondelinge en maak van een productieve taak een receptieve taak (Vrij Centrum voor Leerlingenbegeleiding, 2005). Laat het kind niet onnodig veel moeite doen om dingen uit te leggen in het Nederlands wanneer het ook gemakkelijker kan.
- Iedereen die naar een ander land verhuist, kan te maken krijgen met een cultuurshock. Maar niet iedereen gaat op dezelfde manier om met deze cultuurshock. Respecteer dit ook bij de kinderen op school.

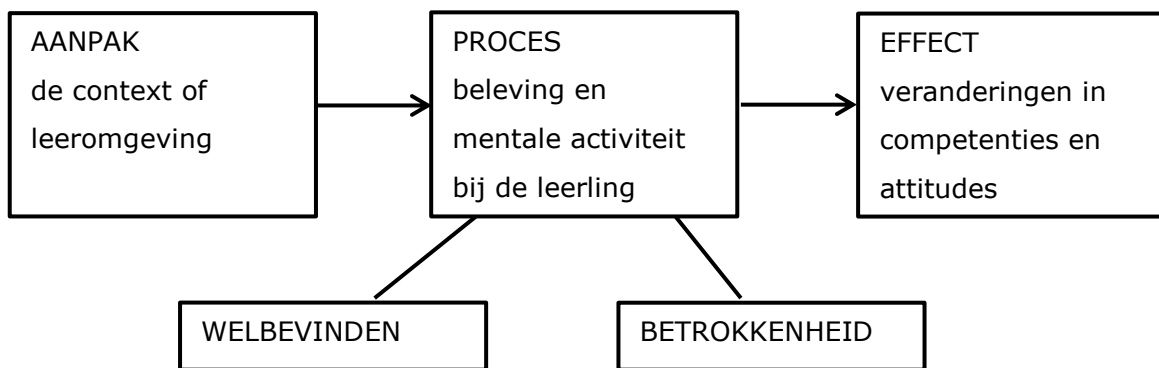
- Heb speciale aandacht voor vluchtelingenkinderen. Deze kinderen hebben vaak al veel problemen en misschien wel trauma's meegemaakt. Geef hen de tijd om alles te verwerken.
- Het is goed mogelijk dat de Vlaamse cultuur veel verschilt van de thuiscultuur van de anderstalige nieuwkomer. Opnieuw; geef het kind tijd om hieraan aan te passen. Wanneer je in een cultuur met andere regels, waarden en normen terecht komt, duurt het even voordat je deze begrijpt. Vanzelfsprekend duurt het nog veel langer vooraleer je deze dan ook nog kan toepassen.
- Leer de anderstalige nieuwkomer kennen; wat doet hij/zij graag, waar woonde hij/zij, hoe zat het schoolgebeuren in elkaar in het thuisland, wat is het geloof van het kind, waarom is men naar België gekomen, wat vindt hij/zij (niet) leuk in België,... Met andere woorden; heb interesse in het kind.

7 Welbevinden

Welbevinden van de leerlingen is een belangrijke factor binnen de zorgwerking van de school, en ook binnen deze bachelorproef. Wanneer men het welbevinden van anderstalige nieuwkomers wil gaan bevorderen, is het wenselijk dat men weet wat welbevinden eigenlijk wel inhoudt. Daarom is dit hoofdstuk dan ook opgenomen in deze bachelorproef. De verschillende signalen en dimensies van welbevinden worden uitgelegd binnen dit hoofdstuk om een zo volledig en duidelijk mogelijk beeld te krijgen van wat welbevinden eigenlijk is.

7.1 Definitie

Vanuit een procesgericht kindvolgsysteem benadrukt men de aanwijzingen die met het (groei)proces te maken hebben i.p.v. het meten van de groei(effect). Men wil nagaan wat de aanpak bij de leerlingen 'hier en nu' teweegbrengt (Laevers, 1998).



Figuur 4: Procesgericht Kindvolgsysteem

(Laevers, 1998)

Vanuit de ErvaringsGerichte benadering worden twee indicatoren gehanteerd: namelijk 'welbevinden' en 'betrokkenheid'. Deze vertellen ons hoe goed kinderen het maken en/of ontwikkeling zicht voortzet bij hen. Deze twee indicatoren zijn het centrale punt van het Procesgericht Kindvolgsysteem (Laevers, 1998).

Definitie van welbevinden volgens Ervaringsgericht Onderwijs.

"Welbevinden is...

*een bijzonder toestand van het gevoelsleven

*die zich laat herkennen aan signalen van voldoening, genieten, deugd beleven

*waarbij de persoon

-ontspannen is en innerlijke rust toont

-energie in zich voelt stromen en vitaliteit uitstraalt

-open is en zich voor de omgeving toegankelijk opstelt

-spontaneïteit aan de dag legt en zichzelf is

*omdat

-de situatie tegemoetkomt aan de basisbehoeften

-hij/zij beschikt over een positief zelfbeeld

-en in voeling is met zichzelf

*waardoor een gave emotionele ontwikkeling gewaarborgd wordt" (Laevers, 1998).

7.2 Signalen welbevinden

De volgende negen signalen van welbevinden werden overgenomen uit de handleiding voor een Procesgericht Kindvolgstysteem van Laevers.

- *Genieten, plezier beleven*

Welbevinden kan je van het gezicht aflezen: je kan tevreden glimlachen of je kan in lachen uitbarsten. Het moet natuurlijk gaan om echt genieten. Dit wil zeggen dat het genieten moet gebeuren met volle teugen, zonder remming. Bij sommige leerlingen zal dit met veel enthousiasme gebeuren: ze lachen veel, zingen spontaan tijdens een activiteit, hun ogen stralen. Anderen zullen dit minder uitbundig laten blijken; dat zijn de 'stille genietters'. Welbevinden kan zich dus op verschillende manieren manifesteren. (Laevers, 1998).

- *Ontspanning en innerlijke rust*

Kinderen (maar ook volwassenen) die in een toestand van welbevinden zijn, geven een ontspannen indruk. Hun gezicht ligt in een natuurlijke plooi en de spieren zijn ontspannen. Ze voelen zich niet bedreigd, en dat is de kern van de innerlijke rust die we bij deze kinderen aanvoelen. Ondanks die innerlijke rust, kan er uitbundigheid zijn en kunnen er uitingen van positieve spanning opduiken; zoals ingehouden lachen of het genieten de sfeer van sport en spel, verhalen en humor (Laevers, 1998).

- *Vitaliteit*

Bij welbevinden valt meteen ook het energieke, de levenslust op. Vaak kan je die van het gezicht aflezen: de blik is levendig, en het gezicht ziet er expressief uit. Maar ook de lichaamshouding zegt veel. Een positie die een zekere trots uitdrukt, waarin men zich 'groot' voelt, geeft een fitte indruk (Laevers, 1998).

Daartegenover staat de doffe blik en de beperkte expressie en variatie in gelaatsuitdrukkingen, de vermoeide indruk, het voor zich uit staren. Dat zijn de gelaatskenmerken van iemand die zich niet zo best voelt.

Soms zegt van kinderen dat ze 'opengebloeid' zijn, als ze opnieuw welbevinden tonen. Dan heeft men het over die vitaliteit en glans die verschijnen op het gezicht, het opnieuw kleur krijgen, de energie die weer vloeit (Laevers, 1998).

- *Openheid*

Verder zien we dat welbevinden samengaat met een open instelling en ook met ontvankelijkheid. Je laat de omgeving gemakkelijk tot je doordringen. De aandacht die je krijgt (een knuffel, een pluim, een troostend woord of een aanmoediging) laat je over je heen komen. Het omgekeerde hiervan is; gestresseerd zijn en alles afsluiten omdat de omgeving als bedreigend ervaren wordt (Laevers, 1998).

- *Spontaneïteit*

Bij welbevinden laat je de wereld binnenkomen. Maar ook het omgekeerde kan voorkomen; mensen nemen de ruimte in zich op. Ze durven zichzelf te zijn, ze zich laten zien en horen. Spontaneïteit is erg opvallend, omdat het geen moeite kost (Laevers, 1998).

- *Bevrediging van de basisbehoeften*

Het welbevinden dat we zelf ervaren of dat we bij anderen waarnemen, komt voort uit een bevrediging van één of meerdere basisbehoeften (Laevers, 1998). Deze worden hieronder kort uitgelegd.

-lichamelijke behoeften: behoefte aan eten, drinken, beweging en slaap

-behoefte aan affectie, warmte en tederheid: lichamenlijk contact, liefde en warmte, 'geven' en 'ontvangen' van genegenheid

-behoefte aan veiligheid, duidelijkheid en continuïteit: de nood aan een ongeveer voorspelbare en ordelijke omgeving, het willen weten waar je aan toe bent en ook het weten dat je op anderen kan rekenen

-behoefte aan erkenning en bevestiging: door anderen aanvaard en gewaardeerd worden en daarnaast het gevoel hebben dat je iets betekent voor anderen

-behoefte om zichzelf als kundig te ervaren: het gevoel hebben ergens goed in te zijn, succesvol met de omgeving kunnen omgaan, ervaren hoe je je eigen grenzen kan verleggen en nieuwe inzichten verwerven.

-behoefte aan zingeving en aan morele waarde: zich een 'goed' mens willen voelen en voldoen aan een morele regels (Laevers, 1998).

Welbevinden kan, afhankelijk van de situatie, uit vele bronnen komen. Indien één of meerdere basisbehoeften onvoldoende bevredigd zijn, kan dat nooit volledig door andere behoeften gecompenseerd worden. Het niet bevredigen van één (of meerdere) basisbehoeften tast het functioneren van de persoon aan (Laevers, 1998).

- *Een positief zelfbeeld, zelfvertrouwen en assertiviteit*

Het zelfbeeld is een realistische kijk op zichzelf hebben (op je uiterlijk, je competenties, je stijl, je karaktertrekken, je sociale achtergrond). Het is dus ook; onder ogen zien waar je niet zo goed in bent. Een positief zelfbeeld betekent jezelf als waardevol beleven. Je kan je de tekortkomingen accepteren met andere woorden (Laevers, 1998).

Een positief zelfbeeld maakt dat je stevig in je schoenen staat. Je hebt een zelfzeker gevoel, je hebt vertrouwen in je kunnen, je staat open voor je omgeving en je durft jezelf te zijn. Als je voor een nieuwe uitdaging staat, durf je het risico op mislukken te nemen (Laevers, 1998).

Een positief zelfbeeld is de basis voor weerbaarheid en assertiviteit. Kinderen die zich goed in hun vel voelen, stellen zich assertief op. Ze komen op voor zichzelf, voor hun eigen wensen en verlangens, zonder daarbij het perspectief van de ander te negeren. Een positief zelfbeeld is dan ook een voorwaarde om tot welbevinden te komen (Laevers, 1998).

- *In voeling zijn met zichzelf*

Welbevinden veronderstelt dat je goed in je vel zit. Het is noodzakelijk dat je je eigen behoeften, noden, wensen, gevoelens en gedachten kan herkennen. Men kan dus pas in een toestand van welbevinden zijn als hij 'volfunctioneert'. Dit betekent dat hij/zij niet vervreemd is van zichzelf, niet te veel onverwerkte ervaringen heeft (Laevers, 1998).

In voeling zijn met zichzelf is ook een voorwaarde voor het ten volle kunnen ervaren van voldoening. Dit betekent dat men negatieve belevingen en ervaringen kan toelaten. Het maakt mogelijk dat je verdriet, de teleurstelling, de boosheid en woede ten volle kan ervaren. Dit is een zeer gezonde (en tegelijkertijd ook een noodzakelijke) manier om door het leven te gaan (Laevers, 1998).

- *Een gave emotionele ontwikkeling*

Welbevinden is een aanwijzing dat kinderen zich op emotioneel vlak goed voelen. Het geeft aan dat de situatie bevredigend is en dat ze positief zelfbeeld hebben. Daarnaast geeft het ook aan dat ze over de competenties beschikken om op een goede manier met hun omgeving om te gaan. Ervaringen van echt welbevinden makend de persoon sterker en zorgen voor een volledige emotionele ontwikkeling (Laevers, 1998).

Als men denkt dat welbevinden in onvoldoende mate aanwezig is, dan is er reden voor ongerustheid. Dit wijst erop men er in hun eigen context niet in slaagt zijn/haar basisbehoeften te bevredigen (Laevers, 1998).

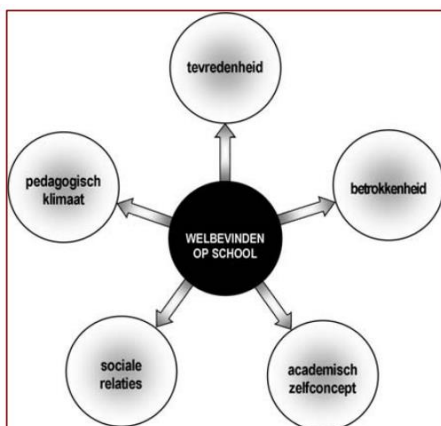
De niet-bevrediging van een behoefte betekent natuurlijk nog niet dat er een probleem is. Er kan wel een probleem uit voorkomen, bijvoorbeeld wanneer men de frustraties en de psychische pijn niet (meer) kan verdragen. Zo ontstaat zelfvervreemding en wordt het zelfvertrouwen van het kind aangetast. Omdat de basis van de persoonlijkheid juist in de kindertijd wordt gelegd, mogen we het ontbreken van welbevinden niet zomaar voorbij laten gaan (Laevers, 1998).

7.3 Dimensies welbevinden

Welbevinden is een containerbegrip: men kan het op een zeer diverse wijze invullen.

De volgende dimensies werden overgenomen van de vragenlijst die peilt naar het welbevinden van leerlingen van De Lee & De Volder (2009). Deze komt overeen met de vragenlijst voor welbevinden van de leerlingen, die aangeboden wordt door het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

De vragenlijst wordt ook gebruikt om de belangrijkste criteria van welbevinden te kunnen opnemen in het spel (De Lee & De Volder, 2009).



Figuur 5: Dimensies welbevinden in de schoolse context (De Lee & De Volder, 2009)

- *Tevredenheid*

De dimensie tevredenheid gaat na hoe het kind zich voelt. Deze dimensie is nauw verweven met betrokkenheid. De mate van tevredenheid geeft een beeld van het welbevinden van een kind op school en in de klas, samen met de betrokkenheid (De Lee & De Volder, 2009).

- *Betrokkenheid*

Betrokkenheid is de mate waarop het kind actief deelneemt aan het onderwijsleerproces. Deze dimensie hangt nauw samen met de dimensie tevredenheid. Samen geven ze een volledig beeld van het welbevinden van een leerling op dit actuele moment (De Lee & De Volder, 2009).

- *Academisch zelfconcept*

De dimensie academisch zelfconcept wordt gebruikt om het duurzame welbevinden van kinderen te onderzoeken. De klemtoon ligt hierbij op het beeld dat een kind heeft over zijn/haar eigen schoolse kunnen (De Lee & De Volder, 2009).

- *Sociale relaties*

Deze dimensie gaat over de aspecten van interpersoonlijke relaties op de school (De Lee & De Volder, 2009).

- *Pedagogisch klimaat*

Deze dimensie geeft een beeld van de manier waarop leerlingen het klimaat in de school en in de klas ervaren. Het school- en klasniveau worden binnen één dimensie behandeld, omdat de onderwijsinspectie een uitspraak doet over de onderwijskwaliteit op schoolniveau (De Lee & De Volder, 2009).

Deze dimensie bevat daarnaast ook inter-relationale aspecten. Deze aspecten peilen naar de relaties tussen kinderen onderling en ook naar de relaties tussen leerlingen en leerkrachten (De Lee & De Volder, 2009).

8 De sociaal-emotionele ontwikkeling

Hieronder zal ik verschillende visies op de sociaal-emotionele ontwikkeling bespreken. Dit om een zo volledig mogelijk beeld te geven op de ontwikkeling. De accenten per theorie liggen anders, dus voor de volledigheid worden er meerdere besproken.

Bij elke theorie wordt schematisch het volledige verloop van de ontwikkeling voorgesteld. Verder wordt ingegaan op de ontwikkeling van kinderen in de basisschool én de periode ervoor en er net na. De ontwikkeling na twaalf jaar wordt niet meer besproken, omdat dit niet meer als relevant kan gezien worden voor deze bachelorproef. De periode vóór de school is wel van belang omdat hier al heel wat kan misgelopen zijn dat tot uiting kan komen in de lagere schooltijd bijvoorbeeld.

8.1 Verschillende visies op de sociaal-emotionele ontwikkeling

8.1.1 Erikson

Erikson spreekt over een psychoseksuele en sociale ontwikkeling. Deze verloopt in acht fasen en bouwt eigenlijk verder op de theorie van Freud. Eriksons theorie gaat over verschillende crisissen binnen de ontwikkeling die een mens moet doorlopen. Bij het gunstig verloop van een crisis, groeit er een sterk gevoel van psychische eenheid in zichzelf en van harmonie met hun omgeving. In elke fase wordt er ook gesproken van een belangstellingszone. Dat is de zone van het lichaam waar de focus op ligt in die bepaalde (Vancauwenbergh, 2010).

Fase	Leeftijd	Ontwikkelingsprincipe
Oraal	0 – 1	Vertrouwen/wantrouwen
Anaal	1 – 3	Autonomie/schaamte, twijfel
Fallich	3 – 5	Initiatief/schuld
Latentie	6 – 11	Handvaardigheid/minderwaardigheid
Adolescentie	12 – 19	Identiteit/verwarring
Jong-volwassenheid	20 - 30	Intimiteit/isolement
Volwassenheid	31 – 65	Generativiteit/isolement
Ouderdom	66+	Ego-identiteit/wanhoop

Tabel 9: Ontwikkeling volgens Erikson

(Delfos, 1999)

Binnen deze bachelorproef zullen enkel de orale, anale, fallische en latente fase van Eriksons theorie verder worden besproken. Dit zijn dan ook de fasen die binnen de basisschool voorkomen. De fasen die nog volgen in het latere leven, zijn voor deze bachelorproef van minder belang.

1) Fase 1: de orale fase (0 – één jaar en 6 maanden)

De belangstellingszone van het kind binnen deze fase is de mond (denk maar aan de borstvoeding). De te doorlopen crisis in deze fase is vertrouwen versus wantrouwen. Er ontstaat in deze periode een conflict tussen het groeiende ego en de sociale wereld van het kind. Het kind zal de eerste tekenen van vertrouwen tonen bij een betrouwbare en voorspelbare ouder. Dit is bijvoorbeeld wanneer het kind niet angstig wordt wanneer zijn/haar moeder uit beeld gaat. Zowel wantrouwen als vertrouwen zijn nodig voor de groei van het jonge kind, maar uiteraard is een evenwicht (waarbij vertrouwen domineert) wenselijk. Vertrouwen stelt ons in staat om bevrediging uit te stellen, vanuit het vertrouwen dat we deze bevrediging later krijgen (Delfos, 1999).

2) Fase 2: de anale fase (één jaar en zes maanden - drie jaar)

De belangstellingszone in deze fase is de anus. Hierbij denken we aan de controle over de blaas- en sluitspiers, die het kind zal aanleren. Het kind ervaart het lustgevoel van inhouden en uitwerpen. Dit zijn dan ook de egovormen in deze periode. De crisis in deze fase gaat tussen autonomie en schaamte of twijfel. De autonomie van het kind wordt gevoed door het leren lopen en praten. Het kind wil zelf eten en de wereld ontdekken. De groeiende autonomie is ook herkenbaar door de woorden 'mijn', 'ik' en 'nee'. Men spreekt dan ook van de 'koppigheidsfase' binnen deze periode. Hiermee wordt het gevecht om de autonomie tussen het kind en de omgeving bedoeld. Door de confrontatie met de sociale omgeving ontstaat er in dan schaamte en twijfel bij het kind (Delfos, 1999).

3) Fase3: De fallische of oedipale fase (drie – zes jaar)

De genitale zone staat nu in de belangstelling. Kinderen worden nieuwsgierig naar hun eigen lichaam en naar dat van anderen. Binnen deze periode gaat het kind rivaliseren met de ene ouder voor de liefde van de andere. Dit noemt men het oedipuscomplex. De te doorlopen crisis is nu initiatief versus schuld. De egovorm 'indringen' verwijst naar de competitieve drang van het kind. Nu begint het superego ook aan bod te komen. Dit is van belang voor de ontwikkeling van het sociaal gedrag van het kind, maar het initiatief van het kind wordt er wel door beperkt (Delfos, 1999).

4) Fase 4: de latentiefase (zes – elf jaar)

Wanneer de oedipale crisis opgelost is, begint in feite de latentiefase. Er is nu geen focus op een zone, er is eerder sprake van een algemene stabiliteit. Deze fase is dan ook beslissend voor de groei van het ego. Het ontwikkelingsprincipe (de crisis) is bedrijvigheid versus minderwaardigheid. Kinderen ontwikkelen belangrijke sociale vaardigheden, maar daarnaast heerst er een gevoel van falen of minderwaardigheid (Delfos, 1999).

8.1.2 Vygotsky

Vygotsky ziet de ontwikkeling van het kind als een dynamisch proces met een grote wisselwerking tussen de rijping enerzijds en het leren anderzijds. In zijn theorie staan taal, denken en ontwikkeling centraal (Delfos, 1999).

Een belangrijk begrip in de theorie van Vygotsky is 'interiorisatie'. Kort gezegd betekent dit van externe sturing overgaan naar interne mentale zelfsturing. Je gaat jezelf bepaalde dingen eigen gaan maken. Eerst word je van buiten uit gestuurd, later gebeurt de sturing om iets te doen vanuit jezelf, vanuit je eigen wensen (Delfos, 1999).

Vygotsky maakt een onderscheid tussen twee ontwikkelingsniveaus. Deze staan volgens hem in relatie tot ontwikkeling en leermogelijkheden. Hieronder worden ze kort toegelicht.

-De zone van actuele ontwikkeling: op dit ontwikkelingsniveau bevinden zich de geestelijke functies van een kind. Dit zijn bijvoorbeeld het zelfstandig oplossen van problemen, en dit via functies die een kind zonder hulp van derden kan uitvoeren.

-De zone van naaste ontwikkeling: dit is in feite de ruimte tussen het niveau van de actuele ontwikkeling (zelfstandig een probleem oplossen) en dat van de potentiële ontwikkeling (probleem oplossen met hulp van een ander). Het zijn de functies die aan het rijpen zijn. Ze zijn enkel met hulp van derden uitvoerbaar (Delfos, 1999).

Bij getraumatiseerde kinderen bijvoorbeeld, is de zone van naaste ontwikkeling groot. Het kind beschikt over mogelijkheden die (nog) niet geactualiseerd zijn. In de theorie van Vygotsky wil dit zeggen dat je deze kinderen moet aanspreken in de zone van naaste ontwikkeling. Om de potenties in deze zone te actualiseren, kunnen we beter bepaalde zaken zelf voordoen en voorzeggen (Delfos, 1999).

8.1.3 Bowlby

Bowlby bespreekt verschillende vormen van gehechtheid. Volgens hem komt het kind kwetsbaar en onbeschermd op de wereld. Om bescherming te krijgen, moet er een gehechtheidsysteem ontwikkeld worden. Door hechtingsgedrag probeert het kind de ouder dicht bij zich te houden, zodat het hulp krijgt wanneer dat nodig is (Delfos, 1999).

1) Fase 1: van de geboorte tot drie maanden

In deze tijd gaan kinderen niet-selectief reageren op mensen. Baby's reageren op de stem en het gezicht van mensen. De baby weet dus intuïtief wel dat hij bepaalde personen nabij moet houden. Het belangrijkste hechtingsgedrag is de sociale glimlach, die toch wel vrij intens is vanaf vijf weken na de geboorte. De baby glimlacht voluit en is gelukkig bij het zien van een gezicht. Daarnaast is er ook oogcontact (Delfos, 1999).

Hechtingsgedragingen in deze periode zijn brabbelen, huilen en glimlachen. Deze gedragingen stimuleren de interactie. Ze worden ook gebruikt om de gehechtheidsfiguur (meestal de moeder) nabij te houden. Verder is ook vasthouden een soort van hechtingsgedrag. Dit komt voor op twee manieren; de grijpreflex en de Moro-reflex. De grijpreflex is het samenknijpen van de hand als de handpalm wordt aangeraakt. De Moro-reflex is het spreiden van armen en benen en deze dan direct daarna weer naar de borst brengen. De Moro-reflex treedt op bij een gevoel van verlies aan ondersteuning en bij harde geluiden (Delfos, 1999).

Baby's hebben daarnaast ook een zoek- en zuigreflex. Als de wang wordt aangeraakt bijvoorbeeld, draaien ze automatisch hun hoofdje naar de bron van stimulatie. Bowlby ziet dit ook als hechtingsgedrag. Hij is van mening dat dit moeder en baby dicht bij elkaar brengt (Delfos, 1999).

2) Fase 2: van drie tot zes maanden

Veel reflexen uit de voorgaande fase zullen nu verdwijnen. In plaats daarvan wordt het sociale gedrag selectiever. Baby's gaan zich in deze fase dan ook meer gaan richten op de mensen die ze goed kennen. Het huilen zal nu vooral opgeroepen worden door het vertrek van de meest gekende personen (Delfos, 1999).

3) Fase 3: van zes maanden tot drie jaar

Vanaf deze periode begint de baby veel meer belang te hechten aan de aanwezigheid van de gehechtheidsfiguur; hij/zij begint dan bijgevolg ook vaak te huilen als deze figuur vertrekt. Volgens Bowlb is er ook sprake van een doelgecorrigeerd systeem. Dit betekent dat de baby zijn/haar kruipgedrag zal aanpassen en bijschaven tot het doel bereikt is (Delfos, 1999).

Wanneer er een persoon weg gaat, is dit voor de het kind een stimulus. Een stimulus om verder op zoek te gaan. Hij/zij gaat iets verder weg, maar kijkt steeds nog eens terug om naar de vertrouwde persoon. Het kind kan ook verlatingsangst ontwikkelen. Daarbij gaat het zich vastklampen aan de verzorgende figuur wanneer er vreemden in de buurt komen (Delfos, 1999).

4) Fase 4: van drie jaar tot het einde van de kindertijd

Het belangrijkste kenmerk van het kind in deze fase is partnerschapgedrag. In deze fase zal het egocentrisme stilaan gaan verminderen bij het kind. Hij/zij zal in staat zijn om samen met andere kinderen (of volwassenen) activiteiten te ondernemen. Het spelgedrag neemt toe, maar wordt daarnaast ook vaak coöperatiever (Delfos, 1999).

Wederzijdse hechting ontstaat door de wederzijdse interactie tussen het kind en verzorg(st)er. Hieronder staat het schema met verschillende opvoedingsstijlen en gehechtheidstypes.

Opvoedingsstijl	Gehechtheidstype
Consistent-responsief	Veilig
Consistent-onresponsief	Angstig-vermijndend
Inconsistent-responsief	Angstig-afwerend
Wisselvallig-responsief	Gedesorganiseerd/ afwerend-vermijndend

Tabel 10: ontwikkeling volgens Bowlby

Bowlby spreekt van imprintfalen wanneer kinderen van acht of negen maanden nog geen gehechtheid hebben ontwikkeld. De leeftijd van acht à negen maanden markeert namelijk het einde van de kritieke periode voor hechting (Delfos, 1999).

8.1.4 Kohlberg

Kohlberg spreekt over de 'morele ontwikkeling'. Zijn visie is gebaseerd op de theorie Piaget. Kohlberg onderscheidt zes stadia, onderverdeeld in drie niveaus. Het verloop van de stadia hangt samen met de ontwikkeling van het logisch denken van het kind. De leeftijdsgrenzen zijn dan ook moeilijk aan te geven, omdat de ontwikkeling van het logisch denken sterk verschilt van mens tot mens. Volgens Kohlberg is het zesde stadium van de morele ontwikkeling enkel bereikbaar voor grote denkers (Delfos, 1999).

1) Niveau 1: Preconventioneel moreel besef

-Stadium 1: Hierin is er een oriëntatie op gehoorzaamheid en straf. Het kind richt zich enkel op de autoriteit. Deze stelt regels en er moet gehoorzaamd worden. Het belangrijkste principe is dat van onvoorwaardelijke gehoorzaamheid. Spreken in termen van gevolgen zal de morele oordelen vormen (Delfos, 1999).

-Stadium 2: Gerichtheid op genot. Kinderen beschouwen regels niet langer als onveranderbaar en absoluut. Ze zien de andere kant van het verhaal en kunnen relativiseren. Daardoor zal het kind zelf kunnen handelen naar zijn/haar eigen wensen. Morele oordelen worden in dit stadium gevormd door de bedoelingen (Delfos, 1999).

2) Niveau 2: Conventioneel moreel besef

-Stadium 3: Hierin staat de oriëntatie op een 'goed kind' zijn centraal. Deze fase loopt normaal gezien vanaf (ongeveer) tien jaar. Het kind begint zelf na te denken over wat een 'goed mens' zou doen volgens hem/haar. De morele oordelen van het kind worden gevormd volgens de bedoelingen van de gemeenschap (Delfos, 1999).

-Stadium 4: Het behouden van sociale orde en autoriteit is belangrijk in dit stadium. Het morele besef wordt gevormd vanuit de goedkeuring dat hij/zij krijgt door de gemeenschap. De jongere krijgt nu een beter zicht op de sociale orde. Het kind zal gehoorzamen aan de gestelde wetten (Delfos, 1999).

3) Niveau 3: Postconventioneel moreel besef

-Stadium 5: De focus ligt hier op democratisch geaccepteerde wetten. Deze fase begint normaal gezien vanaf de leeftijd van 20 jaar. Wetten worden als redelijk flexibel gezien, als veranderbaar. Er komt een vaag besef bij de jongeren dat persoonlijke waarden belangrijker zouden kunnen zijn dan de wetten (Delfos, 1999).

-Stadium 6: De nadruk ligt nu op universele principes. De persoon heeft een duidelijk beeld van bepaalde principes die de wetten overstijgen. Hij/zij ziet in dat er zijn nog meer principes belangrijk dan enkel de sociale orde. De universele principes van de persoon zijn zelfgekozen, en zijn bijgevolg dan ook moeilijk onder woorden te brengen. Weinig mensen behalen dit niveau volgens Kohlberg (Delfos, 1999).

8.2 Aandachtspunten i.v.m. de sociaal-emotionele ontwikkeling bij AN

Het is moeilijk om te achterhalen of de gedragingen van de anderstalige nieuwkomers normaal en begrijpelijk zijn als eerste reactie op een extreme situatie, terwijl andere op het eerste gezicht dagelijkse problemen (bijvoorbeeld concentratieproblemen en hyperactiviteit) stresserende gevolgen kunnen zijn van een trauma (Vlaamse Onderwijsraad, 2000).

Daarnaast stelt de Vlaamse Onderwijsraad (2000) dat symptomen ook verschillen van persoon tot persoon. Alhoewel er toch enkele tendensen onderscheiden kunnen worden naargelang de leeftijd. Bij oudere kinderen (lagere schoolleeftijd) zien we eerder leer- en concentratiestoornissen, depressie enzovoort. Sommige kinderen gaan ook terugvallen op een vroeger ontwikkelingsstadium (regressie). Hieronder volgt een beknopte opsomming van de verschillende effecten die kunnen voorkomen bij getraumatiseerde kinderen met een lagere schoolleeftijd. De effecten zijn vooral van toepassing voor vluchtelingenkinderen, kinderen met een trauma dus. Maar deze effecten zijn ook van toepassing op anderstalige nieuwkomers waarbij er geen sprake is van een trauma (Vlaamse Onderwijsraad, 2000).

Effecten op korte termijn	Effecten op langere termijn
<ul style="list-style-type: none"> -concentratieverlies -depressie -leerstoornissen -hoofdpijn -fantaseren over het redden van de ouders of vangen van de 'dader' -spelen traumatische situaties na, in de hoop om het verloop te veranderen -vatbaar voor schuldgevoelens: fantaseren rond mogelijke interventies die ze hadden kunnen doen -passief worden en verlies van spontaniteit -of net agressiever worden -sociale isolatie -besef dat de dood onomkeerbaar is; interesse in rituelen rond de dood -toch nog magisch denken 	<u>Morele ontwikkeling</u> Door identificatie met dader verdwijnt het besef van goed en kwaad, ontgoocheling in autoriteitsfiguren
	<u>Overleversidentiteit</u> <ul style="list-style-type: none"> -identificatie met hulverleners; willen dokter of leraar worden, dit is een manier om controle te krijgen over dood en ziekte -streven naar materiële zaken -ontwikkelen van een wrok of zelfopoffering
	<u>Gebrek aan vertrouwen, kwetsbaar voelen</u> <ul style="list-style-type: none"> -door onzekerheid verdwijnt het gevoel van veiligheid en vertrouwen -mogelijk gehechtheidsproblemen
	<u>-pessimisme betreffende de toekomst</u> <ul style="list-style-type: none"> -vele jaren later nog doemdenken -of overtuigd zijn van 'bescherming voor het leven' door een bovennatuurlijke kracht
	<u>Schoolresultaten</u> <ul style="list-style-type: none"> -teruggetrokken gedrag, dagdromen -maar ook rekening houden met culturele verschillen!

Tabel 11: Aandachtspunten i.v.m. de sociaal-emotionele ontwikkeling bij AN

(Vlaamse Onderwijsraad, 2000)

Het pakket “Samen op ontdekking”

1 Inleiding

Anderstalige nieuwkomers zijn momenteel in veel Vlaamse scholen te vinden. Toch is het voor veel scholen nog zoeken hoe er mee om te gaan. Er is namelijk zeer weinig materiaal op de markt om aan de slag te gaan met deze doelgroep. Leerkrachten die les geven in de onthaalklas zoeken altijd naar meer en ander materiaal om mee te werken.

Handleidingen over hoe je Nederlands kan aanleren aan anderstalige nieuwkomers zijn tegenwoordig wel al te vinden, zij het nog altijd in beperkte mate.

Maar boeken, spelletjes of handleidingen rond het werken aan het sociaal-emotionele aspect met deze doelgroep is (bijna) niet te vinden. En nochtans is het zo belangrijk om oog te hebben voor het welbevinden van het kind. Deze kinderen komen terecht in een totaal vreemde omgeving, en worden als het ware in onze cultuur ‘gegooid’. Wanneer er meer aandacht is voor het welbevinden en er meer ondersteuning is op sociaal-emotioneel vlak voor deze kinderen, zullen ze zich welkom en veilig voelen. Het is belangrijk dat de anderstalige nieuwkomer zich eerst goed in zijn/haar vel voelt, vooraleer er over gegaan wordt tot het aanleren van een nieuwe taal of andere nieuwe zaken. Een kind dat gelukkig is en zich welkom voelt, zal ook meer gemotiveerd zijn om bijvoorbeeld Nederlands te leren.

Door ervaring op mijn stageplaats en door ervaringen van andere scholen en leerkrachten, bleek dat er nu zeer weinig of geen aandacht is voor het welbevinden van deze doelgroep. Anderstalige nieuwkomers komen aan op school, ze krijgen op basis van hun niveau van wiskunde (en leeftijd) een klas toegekend en daar gaan ze dan.

Scholen willen wel graag meer aandacht besteden aan het welbevinden of aan meer sociaal-emotionele ondersteuning voor deze kinderen, maar ze weten niet hoe. En er is ook geen concreet materiaal die hen daarbij kan helpen.

In de onthaalklas is er dan wel meer aandacht voor het welbevinden of voor kennismaking, maar ook hier komt het probleem van tekort aan materiaal terug.

Er kan gebruik gemaakt worden van bestaand materiaal (zoals het Babbelspel, Een doos vol gevoelens,...), mits wat aanpassingen te doen, zoals minder talig maken. Maar dit blijkt toch redelijk moeilijk te zijn. De vragen zijn te moeilijk, niet verstaanbaar en al zeker niet toegespitst op de doelgroep van anderstalige nieuwkomers.

Nergens was er iets concreets te vinden om aan de slag te gaan met anderstalige nieuwkomers rond hun welbevinden en de sociaal-emotionele ondersteuning. En van daaruit kwam dan ook eigenlijk de nood aan materiaal.

2 Voorbereidend onderzoek

Ter voorbereiding van het ontwikkelen van het pakket, werd er eerst een onderzoek gedaan naar het welbevinden van de anderstalige nieuwkomers op dit moment.

Daarom werd er een vragenlijst opgesteld die zo goed mogelijk het welbevinden van hen kon nagaan.

Verder werd er een vragenlijst afgenomen om na te gaan of er bij de leerkrachten, de zorgcoördinator, zorgleerkrachten en de directeur van 't Nieuwland een nood was aan een dergelijk materiaal.

Uiteraard werd er ook onderzoek gedaan naar wat welk materiaal er al op de markt is voor deze doelgroep en rond het thema welbevinden.

2.1 Onderzoeksvraag en doelstelling

Het *probleem* dat zich stelt is dat er weinig praktische handvatten op de markt zijn voor het werken met anderstalige nieuwkomers. Vooral materiaal voor de kennismaking, de eerste opvang op school en materiaal rond emoties en welbevinden voor anderstalige nieuwkomers is heel moeilijk te vinden.

De *onderzoeksvraag* in deze bachelorproef is dan ook; "Welk materiaal kunnen we aanbieden aan anderstalige nieuwkomers en de leerkrachten om de sociaal-emotionele ondersteuning van deze leerlingen te bevorderen en hun welbevinden te verhogen?" Hoe kunnen we tegemoetkomen aan de noden van beide groepen en wat zijn die noden precies?

Het *doel* was om tegemoet te komen aan de noden van alle partijen; zowel de anderstalige nieuwkomers zelf, als de leerkrachten, de zorgcoördinator en andere begeleiders. We willen het welbevinden van de anderstalige nieuwkomers verhogen en de sociaal-emotionele ondersteuning optimaliseren. Daarom willen we concrete handvatten, praktisch materiaal bieden om aan de slag te gaan met deze doelgroep. Gevolg hiervan is dat de anderstalige nieuwkomer zich welkom en gelukkig voelt in de nieuwe situatie, in de nieuwe school.

2.2 Methode

2.2.1 Vragenlijst leerkrachten

Om te onderzoeken of de leerkrachten van 't Nieuwland nood hebben aan materiaal om te werken met anderstalige nieuwkomers en of ze het idee van een pakket ter bevordering van het welbevinden en de sociaal-emotionele opvang van anderstalige nieuwkomers interessant vinden, werd er een vragenlijst opgesteld.

De vragenlijst werd opgesteld voor de leerkrachten van het lager onderwijs, de zorgleerkrachten, de zorgcoördinator en de directeur van 't Nieuwland. Het pakket is in feite vooral bedoeld voor gebruik door de zorgcoördinator en de leerkracht van de onthaalklas. Uiteraard kunnen zorgleerkrachten en gewone leerkrachten hier ook gebruik van maken. Daarom is de mening van verschillende disciplines zeker interessant voor dit onderzoek.

De vragenlijst werd volledig door mezelf opgesteld en werd daarna gelezen en goedgekeurd door de zorgcoördinator en de directeur van 't Nieuwland.

Voor het opstellen van de vragenlijst werd er eerst gezocht naar de doelen van de afname van deze vragenlijst. "Wat willen we te weten komen met deze vragenlijst?"

Volgende zaken kwamen daaruit naar voren;

-Wie vult de vragenlijst in?

-Is hij/zij al in contact gekomen met anderstalige nieuwkomers?

-Welke zaken vindt hij/zij belangrijk om te weten over de anderstalige nieuwkomer?

-Ervaarde de persoon problemen op vlak van welbevinden en sociaal-emotionele opvang bij de anderstalige nieuwkomer? En wat waren deze problemen dan?

-Is er nood aan meer materiaal rond het werken met anderstalige nieuwkomers algemeen? En op vlak van welbevinden de sociaal-emotionele opvang?

-Vindt de persoon het idee om een spel ter bevordering van het welbevinden en de sociaal-emotionele opvang te creëren interessant? En zou hij/zij hier dan gebruik van maken?

Deze doelen werden vervolgens in vraagvorm gegoten. De uiteindelijke vragenlijst is te vinden in bijlage 4.

De antwoordmogelijkheden bij vraag vier (informatie rond anderstalige nieuwkomer) werden voornamelijk gebaseerd op wat er gevraagd wordt bij de inschrijving van de leerling. Verder werden er ook items gebaseerd op wat er al werd opgevangen van leerkrachten over wat ze niet weten of wat ze graag zouden willen weten van de leerling.

De antwoordmogelijkheden bij vraag vijf werden gebaseerd op de signalen van welbevinden van Laevers en op de dimensies van welbevinden van De Lee en De Volder (uit de vragenlijst). Verder zijn er ook items die in de praktijk al voorkwamen aan toegevoegd.

Er is gekozen om te werken met een vragenlijst op papier. De mogelijkheid om de vragenlijst digitaal te laten invullen werd eerst overwogen, maar na overleg met de zorgcoördinator werd beslist om ze op papier te laten invullen. Hieronder volgen voor- en nadelen van het afnemen van een vragenlijst op papier en digitaal.

	Vragenlijst op papier	Digitale vragenlijst
Voordelen	-je kan de vragenlijst persoonlijk afgeven -meer kans op antwoord: door het 'zien liggen' van de vragenlijst	-gebruiksvriendelijk -gemakkelijkere verwerking van de gegevens
nadelen	-meer werk bij de verwerking van de gegevens -veel papier	-meer kans op geen antwoord: mails geraken vlug in de prullenbak of worden over het hoofd gezien -onpersoonlijk

Tabel 12: Vragenlijst leerkrachten

Vooraf het feit dat je een vragenlijst persoonlijk kan afgeven wanneer er gekozen wordt voor een vragenlijst op papier, heeft de doorslag gegeven. Wanneer men wil dat mensen de vragenlijst invullen, is het goed dat ze weten voor wie en waarom ze dat doen. Dit vergroot ook de kans op veel respons.

2.2.2 Vragenlijst anderstalige nieuwkomers

De vragenlijst voor het nagaan van het welbevinden van de anderstalige nieuwkomers is gebaseerd op de vragenlijst van De Lee en De Volder die het welbevinden van de leerlingen van het vierde, vijfde en zesde leerjaar wil nagaan. Deze vragenlijst wordt ook voorgesteld door het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming om te gebruiken bij het nagaan van het welbevinden.

De Lee en De Volder hebben de vragenlijst onderverdeeld in vijf dimensies (zie 7.3 van deze bachelorproef); tevredenheid, betrokkenheid, academisch zelfconcept, sociale relaties en pedagogisch klimaat. Om de validiteit van de nieuwe vragenlijst te kunnen garanderen, werd zo veel mogelijk geprobeerd om verhouding van het aantal vragen per dimensie behouden.

	Tevredenheid	Betrokkenheid	Academisch zelfconcept	Sociale relaties	Pedagogisch klimaat
Aantal items 1	4	4	6	6	8
Aantal items 2	3	3	3	4	4

Tabel 13: Vragenlijst anderstalige nieuwkomers

Aantal items 1= aantal items in de oorspronkelijk vragenlijst

Aantal items 2= aantal items in de aangepaste vragenlijst

Aanvankelijk waren het aantal items van de aangepaste vragenlijst meer in verhouding met de oorspronkelijke vragenlijst. Maar na overleg met de zorgcoördinator en de leerkracht van de onthaalklas werden er nog enkele aanpassingen gedaan. Sommige vragen bleken te moeilijk, en de vragenlijst bleek ook te lang te zijn voor de anderstalige nieuwkomers. Ze zijn het niet gewoon om zo'n vragenlijst in te vullen en het moet ook verstaanbaar blijven, dus daarom werden de verhoudingen wat gewijzigd door enkele vragen te schrappen.

Hieronder volgt een korte verantwoording waarom bepaalde vragen uit de vragenlijst werden gehaald. De nummers van de vragen zijn die van de oorspronkelijke vragenlijst van De Lee en De Volder en van het Vlaamse Ministerie voor Onderwijs en Vorming.

Vraag	Waarom eruit gehaald?
Vraag 3 (ik voel me goed op school)	Lijkt te veel op vraag 1
Vraag 7 (ik zit in de les te dromen)	Lijkt te veel op vraag 5
Vraag 9 (ik kan in de lessen goed volgen)	Te moeilijk en het lijkt redelijk evident dat ze niet goed kunnen volgen in de les
Vraag 12 (ik werk trager dan de anderen van mijn klas)	Lijkt te veel op vraag 10
Vraag 13 (ik kan goed leren)	Te moeilijk en niet echt van toepassing (anderstalige nieuwkomers moeten thuis nog niet veel leren voor school)
Vraag 19 (de kinderen maken ruzie op de speelplaats)	Te moeilijk
Vraag 20 (op onze school worden kinderen gepest of uitgelachen)	Te moeilijk
Vraag 22 (de leerkrachten letten erop dat de	Te moeilijk

kinderen zich aan de regels houden)	
Vraag 24 (de leerkrachten zijn vriendelijk tegen de leerlingen)	Lijkt nogal op vraag 23 en ook te moeilijk
Vraag 26 (als de leerkrachten les geven, is het rustig in de klas)	Te moeilijk
Vraag 28 (de kinderen mogen tegen de leerkrachten hun eigen mening zeggen)	Te moeilijk

Tabel 14: Vragenlijst anderstalige nieuwkomers opmaak

Met 'te moeilijk' wordt bedoeld dat de vraag op zich te moeilijk is voor de anderstalige nieuwkomer om te begrijpen en te beantwoorden.

Verder werd er ook gewerkt met smileys om een beoordeling te geven. Een breed lachend gezicht betekent ja altijd, een lachend gezichtje betekent ja, een twijfelachtig gezichtje betekent soms en een droevig gezichtje betekent nee nooit.

Zo werd geprobeerd om de taalfactor een beetje uit te schakelen in het beantwoorden van de vragenlijst. Op de aangepaste versie van de vragenlijst voor de leerlingen uit het eerste, tweede en derde leerjaar is er gewerkt met smileys. Door de positieve ervaring met de smileys in de lagere klassen, werd er beslist om dit over te nemen voor de vragenlijst van de anderstalige nieuwkomers.

Als laatste werden de kernwoorden uit de zinnen vertaald om de vragen toch duidelijker en beter verstaanbaar te maken voor de anderstalige nieuwkomers. Eerst werd er geopteerd om dit niet te doen, maar om te werken met pictogrammen. Maar na overleg met de leerkracht van de onthaalklas en met de zorgcoördinator bleek dat dit niet duidelijk genoeg zou zijn. In tegendeel, het kwam nogal verwarrend over. De leerkracht van de onthaalklas gaf aan dat volgens hem het vertalen van de zinnen het meest efficiënt zou zijn.

Maar het volledig vertalen van de vragen leek niet zo'n goede oplossing, omdat ze tenslotte op school zijn om Nederlands te leren. Daarom werd er voor gekozen om te werken met vertalingen van kernwoorden aangevuld met een pictogram van een duim omhoog (=goed) en een duim omhoog (=niet goed).

Deze vertalingen gebeurden voornamelijk via Google Translate, omdat het vertalen van losse woorden relatief goed lukt hiermee. Voor de Russische en Roemeense vertalingen werd er hulp ingeroepen van personen die Russisch en Roemeens als moedertaal hebben.

De uiteindelijke versie van de vragenlijst is te vinden in bijlage 3.

2.2.3 Inhoudsanalyse

Vooraleer er aan de slag werd gegaan met iets nieuws te ontwikkelen, gingen we op zoek naar wat er al op de markt is voor deze doelgroep en rond deze 'problematiek'. Daarvoor werden verschillende instanties bezocht en gecontacteerd, om een zo breed mogelijk zicht te hebben op het bestaande materiaal.

Er werd te rade gegaan bij het Spellenarchief in Vives Brugge, het Provinciaal Noord-Zuid Centrum in Roeselare, het Wereldcentrum Oost-Vlaanderen in Gent en bij andere scholen van de scholengemeenschap van KBO-Tielt. Daar werd er op zoek gegaan naar materiaal die werk rond anderstalige nieuwkomers of rond welbevinden/sociaal-emotionele aspect bij kinderen.

2.3 Resultaten

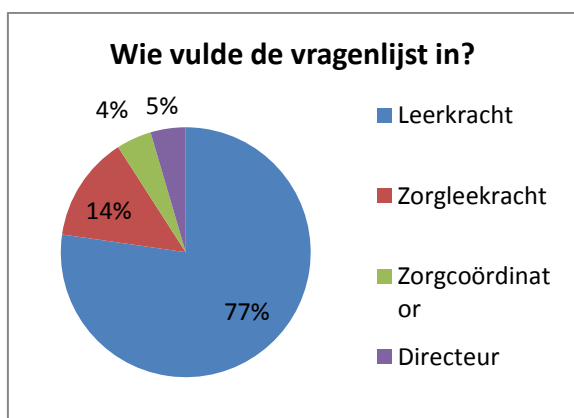
2.3.1 Vragenlijst leerkrachten

De vragenlijst werd aan alle leerkrachten en zorgleerkrachten van het lager van 't Nieuwland afgegeven, alsook aan de zorgcoördinator en de directeur. Elke vragenlijst werd persoonlijk afgegeven in de week van 21 oktober 2013.

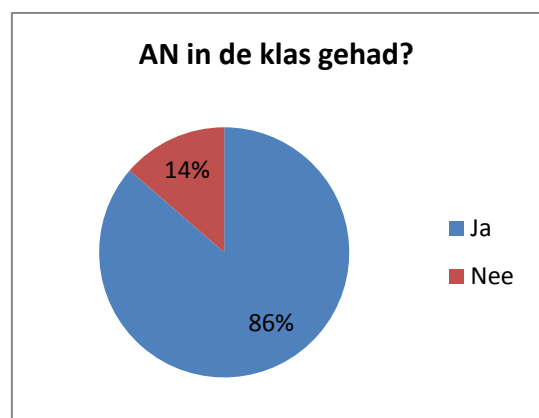
Hierbij werd er kort verteld dat het een vragenlijst is in het kader van een bachelorproef rond anderstalige nieuwkomers. Er werd ook gevraagd deze vragenlijst in te vullen tot uiterlijk woensdag 6 november 2013.

Van de 25 afgegeven vragenlijsten zijn er 22 personen die de vragenlijst ingevuld hebben.

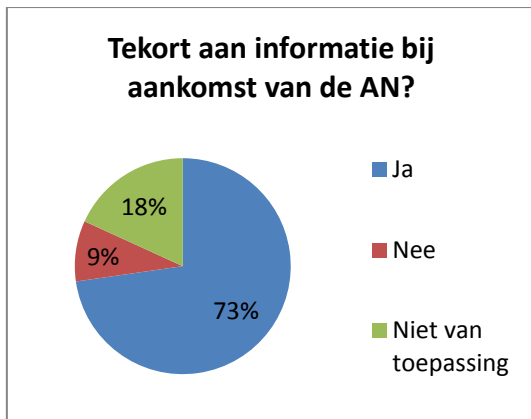
De resultaten van de vragenlijst worden in onderstaande grafieken weergegeven.



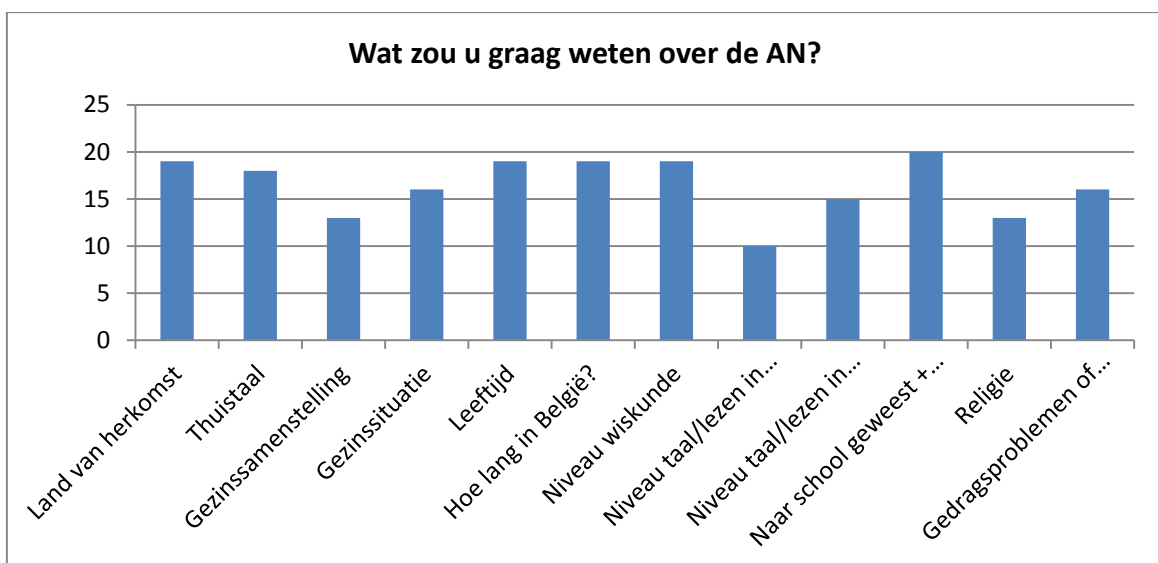
Grafiek 10: vraag 1 vragenlijst leerkrachten



Grafiek 11: vraag 2 vragenlijst leerkrachten



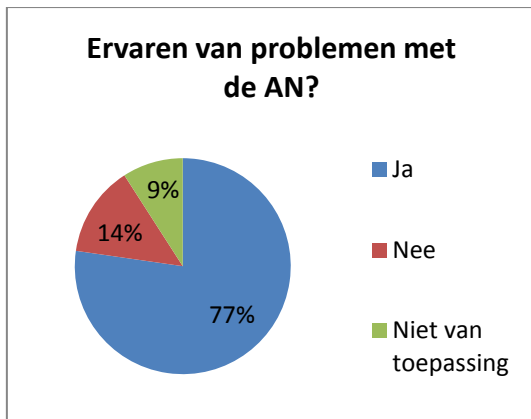
Grafiek 12: vraag 3 vragenlijst leerkrachten



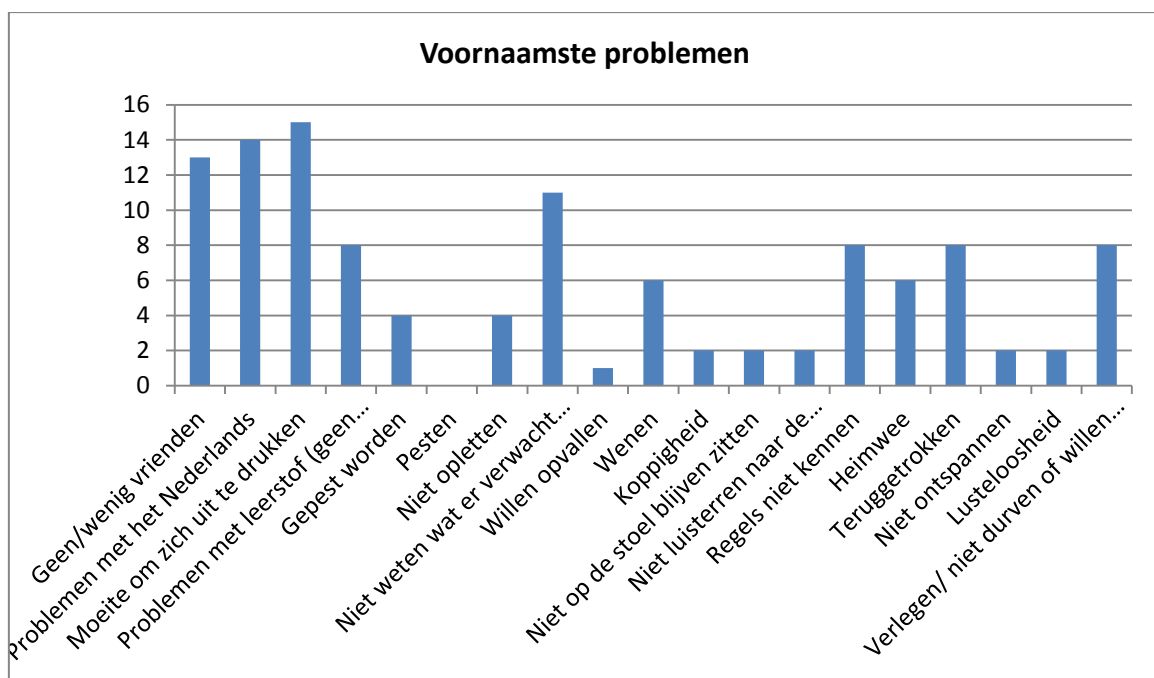
Grafiek 13: vraag 4 vragenlijst leerkrachten

Andere:

- hoe verliep de reis naar hier, waren er grote problemen?
- wie kan er tolken?
- reden voor komst naar België; eventuele oorlogstrauma's
- correcte administratieve gegevens; naam, adres, telefoon
- welke andere talen spreekt het kind?



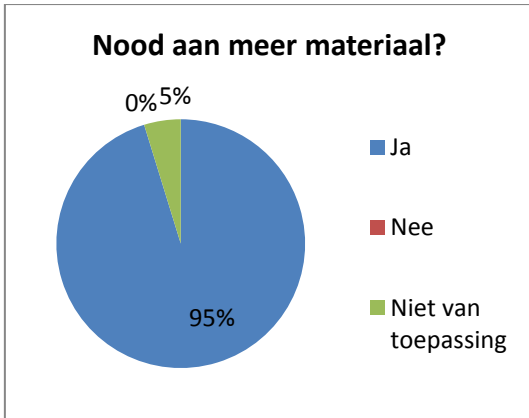
Grafiek 14: vraag 5 vragenlijst leerkrachten



Grafiek 15: vraag 5 vragenlijst leerkrachten (deel 2)

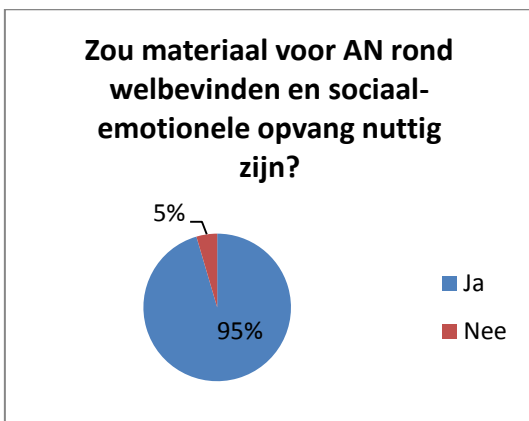
Andere:

- niet weten wat er zal gebeuren (bijvoorbeeld naar de eetzaal of opvang gaan)
- angst voor het onbekende
- wenen, en niet weten waarom of uit onmacht, omdat ze zich niet kunnen uitdrukken
- niet luisteren naar de vrouwelijke leerkracht vanuit het geloof (Islam)
- soms ook (na verloop van tijd) 'doen alsof' de (gedrags-)regels en afspraken niet begrepen worden.



Grafiek 16: vraag 6 vragenlijst leerkrachten

- Materiaal rond gevoelens
- materiaal voor taalbad taal oefeningen en spelletjes met plaatjes
- materiaal voor wanneer ze halverwege het schooljaar toekomen op school
- voor elk anderstalig kind is er een specifieke nood.



Grafiek 17: vraag 7 vragenlijst leerkrachten

Nee: geen tijd



Grafiek 18: vraag 8 vragenlijst leerkrachten

Nee: geen tijd



Grafiek 19: vraag 9 vragenlijst leerkrachten

Nee: te weinig tijd

Ook mensen die "ja" geantwoord hebben, geven aan dat ze hier wel moeilijk de tijd voor zouden vinden.

Algemene opmerkingen of tips

- Tijdens de turnlessen zijn er heel weinig problemen, de anderstalige nieuwkomers doen goed mee, ze beleven plezier. Ze begrijpen de opdrachten door te kijken naar andere leerlingen. Turnlessen zijn heel belangrijk.
- Zwemlessen zijn een groter probleem, de anderstalige nieuwkomers kunnen meestal niet zwemmen. Hierdoor zijn ze dan wel een uitzondering in vergelijking met andere leerlingen, zeker in de hogere klassen.
- Spel om met de hele klas te spelen om de integratie te bevorderen
- Het is wenselijk om wat oefenstof te hebben (vooral voor getallen) om eventueel "dode momenten" op te vullen. Er zijn vooral in de derde graad veel vakken die voor anderstalige nieuwkomers te hoog gegrepen zijn.
- Er is nood aan een basispakket pictogrammen/woorden die met het dagelijkse schoolleven hebben te maken zodat de leerlingen vlug enkele basisbegrippen leert kennen (bijvoorbeeld: boek, schooltas, gymmen, zwemmen, rekenen, pen, potlood, gum, cijfers tot 10,...) zodat wij verstaanbaar worden en zij zich sneller goed voelen in de groep.
- Om geen kostbare tijd verloren te laten gaan is het belangrijk dat de keuze van de klas aansluit bij het niveau of de beginsituatie van het kind.
- Bij +12-jarigen had ik vaak de indruk dat het beter is de leerling meteen te verwijzen naar bijvoorbeeld Kortrijk waar de leerling een jaar lang Nederlands geleerd wordt.
- Hoe dan ook altijd uitgaan van de anderstalige zelf, hoe moeilijk dit soms ook is.
- Als er geen leerkracht is voor de onthaalklas, brengt de zorgcoördinator de taal aan.
- Info over de anderstalige nieuwkomer uit de vorige school krijgen is wenselijk.

-Ons huidig onderwijssysteem is niet goed aangepast aan de grote instroom anderstaligen. Anderzijds mogen de zorguren voor de eigen kinderen niet opgesoupeerd worden door de anderstaligen.

-Voorstel: taalbad-klasje per scholengemeenschap

-De taalbarrière is meestal een groot probleem, vooral als er geen tussentaal is om je te redden. Een middel om emoties duidelijk te maken en praktische afspraken te verduidelijken zou dan welkom zijn.

-Een spel dat met de hele klas kan gespeeld worden, zou handig zijn, en spel waarbij iedereen leert over de nieuwe leerling, land van herkomst en de situatie waarin het kind leefde voor de komst naar België.

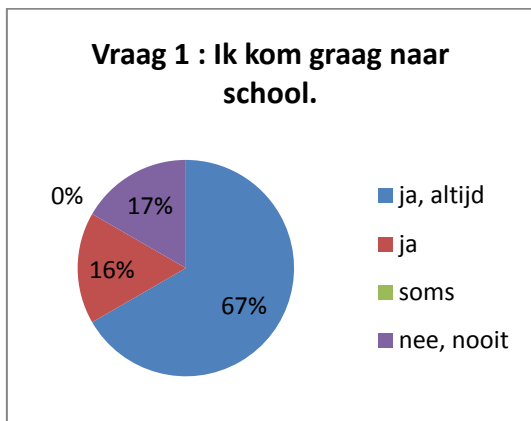
2.3.2 Vragenlijst anderstalige nieuwkomers

De vragenlijst werd tijdens de lessen in de onthaalklas afgenomen door mezelf, de leerkracht van de onthaalklas en een stagiaire lager onderwijs. Dit gebeurde op dinsdag 8 oktober 2013 in de namiddag. Dit zijn dus alle anderstalige nieuwkomers uit de onthaalklas waren aanwezig, behalve één jongen. Die werd dezelfde namiddag nog bevraagd door mezelf. In totaal werden er 6 kinderen bevraagd.

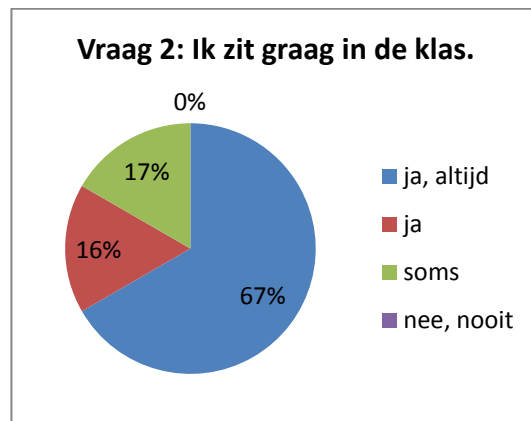
Alle kinderen vulden zelf de vragenlijst in. De leerlingen die dezelfde taal spraken, hielpen elkaar bij het lezen van de vragen en woorden. Verder hielpen de leerkracht van de anderstalige nieuwkomers, de stagiaire en ikzelf bij het invullen. We keken erop toe dat ze de vragen wel degelijk goed en juist begrepen. Bijna elke vraag werd nog eens herhaald en met non-verbale communicatie ondersteund. Dit maakt dat de resultaten toch redelijk betrouwbaar te noemen zijn.

De resultaten van de vragenlijst voor de anderstalige nieuwkomers (AN) werden in onderstaande taartdiagrammen gegoten.

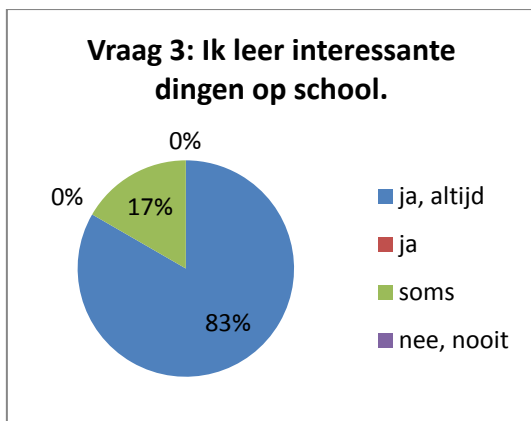
1) Resultaten per vraag



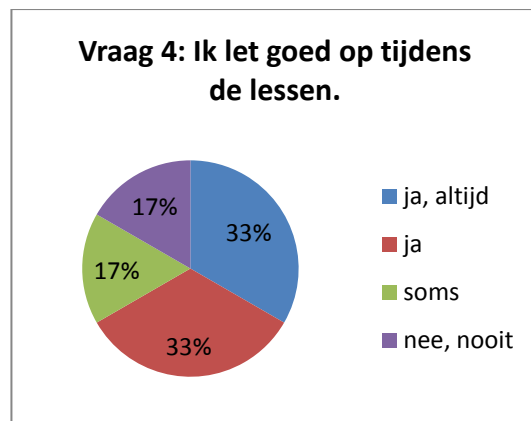
Grafiek 20: vraag 1 vragenlijst AN



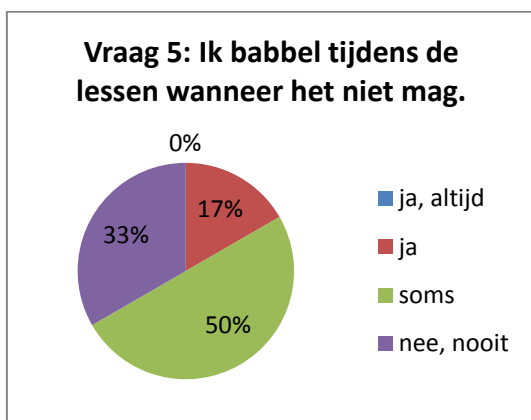
Grafiek 21: vraag 2 vragenlijst AN



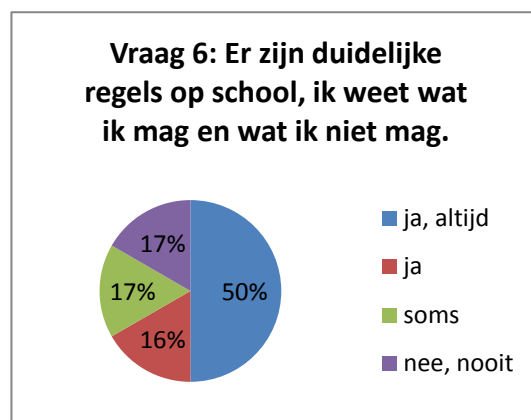
Grafiek 22: vraag 3 vragenlijst AN



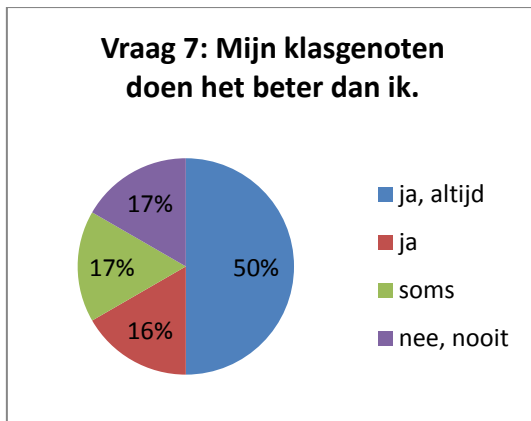
Grafiek 23: vraag 4 vragenlijst AN



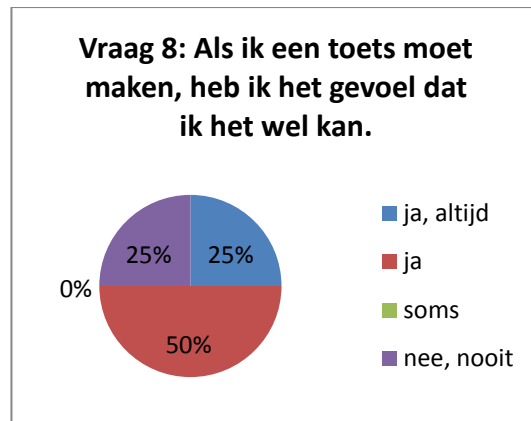
Grafiek 24: vraag 5 vragenlijst AN



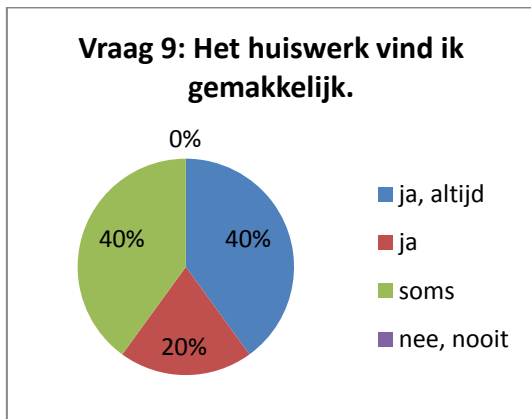
Grafiek 25: vraag 6 vragenlijst AN



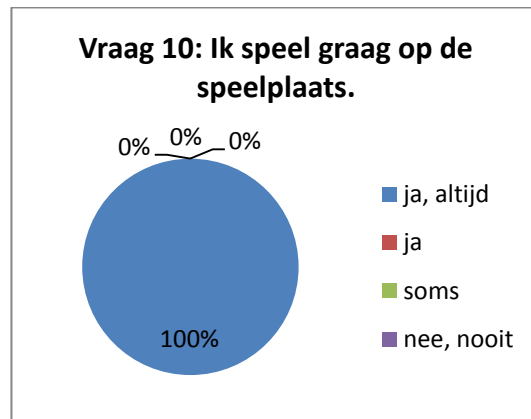
Grafiek 26: vraag 7 vragenlijst AN



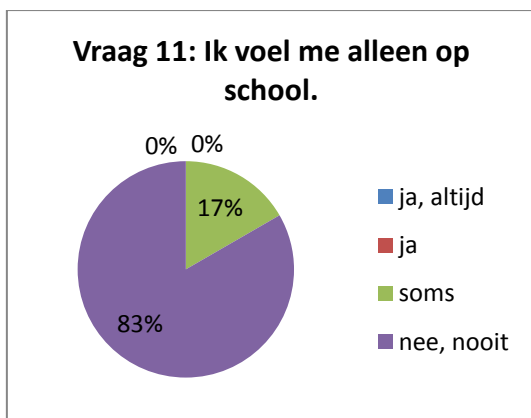
Grafiek 27: vraag 8 vragenlijst AN



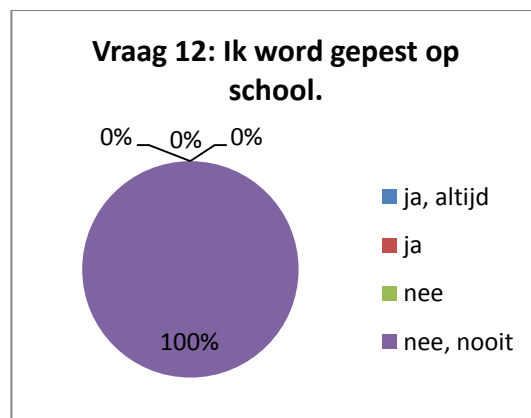
Grafiek 28: vraag 9 vragenlijst AN



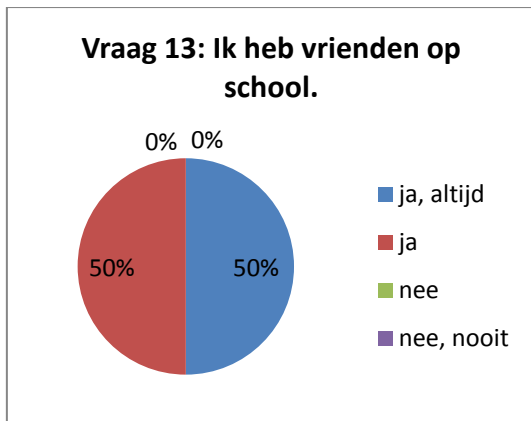
Grafiek 29: vraag 10 vragenlijst AN



Grafiek 30: vraag 11 vragenlijst AN



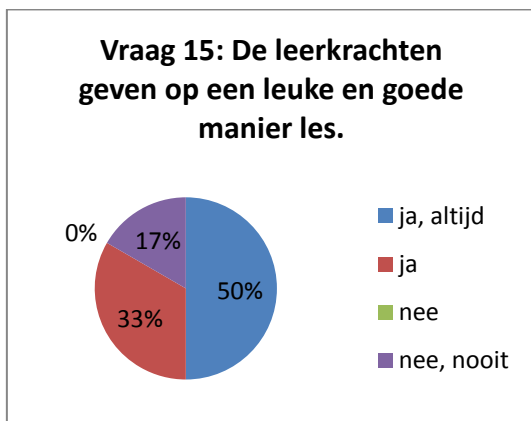
Grafiek 31: vraag 12 vragenlijst AN



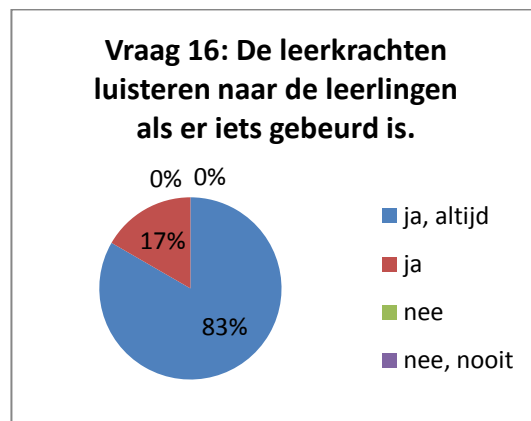
Grafiek 32: vraag 13 vragenlijst AN



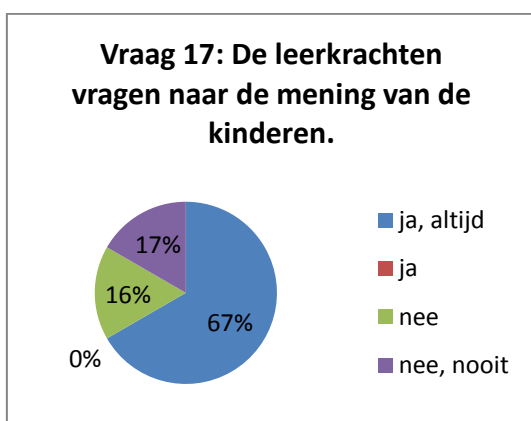
Grafiek 33: vraag 14 vragenlijst AN



Grafiek 34: vraag 15 vragenlijst AN



Grafiek 35: vraag 16 vragenlijst AN



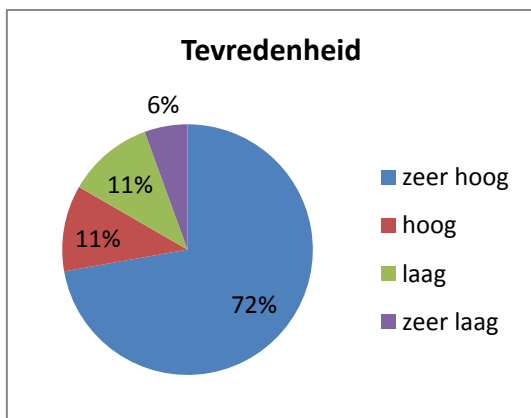
Grafiek 36: vraag 17 vragenlijst AN

Uit deze grafieken blijkt toch dat de meeste anderstalige nieuwkomers wel positief staan tegenover de school. Het item 'ik speel graag op de speelplaats' wordt zelfs door elke leerling positief beantwoord. Voor het item 'ik word gepest op school' antwoordt elke leerling negatief, wat als positief geïnterpreteerd kan worden.

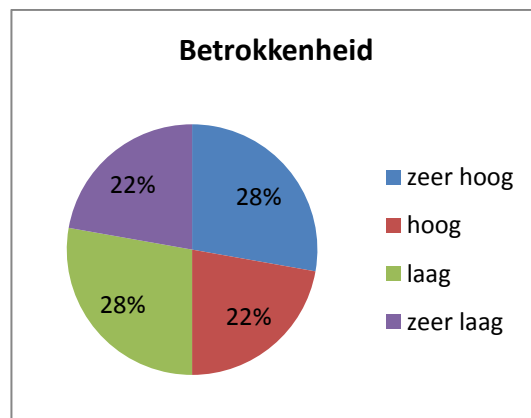
Op vraag 4, 5, 6, 7 en 17 wordt er minder positief gereageerd. Dit betekent het volgende;

- de leerlingen geven aan dat ze niet altijd even goed opletten in de les
- de leerlingen geven aan dat ze eigenlijk nogal 'veel' praten tijdens de les
- de anderstalige nieuwkomers geven aan dat de regels niet zo duidelijk zijn op school, dat ze niet goed weten wat er mag of niet mag
- ze vinden dat hun klasgenoten het meestal wel beter doen dan zichzelf
- de anderstalige nieuwkomers geven aan dat de leerkrachten niet zo veel vragen naar hun mening.

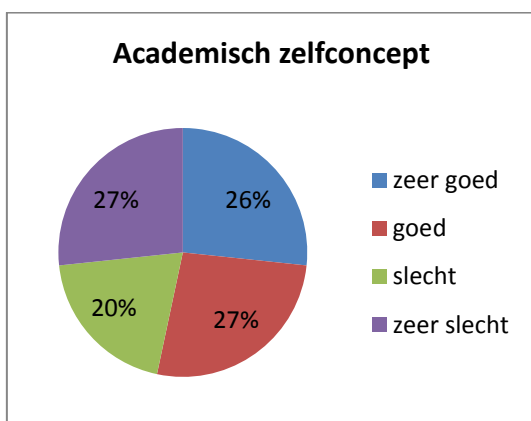
2) Resultaten per dimensie



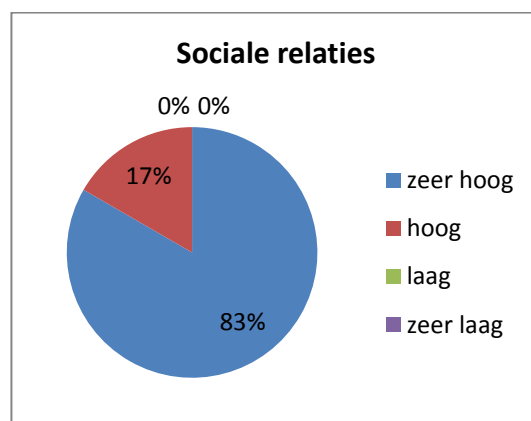
Grafiek 37: tevredenheid vragenlijst AN



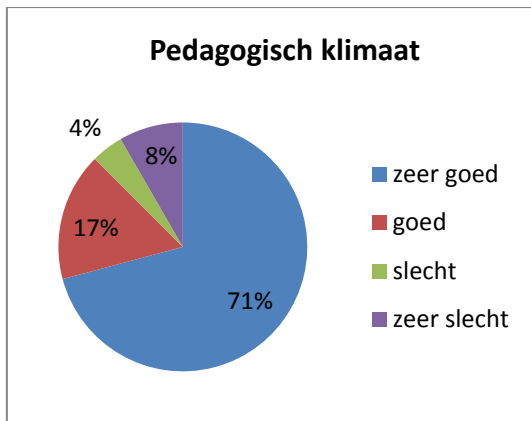
Grafiek 38: betrokkenheid vragenlijst AN



Grafiek 39: academisch zelfconcept vragenlijst AN



Grafiek 40: sociale relaties vragenlijst AN



Grafiek 41: pedagogisch klimaat vragenlijst AN

Bij de dimensies tevredenheid, sociale relaties en pedagogisch klimaat zien we een grote tevredenheid. Meer dan 70% van de anderstalige nieuwkomers is tevreden op school, vindt dat hij/zij genoeg sociale relaties heeft op school en vindt dat het pedagogisch klimaat zeer goed is.

Bij de dimensies betrokkenheid en academisch zelfconcept zien we meer verdeeldheid. Zo'n 22% van de anderstalige nieuwkomers voelt zich helemaal niet betrokken en 28% voelt zich in mindere mate betrokken op school. Zo'n 7% van de anderstalige nieuwkomers zien hun eigen schoolse kunnen zeer negatief in en 20% vinden hun eigen schoolse kunnen niet echt goed of positief.

Er is met andere woorden zeker nog wat ruimte voor verbetering rond het welbevinden van de anderstalige nieuwkomers. De meeste van de anderstalige nieuwkomers blijken een redelijk goede graad van welbevinden te hebben. Maar sommige zaken, zoals de betrokkenheid en het academisch zelfconcept, worden nog wat te veel als negatief aangegeven.

2.3.3 Inhoudsanalyse

In de bovengenoemde centra (zie punt 2.2.3) werd er op zoek gegaan naar interessant en bruikbaar materiaal.

Maar telkens werd er geen concreet materiaal gevonden rond anderstalige nieuwkomers en het welbevinden of het sociaal-emotionele aspect van deze kinderen. Over het algemeen is er blijkbaar heel weinig materiaal en informatie beschikbaar rond het werken met anderstalige nieuwkomers. En als er iets te vinden is, ligt de focus voornamelijk op het aanleren van het Nederlands.

Verder zijn er wel spellen op de markt om te werken rond welbevinden, sociale relaties, emoties en sociale vaardigheden. Voorbeelden hiervan zijn; Babbelspel (Junior), Huis vol gevoelens, Doosje vol troost, Doos vol troost en het Kwaliteitenspel. Maar daar komt het taalprobleem dan weer de kop opsteken. De vragen zijn veel te moeilijk en onduidelijk voor de anderstalige kinderen.

Er is ook geen spel of ander materiaal op de markt dat peilt naar de verschillen en/of gelijkenissen tussen de culturen (thuiscultuur en nieuwe cultuur) of naar de verandering van leefomgeving en schoolomgeving. En dat zijn toch zaken die voor anderstalige nieuwkomers het welbevinden en hun sociaal-emotionele ontwikkeling voor een groot deel bepalen.

Daarnaast is er ook niet echt iets op de markt die de eerste periode na aankomst van de anderstalige nieuwkomer op school kan overbruggen. In 't Nieuwland werd er een wiskundetest afgenomen om het niveau van wiskunde te kunnen bepalen van de anderstalige nieuwkomer. Van daaruit werd dan de klas bepaald waarin het kind terecht komt. Op zich is dit geen slecht middel, maar opnieuw is er nergens aandacht voor het sociaal-emotionele. Er was nood aan materiaal om eerst kennis te maken, de kinderen gerust te stellen,...

Vanuit hieruit werd er dus gekozen om een pakket te ontwerpen met materiaal voor het werken met anderstalige nieuwkomers rond welbevinden en de sociaal-emotionele ondersteuning voor deze kinderen.

Dit pakket omvat een onthaalboekje voor de kinderen zelf, een informatieboekje voor de leerkrachten en een spel.

3 Product: "Samen op ontdekking"

3.1 Uitwerking

Dit pakket werd ontwikkeld uit een nood aan meer materiaal om te werken met anderstalige nieuwkomers op school. Dit werd algemeen aangegeven door de directeur en de zorgcoördinator van 't Nieuwland. Maar de nood aan materiaal en informatie rond het werken met anderstalige nieuwkomers werd ook duidelijk door de afname van de vragenlijst voor leerkrachten (zie 3.2 Vragenlijst voor de leerkrachten). Uit ervaring door stage te lopen in 't Nieuwland en door te praten met andere mensen uit het werkveld, merkte ik ook dat er eigenlijk bijna nooit aandacht is voor het welbevinden of het sociaal-emotionele aspect bij deze kinderen. En dit terwijl deze zaken de basis vormen voor een verdere ontwikkeling en leerwinst. De kinderen moeten zich goed en welkom voelen op school, moeten even 'op hun plooi' komen vooraleer ze toe zijn aan Nederlands leren bijvoorbeeld. Verder was er ook eigenlijk nergens materiaal te vinden die rond deze doelgroep en deze 'problematiek' handelt.

3.1.1 Spel "Samen op ontdekking"

In dit spel gaat het kind op ontdekking doorheen zijn/haar cultuur, de cultuur van België, doorheen zijn/haar eigen interesses, kwaliteiten en emoties.

De vragen zijn opgemaakt met pictogrammen, om de taalbarrière zoveel mogelijk te kunnen overbruggen.

Het spel wordt bij voorkeur gespeeld in een één-op-één relatie; een begeleider met een kind. Zo kan de begeleider de vragen nog verder verduidelijken. Daarnaast geeft dit ook een goed signaal aan het kind; er is iemand die naar je luistert en die interesse in jou heeft. Het is natuurlijk ook mogelijk om het spel te spelen met meerdere anderstalige nieuwkomers of ook met Vlaamse kinderen.

Het spel is het meest geschikt voor kinderen vanaf het vierde leerjaar (ongeveer 10 jaar). Bij jongere kinderen is er nog heel veel ondersteuning nodig bij het oplossen van de vragen.

De kinderen gooien met de dobbelsteen, komen op een gekleurd vakje terecht en moeten een overeenkomstig kaartje nemen. De vragen zijn verdeeld over vier thema's:

-over mezelf

-thuiscultuur versus nieuwe cultuur

-welbevinden

-emoties.

De thema's "over mezelf" en thuiscultuur versus nieuwe cultuur" zijn twee thema's waarin we het kind beter willen leren kennen. De keuze voor het thema "welbevinden" spreekt voor zich, aangezien we het welbevinden van de anderstalige nieuwkomers willen bevorderen met het spel. Het thema "emoties" kwam er na enkele tips uit de vragenlijst voor leerkrachten.

De vragen zijn gekozen aan de hand van verschillende informatiebronnen; de vragenlijst rond welbevinden, de informatie verkregen uit de vragenlijst voor leerkrachten, uit literatuur,...

In de volgende tabellen wordt er vermeld waar de vragen of de inspiratie voor de vragen gehaald werd.

1) Vragen welbevinden

Vraag	Verantwoording
Vind je de school leuk?	Vragenlijst welbevinden
Vind je de klas leuk?	Vragenlijst welbevinden
Zit je wel eens te dromen in de les?	Vragenlijst welbevinden
Vind je het huiswerk moeilijk of makkelijk?	Vragenlijst welbevinden
Vind je het leuk om op de speelplaats te spelen?	Vragenlijst welbevinden
Praat je wel eens in de les wanneer het niet mag?	Vragenlijst welbevinden
Vind je de juf of meester leuk?	Vragenlijst welbevinden
Heb je al nieuwe vrienden in België?	Dimensies welbevinden De Lee & De Volder
Wat is de leukste plaats op school?	Zelf gevonden
Soms begrijp ik de opdracht niet of weet ik niet wat ik moet doen.	Zelf gevonden
Voel je je soms alleen?	Dimensies welbevinden De Lee & De Volder
Als ik verdrietig ben, ga ik naar... (mama, papa,...)	Signalen welbevinden Laevers
Ben je soms verdrietig of ongelukkig op school?	Signalen welbevinden Laevers
Wat maakt jou nerveus of zenuwachtig?	Signalen welbevinden Laevers
Wat maakt jou rustig of ontspannen?	Signalen welbevinden Laevers
Als ik iets niet wil, durf ik "nee" te zeggen.	Signalen welbevinden Laevers
Wat is de minst leuke plaats op school?	Zelf gevonden
Ik heb soms heimwee. Ik mis mijn oude vrienden, huis en school.	Fases van de cultuurshock
Ben je blij dat je hier (in België) bent?	Signalen welbevinden Laevers
Wat maakt jou gelukkig?	Signalen welbevinden Laevers

Tabel 15: vragen welbevinden

2) Thuiscultuur versus nieuwe cultuur

Vraag	Verantwoording
Zeg eens "Hallo, ik ben... jaar." In jouw thuistaal.	"Welkom op school"
Wat vind je raar in België?	"Welkom op school"
Maak een tekening van je vorige klas.	"Welkom op school"
Maak een tekening van je vorige school.	"Welkom op school"
Waarom zijn jullie naar België gekomen?	Zelf gevonden
Wat is het grootste verschil tussen je geboorteland en België?	"Welkom op school"
Wat is er typisch voor jouw geboorteland?	"Welkom op school"
Wat is het belangrijkste geloof in jouw geboorteland?	"Welkom op school"
Waar geloof je in (wat is je geloof)?	Vragenlijst leerkrachten
Maak een tekening van je vorige huis (in je geboorteland).	"Welkom op school"
Maak een tekening van je nieuwe huis (in België).	"Welkom op school"
Vind je het eten in België lekker?	"Welkom op school"
Welk gerecht uit je geboorteland eet je het liefst?	"Welkom op school"
Welk weer is het meestal in je geboorteland?	"Welkom op school"
Moest je een uniform dragen op je vorige school?	"Welkom op school"
Hoe zeg je "Hallo, hoe gaat het." in jouw thuistaal?	"Welkom op school"
Wat is het geboorteland van je medespelers?	Zelf gevonden
Wat vind je leuk in België?	"Welkom op school"
Vieren jullie ook Kerstmis?	Vragenlijst leerkrachten
Toon België en je geboorteland op de kaart.	"Welkom op school"
Wat deed je het liefste in je geboorteland?	"Welkom op school"
Hoe zeg je "Welkom in België." in jouw thuistaal?	"Welkom op school"
Heb je nog contact met je vrienden uit je geboorteland?	Zelf gevonden
Wat vind je niet leuk in België?	"Welkom op school"
Zou je later nog terug in je geboorteland willen wonen?	Zelf gevonden
Ga je nog op vakantie naar je geboorteland?	Zelf gevonden

Tabel 16: vragen thuiscultuur versus nieuwe cultuur

3) Emoties

Vraag	Verantwoording
Welke emotie is dit (vreugde)? (4 keer)	Basisemoties P. Ekman
Welke emotie is dit (verdriet)? (4 keer)	Basisemoties P. Ekman
Welke emotie is dit (verbazing)? (4 keer)	Basisemoties P. Ekman
Welke emotie is dit (woede)? (4 keer)	Basisemoties P. Ekman
Welke emotie is dit (angst)? (4 keer)	Basisemoties P. Ekman
Beeld uit: vreugde. (2 keer)	Basisemoties P. Ekman
Beeld uit: verdriet. (2 keer)	Basisemoties P. Ekman
Beeld uit: verbazing. (2 keer)	Basisemoties P. Ekman
Beeld uit: woede. (2 keer)	Basisemoties P. Ekman
Beeld uit: angst. (2 keer)	Basisemoties P. Ekman

Tabel 17: vragen emoties

4) Over mezelf

Vraag	Verantwoording
Wat kan je goed op school?	Zelf gevonden
Wat kan je heel goed?	Zelf gevonden
Welke sport doe je graag?	Babbelspel
Welke sport doe je niet graag?	Zelf gevonden
Wat kan je niet zo goed?	Babbelspel
Welke muziek hoor je graag?	Zelf gevonden
Welke taal spreek je thuis?	Vragenlijst leerkrachten
Hoeveel broers en zussen heb je?	Vragenlijst leerkrachten
Wat eet je graag?	Babbelspel
Wat zijn jouw hobby's?	"Welkom op school"
Wat is je lievelingsdier?	Zelf gevonden
Welke woorden ken je in het Nederlands?	Zelf gevonden
Woont er nog familie in je geboorteland?	Vragenlijst leerkrachten
Wat eet je niet graag?	Zelf gevonden
Wat is je lievelingskleur?	Zelf gevonden
Naar wat kijk je graag op tv?	Zelf gevonden
Maak een tekening van je familie.	"Welkom op school"
Maak een tekening van jezelf.	"Welkom op school"
Wat wil je later worden? (beroep)	Zelf gevonden
Wat doe je het liefste: wiskunde of taal?	Zelf gevonden
Wanneer is het jouw verjaardag?	Vragenlijst leerkrachten
Wat doe je het liefste: zwemmen of turnen?	Zelf gevonden
Heb je huisdieren?	Zelf gevonden

Speel je soms buiten?	Zelf gevonden
Moet je thuis soms helpen? Wat moet je dan doen?	"Welkom op school"
Wat is het beroep van je vader?	Vragenlijst leerkrachten
Wat doe je het liefste: gezelschapsspel spelen, knutselen of een boek lezen?	Zelf gevonden
Welk feest vind je het leukste: Kerstmis, Sinterklaas of Pasen?	Zelf gevonden

Tabel 18: vragen over mezelf

Met dit spel kan je de anderstalige nieuwkomer beter leren kennen. Bovendien kan je aan de hand van dit spel ook wat zaken uit onze Belgische cultuur duidelijk maken. Maar je kan vooral het kind duidelijk maken dat hij/zij mag vertellen, dat je interesse hebt in hem/haar. Op die manier willen we proberen om het welbevinden van in het begin wat te verhogen en ook meer aandacht te hebben voor het sociaal-emotionele aspect van de anderstalige nieuwkomers, in plaats van direct te focussen op de schoolse vaardigheden.

Het spel is waarschijnlijk het meest geschikt om te gebruiken gedurende het hele onthaaljaar. Het is nogal moeilijk om in de eerste maand te gebruiken, omdat de kinderen dan nog zeer weinig Nederlands kennen. Maar aan de andere kant leren ze opnieuw Nederlandse woorden door dit spel te spelen.



Figuur 6: spel "Samen op ontdekking"



Figuur 7: spel "Samen op ontdekking" ⁽²⁾



Figuur 8: spel "Samen op ontdekking" ⁽³⁾

3.1.2 Onthaalboekje voor anderstalige nieuwkomers

Het onthaalboekje voor de anderstalige nieuwkomer is bedoeld om te gebruiken direct bij aankomst op school en ook de eerste weken na de aankomst. Zo leren de begeleider (zorgcoördinator, leerkracht onthaalklas, klasleerkracht, zorgleerkracht, andere leerling,...) en de anderstalige nieuwkomers elkaar kennen. De anderstalige nieuwkomers mogen dit boekje invullen en bijhouden gedurende de eerste weken dat ze op school zijn.

Er komen enkele thema's aan bod in het boekje:

- de nieuwe school: uurrooster met pictogrammen en een rondleiding door de school
- over mezelf: hobby's, wat eet je graag, wat is je geboorteland,...
- thuiscultuur versus nieuwe cultuur: oud en nieuw huis tekenen, wat vind je leuk en raar in België, geloof, wat is er typisch in je geboorteland
- welbevinden: vragen rond school, klas, eetzaal, huiswerk, vrienden,...
- emoties: blij, bang, boos, verdrietig, verwonderd en verbazing.

De meeste van deze thema's komen ook aan bod in het spel "Samen op ontdekking".

Het onderdeel 'kennismaking' wordt bij voorkeur gebruikt op de eerste dag dat het kind aankomt op school. Zo komt je ook iets te weten van het kind; van waar komt hij/zij de gezinssituatie, de leeftijd,... Daarnaast kan het kind ook wat bekomen van de eerste indrukken die hij/zij heeft opgedaan. Het is belangrijk dat het kind van in het begin een gevoel van warmte en veiligheid kan ervaren, en door belangstelling te tonen kan je dit voor een stuk teweeg brengen.

Ook het onderdeel 'de nieuwe school' is zeer belangrijk op de eerste dag of de eerste dagen dat het kind op school is. In feite is het de bedoeling dat de begeleider (wie dit dan ook is op dat moment) de kinderen of het kind de regels probeert duidelijk te maken. Met dit boekje kan dat aan de hand van het uurrooster en de foto's. Voor veel kinderen is het moeilijk om te weten wat en wanneer er iets van hen verwacht wordt. Ze weten ook niets zijn op school, en weten ook niet aan wie ze het kunnen vragen. Daarom kan de begeleider de kinderen mee op sleeptouw nemen doorheen de school en uitleg geven.



Het is ook een goed idee om een soort 'fotozoektocht' te organiseren. De kinderen starten bijvoorbeeld in het zocolokaal en krijgen een foto van de turnzaal. Ze moeten dan op zoek gaan naar de turnzaal, en daar hangt er een foto van de eetzaal, enzovoort. Tot ze weer terug in het zocolokaal komen en alle foto's hebben. Zo leren ze de school op een speelse manier kennen.

Figuur 9: Onthaalboekje voor anderstalige nieuwkomers

3.1.3 Informatieboekje voor de leerkrachten

Uit ervaring op mijn stageplaats merkte ik dat leerkrachten eigenlijk niet echt goed weten hoe ze moeten omgaan met anderstalige nieuwkomers. Ze weten niet echt goed hoe ze eraan moeten beginnen wanneer ze een anderstalige nieuwkomer in hun klas krijgen. Daarom leek het een goed idee om een informatieboekje te ontwikkelen voor leerkrachten.

In het informatieboekje wordt er eerst wat achtergrondinformatie gegeven rond de anderstalige nieuwkomers. Wie zijn ze en wat kan er voor hen op school gebeuren? Verder is er een kort overzicht van welke periodes anderstalige nieuwkomers kunnen doormaken en wat de gevolgen kunnen zijn en wordt er ingegaan op het aanleren van de Nederlandse taal aan anderstalige nieuwkomers.

Verder is er ook een overzicht met tips voor het werken met anderstalige nieuwkomers. En tenslotte zijn er enkele interessante informatiebronnen gebundeld die handig kunnen zijn wanneer je een anderstalige nieuwkomer in je klas krijgt.

Het informatieboekje is dus vooral ontwikkeld voor leerkrachten die een anderstalige nieuwkomer in hun klas krijgen en niet goed weten hoe ze aan de slag moeten gaan. Met dit boekje willen we wat achtergrondinformatie geven zodat de leerkracht zich kan inleven in de anderstalige nieuwkomer. Daarnaast is er geprobeerd om heel wat praktische informatie toe te voegen, zodat de leerkracht direct enkele zaken hebben waar ze mee aan de slag kunnen gaan.



Figuur 10: Informatieboekje voor leerkrachten lager onderwijs

4 Algemeen besluit

Vanuit de ervaring op mijn stageplaats en het voorbereidende onderzoek, met inhoudsanalyse en afname van vragenlijsten, was het de bedoeling om in te spelen op de ervaren tekorten. Het grootste tekort bleek materiaal om te werken met anderstalige nieuwkomers rond hun welbevinden het sociaal-emotionele aspect. Nergens bleek er informatie te bestaan met praktische handvatten om aan de slag te gaan met deze doelgroep. Uit onderzoek in 't Nieuwland bleek dat de leerkrachten nood hadden aan meer informatie en meer materiaal om te werken met de anderstalige nieuwkomers die ze in hun klas krijgen. En uit mijn ervaring bleek ook dat anderstalige nieuwkomers soms niet echt opgevolgd worden omdat men gewoon niet goed weet hoe eraan te beginnen.

Vanuit deze inzichten werd er dan ook geprobeerd om een pakket te maken dat een handvat kan bieden aan de klasleerkracht, de zorgcoördinator, de anderstalige nieuwkomer zelf en ook aan de leerkracht van de onthaalklas.

Op mijn stageplaats, vrije basisschool 't Nieuwland, kon ik rekenen op heel wat feedback. De zorgcoördinator vond zowel het idee als de uitwerking van het pakket goed.

Oorspronkelijk werd er gedacht om enkel een spel te ontwikkelen, maar de zorgcoördinator van 't Nieuwland vond het informatieboekje voor de leerkrachten en het onthaalboekje voor de kinderen een grote meerwaarde.

Ook de leerkracht van de onthaalklas was enthousiast over het pakket, en dan vooral over het spel. Hij heeft ook tips gegeven en zei dat hij zo'n spel wel zou gebruiken in de onthaalklas.

De zorgleerkracht van het derde t.e.m. zesde leerjaar heeft de boekjes voor de leerkrachten en de leerlingen nagekeken, en was ook zeer tevreden over de vorm en inhoud. Ze zei zelf ook dat ze het een goed idee vind om zo'n boekje aan de leerkracht te geven waarbij een anderstalige nieuwkomer terecht komt.

Zelf heb ik het spel met de anderstalige nieuwkomers uitgetest. Eerst speelde ik het alleen met een Poolse meisje uit het vierde leerjaar, en dat verloop redelijk vlot. Sommige dingen moesten wel eens extra verduidelijkt worden. Maar na enkele minuten spelen wist ik al direct heel wat meer over haar; hoe haar klas in Polen eruitzag, wat haar hobby's waren, of ze broers of zussen heeft,... Daarna heb ik het spel ook eens gespeeld met drie kinderen; een Spaanse en Poolse jongen uit het eerste leerjaar en een Poolse jongen uit het vierde leerjaar. Dit bleek toch wel wat moeilijker, omdat je als begeleider telkens dingen moet verduidelijken en omdat de anderen dan niet altijd meer opletten. Daar bleek ook dat de kinderen uit het eerste leerjaar toch wel iets te jong waren om het spel te spelen. Ze begrijpen heel weinig en ze weten soms ook niet wat ze moeten

antwoorden op de vragen, ook al begrijpen ze de vraag.

Vanuit deze ervaring heb ik dan ook de leeftijd en het aantal spelers bepaald voor het spel.

Verder heb ik met dezelfde kinderen ook het onthaalboekje voor de anderstalige nieuwkomers getest. Dit verliep eigenlijk heel wat vlotter en rustiger. Soms moest ik dingen verduidelijken, maar de eerste pagina (de kennismaking) konden ze allemaal redelijk vlot invullen. Het boekje lijkt me dan ook goed bruikbaar voor alle leeftijden, indien ze kunnen lezen en schrijven natuurlijk.

Uiteindelijk bleek alles uit het pakket redelijk bruikbaar te zijn. In het informatieboekje voor leerkrachten is er aandacht voor zowel achtergrondinformatie als voor praktische handvatten. Dit vond de zorgcoördinator toch een zekere meerwaarde.

Het spel en het onthaalboekje zijn ook bruikbaar, maar er zijn toch ook enkele gebreken aan. Zo is er nog altijd wel ondersteuning nodig bij het invullen of oplossen van de vragen. Sommige vragen zijn misschien ook wel wat te moeilijk voor anderstalige nieuwkomers in het onthaaljaar. Maar dat geeft als voordeel dat het spel bijvoorbeeld ook goed gebruikt kan worden bij anderstalige nieuwkomers in het vervolgjaar en bij allochtone kinderen. Daarnaast leren de kinderen ook nieuwe Nederlandse woorden door het spel te spelen.

Verder zijn er nogal weinig vragen in het spel aanwezig. Wanneer men het regelmatig zou gebruiken, zou het aangeraden zijn om zelf ook nog meer vragen toe te voegen aan het spel. Als laatste zou het ook interessant zijn om een woordenlijst toe te voegen aan het pakket. Aan de hand van de gebruikte pictogrammen zou men het bedoelde woord kunnen vertalen in de meest voorkomende talen in de school. Dit zou ook de communicatie kunnen bevorderen tijdens het werken met de anderstalige nieuwkomers.

Misschien is het ook een goed idee om uitbreiding te voorzien in het spel en het onthaalboekje naar het eerste, tweede en derde leerjaar en naar de kleuters toe. Deze groep valt namelijk een beetje uit de boot bij dit pakket.

Referentielijst

- Algemene Directie Statistiek en Economische Informatie van de federale overheidsdienst Economie (z.d.). Bevolkingsstatistieken. Geraadpleegd op 16 oktober 2013, op <http://bestat.economie.fgov.be/BeStat/BeStatMultidimensionalAnalysis;jsessionid=000v8wbsRcWmkWQ6WTP-GdqVOZ:13rvc51fv>
- Algemene Directie Werkgelegenheid en Arbeidsmarkt (2010). De immigratie in België: aantallen, stromen en arbeidsmarkt. Afgehaald op 31 oktober 2013, op <http://www.nbbmuseum.be/doc/seminar2010/nl/bibliografie/kansengroepen/immigratie.pdf>
- Bakx, J. (2013). *Interculturele diagnostiek*. Ongepubliceerde cursus, Katholieke Hogeschool IPSOC, Kortrijk, België.
- Brehm, S.S., Kassin, S.M. & Fein, S. (2006). *Sociale psychologie*. Gent: Academia Press.
- Casier, V. (2011). *Pyschopedagogiek: schoolpsychologie en orthodidactiek*. Ongepubliceerde cursus, Katholieke Hogeschool IPSOC, Kortrijk, België.
- Centrum voor Taal & Onderwijs (z.d.). Goochelen met woorden. Geraadpleegd op 16 september 2013, op http://www.cteno.be/index.php?idWp=268&id_materiaal=398
- Centrum voor Taal & Onderwijs (2008). Zomerprikkel: taalstimulerende activiteiten voor zomerscholen Nederlands voor anderstalige nieuwkomers en taalzwakke kinderen en jongeren. Geraadpleegd op 17 november 2013, op http://www.cteno.be/downloads/zomerprikkel_activiteiten.pdf
- Delfos, F. M. (1999). *Ontwikkeling in vogelvlucht: ontwikkeling van kinderen en adolescenten*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Die Keure (z.d.) Het pictogrammenwoordenboekje. Geraadpleegd op 16 september 2013, op <http://www.educatief.diekeure.be/educatief/lager/catalogus/detail.php?uitgaveID=978>
- Hillewaere, K. (1998). Sociale integratie van anderstalige nieuwkomers. Schets van een optimale opvang. *Vonk*, 29, p2.
- Hofstede, G. (1991). *Allemaal andersdenkenden. Omgaan met cultuurverschillen*. Amsterdam: Contract.

- Hotel Mule (z.d.). Geraadpleegd op 26 december 2013, op <http://www.hotelmule.com/html/13/n-3113-15.html>
- Informatie en diensten van de overheid (z.d.). Kleuteronderwijs en lager onderwijs. Geraadpleegd op 12 september 2013, op http://www.belgium.be/nl/Leren/onderwijs/kleuteronderwijs_en_lager_onderwijs/
- Klasse (2012). Hoe ontvang ik een anderstalige nieuwkomer? *Klasse* (228), p24. Verkregen op 24 september 2013 van <http://www.klasse.be/leraren/29070/hoe-ontvang-ik-een-anderstalige-nieuwkomer/>
- Laevers, F. (1998). Een procesgericht kindvolgsysteem voor leerlingen: handleiding. Leuven: Centrum voor ervaringsgericht onderwijs.
- Pinto, D. (2007). *Interculturele communicatie. Een stap verder*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Steunpunt GOK – anderstalige nieuwkomers (z.d.). De socio-emotionele opvang van anderstalige nieuwkomers. Geraadpleegd op 16 september 2013, op http://www.anderstaligenieuwkomers.be/themas/socio_emotionele_opvang/default.aspx
- Stichting Pharos (2000). Welkom op school. Mentormethode voor nieuwkomers in het voortgezet onderwijs. Utrecht: Pharos.
- Talloon, D. (2007). *Zorg voor allochtone ouders*. Mechelen: Kluwer.
- Van Dale (z.d.). Van Dale Groot beeldwoordenboek. Geraadpleegd op 16 september 2013, op <http://webwinkel.vandale.be/jean-claude-corbeil-van-dale-groot-beeldwoordenboek.html>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (z.d.). AgODi Rapport Onthaalonderwijs anderstalige nieuwkomers (OKAN) 2008-2010. Afgehaald op 19 oktober 2013, op http://www.ond.vlaanderen.be/wegwijs/agodi/pdf/onthaalonderwijs/Rapport_AGODI_Onthaalonderwijs_OKAN_2008-2010.pdf
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (z.d.). Gelijke onderwijskansen. Geraadpleegd op 14 september 2013, op <http://www.ond.vlaanderen.be/clb/CLB-medewerker/GOK.htm>

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2011). Omzendbrief onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers. Geraadpleegd op 12 september 2013, op <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13800>

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2013). Omzendbrief personeelsformatie scholen in het gewoon basisonderwijs. Geraadpleegd op 26 december 2013, op <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13615>

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (z.d.). Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers. Geraadpleegd op 12 september 2013, op <http://www.ond.vlaanderen.be/onthaalonderwijs/>

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (z.d.). Vragenlijst welbevinden voor leerlingen. Afgehaald op 24 september 2013, op http://www.ond.vlaanderen.be/inspectie/Opdrachten/Doorlichten/bijlagen/Welbevinden_leerlingen_bao.pdf

Vlaamse Onderwijsraad. (2000). *Vluchtelingen in de klas. Vademecum socio-emotionele opvang van vluchtelingenkinderen*. Leuven: Garant.

Vrij Centrum voor Leerlingenbegeleiding (2005). Anderstalige nieuwkomers: het onthaal op school. Afgehaald op 30 september 2013, op <http://www.vclb-koepel.be/professionals/kansenbevordering3/anderstalige-nieuwkomers/vclb-visie/anderstalige-nieuwkomers-het-onthaal-op-school2>

Bijlagen

- Bijlage 1. Vragenlijst welbevinden leerlingen 4^{de} – 5^{de} – 6^{de} leerjaar
- Bijlage 2. Vragenlijst welbevinden leerlingen 1^{ste} – 2^{de} – 3^{de} leerjaar
- Bijlage 3. Vragenlijst welbevinden anderstalige nieuwkomers
- Bijlage 4. Vragenlijst leerkrachten
- Bijlage 5. Vragenlijst didactogram Spellenarchief KHBO

Bijlage 1. Vragenlijst welbevinden leerlingen 4^{de} – 5^{de} – 6^{de} leerjaar.

Welbevinden: vragenlijst leerling						
<input type="checkbox"/> jongen	<input type="checkbox"/> meisje	Geboortjaar <input style="width: 40px;" type="text"/>	Leerjaar	<input type="checkbox"/> 4 ^{de}	<input type="checkbox"/> 5 ^{de}	<input type="checkbox"/> 6 ^{de}
			NOOIT	MEESTAL NIET	MEESTAL WEL	ALTIJD
1	Ik kom graag naar school.	1	2	3	4	
2	Ik zit graag in de klas.	1	2	3	4	
3	Ik vind het leuk om op school te blijven eten.	1	2	3	4	
4	Ik vind alles wat ik op school leer boeiend en interessant.	1	2	3	4	
5	Ik let goed op tijdens de lessen.	1	2	3	4	
6	Ik babbel tijdens de lessen.	1	2	3	4	
7	Ik zit in de les te dromen.	1	2	3	4	
8	Er zijn duidelijke regels, zodat ik weet wat mag of niet mag.	1	2	3	4	
9	Ik kan in de lessen goed volgen.	1	2	3	4	
10	Mijn klasgenoten halen betere punten dan ik.	1	2	3	4	
11	Als ik een toets moet maken, dan heb ik het gevoel dat ik het wel kan.	1	2	3	4	
12	Ik werk trager dan de anderen van mijn klas.	1	2	3	4	
13	Ik denk dat ik goed kan leren.	1	2	3	4	
14	Het huiswerk vind ik gemakkelijk.	1	2	3	4	
15	Ik speel graag op de speelplaats.	1	2	3	4	
16	Ik voel me alleen op school.	1	2	3	4	
17	Ik word gepest op school.	1	2	3	4	
18	Ik heb veel vrienden op school.	1	2	3	4	
19	De kinderen maken ruzie op de speelplaats.	1	2	3	4	
20	Op onze school worden kinderen gepest of uitgelachen.	1	2	3	4	
21	De leerkrachten zeggen me wanneer ik mijn best doe.	1	2	3	4	
22	De leerkrachten letten erop dat de kinderen zich aan de regels houden.	1	2	3	4	
23	De leerkrachten geven op een goede en leuke manier les.	1	2	3	4	
24	De leerkrachten zijn vriendelijk tegen de leerlingen.	1	2	3	4	
25	De leerkrachten luisteren naar de leerlingen als er iets gebeurd is.	1	2	3	4	
26	De leerkrachten vragen naar de mening van de kinderen.	1	2	3	4	
27	De leerkrachten houden rekening met ideeën van de kinderen.	1	2	3	4	
28	De kinderen mogen tegen de leerkrachten hun eigen mening zeggen.	1	2	3	4	

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (z.d.). Vragenlijst welbevinden voor leerlingen.

Afgehaald op 24 september 2013, op

http://www.ond.vlaanderen.be/inspectie/Opdrachten/Doorlichten/bijlagen/Welbevinden_leerlingen_bao.pdf

Bijlage 2. Vragenlijst welbevinden leerlingen 1^{ste} – 2^{de} – 3^{de} leerjaar.







































































Jongen
 Meisje

Klas:

Geboortjaar:

	Ja, altijd
	Ja
	Soms
	Nee, nooit

1	Ik kom graag naar school.	   
2	Ik zit graag in de klas.	   
3	Ik leer interessante dingen op school.	   
4	Ik let goed op tijdens de lessen.	   
5	Ik <u>babbel</u> tijdens de lessen wanneer het niet mag.	   
6	Er zijn duidelijke regels op school, ik weet wat ik mag en wat ik niet mag.	   
7	Mijn klasgenoten doen het beter dan ik.	   
8	Als ik een toets moet maken, heb ik het gevoel dat ik het wel kan.	   

9	Het huiswerk vind ik gemakkelijk.	   
10	Ik speel graag op de speelplaats.	   
11	Ik voel me alleen op school	   
12	Ik word gepest op school.	   
13	Ik heb vrienden op school.	   
14	De leerkrachten zeggen me wanneer ik mijn best doe.	   
15	De leerkrachten geven op een leuke en goede manier les.	   
16	De leerkrachten luisteren naar de leerlingen als er iets gebeurd is.	   
17	De leerkrachten vragen naar de mening van de kinderen.	   

Bijlage 3. Vragenlijst welbevinden anderstalige nieuwkomers.



Jongen
 Meisje






Klas:
Afkomstig van:

Geboortejaar:

	Ja, altijd
	Ja
	Soms
	Nee, nooit

1	<p>Ik kom graag naar school. szkola școală Escuela = Escola школа</p>	
2	<p>Ik zit graag in de klas. klasa clasă = clase classe класс</p>	
3	<p>Ik leer interessante dingen op school. szkola = ciekawy școală = interesant Escuela = interesante Escola = interessante школа = интересный</p>	
4	<p>Ik let goed op tijdens de lessen. zwracać uwagę acorde o atenție prestar atención prestar atenção обратить внимание</p>	
5	<p>Ik babbel tijdens de lessen wanneer het niet mag. mówić podczas lekcja vorbi în timpul lecției hablar durante lección falar durante lição говорить во время урока</p>	

6	<p>Er zijn duidelijke regels op school, ik weet wat ik mag en wat ik niet mag.</p> <p>zasady = oczywisty normele = clar normas = claro regras = claro правила = очистить</p>	
7	<p>Mijn klasgenoten doen het beter dan ik.</p> <p>inni = lepiej alții = mai bine otros = mejor outros = melhor другие = лучше</p>	
8	<p>Als ik een toets moet maken, heb ik het gevoel dat ik het wel kan.</p> <p>test = uczucie = dobry test = senzație = bun prueba = sentimiento = bueno teste = sentimento = bom тест = чувство = добры</p>	
9	<p>Het huiswerk vind ik gemakkelijk.</p> <p>praca domowa = łatwy a-si face tema = simplu hacer los deberes = fácil lição de casa = fácil домашнее задание = легко</p>	
10	<p>Ik speel graag op de speelplaats.</p> <p>plac zabaw = miło teren de joacă = frumos parque infantil = bonito jardim para crianças = bom детская площадка = хорошо</p>	
11	<p>Ik voel me alleen op school.</p> <p>ja = samotny eu = singuratic yo = solitario eu = solitário я = одиноко</p>	
12	<p>Ik word gepest op school.</p> <p>ja = prześladowane eu = bruscate yo = intimidado eu = intimidado я = издеваются</p>	

13	<p>Ik heb vrienden op school. Przyjaciele prietenii amigos amigos друзья</p>	
14	<p>De leerkrachten zeggen me wanneer ik mijn best doe. nauczyciel dice dobra praca profesor spune a muncit bine profesor dice ha bien trabajado professor diz trabalhou bem учитель говорит хорошо работал</p>	
15	<p>De leerkrachten geven op een leuke en goede manier les. lekcja = miło lecție = frumos lección = bonito lição = bom Урок = хорошо</p>	
16	<p>De leerkrachten luisteren naar de leerlingen als er iets gebeurd is. nauczyciel słuchający profesor ascultare profesor escucha professor escuta учитель говорит прослушивание</p>	
17	<p>De leerkrachten vragen naar de mening van de kinderen. nauczyciel pyta opinia profesor cere opinie profesor pide opinión professor pergunta opinião учитель говорит просит мнение</p>	

Bijlage 4. Vragenlijst leerkrachten



Britt Vervelghe

Studente Bachelor in de toegepaste psychologie

Afstudeerrichting schoolpsychologie en
pedagogische psychologie

Beste,

Als laatstejaarsstudente toegepaste psychologie ben ik momenteel bezig met het uitwerken van een bachelorproef (eindwerk). Het is de bedoeling om een spel te maken dat het welbevinden en de sociaal-emotionele opvang van anderstalige nieuwkomers kan bevorderen.

Het spel zou dan ook in de eerste plaats bedoeld zijn om een handvat te bieden aan de zorgcoördinator (of andere hulpverleners) om de anderstalige nieuwkomer te kunnen ondersteunen. Daarnaast zou dit spel ook bedoeld zijn om de school, de leerkrachten en de medeleerlingen de kans te bieden om de anderstalige nieuwkomer beter te leren kennen en omgekeerd.

Daarom vraag ik 5 minuutjes van jullie tijd om deze vragenlijst in te vullen. Deze peilt naar de behoefte van de leerkrachten en zorgmedewerkers aan materiaal voor de opvang van anderstalige nieuwkomers op school (in het lager onderwijs).

Gelieve deze vragenlijst in te vullen tot uiterlijk woensdag 6 november 2013 en terug te brengen in het zocolokaal.

Alvast heel erg bedankt voor uw medewerking!

Britt Vervelghe
stagiaire bij zorgcoördinator Luc Alvoet

1. Ik ben...
 - Leerkracht
 - Zorgleerkracht
 - Zorgcoördinator
 - Directeur

2. Heeft u al een anderstalige nieuwkomer ⁽¹⁾ in uw klas gehad?
 - Ja
 - Nee

3. Ervaarde u in het begin van aankomst van de anderstalige nieuwkomer een tekort aan informatie over het kind?
 - Ja
 - Nee

4. Welke zaken zou u graag weten in de eerste periode (in de eerste twee weken) na aankomst van de anderstalige nieuwkomer?

<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Land van herkomst <input type="radio"/> Thuis taal <input type="radio"/> Gezinsamenstelling <input type="radio"/> Gezins situatie <input type="radio"/> Leeftijd <input type="radio"/> Hoe lang is hij/zij al in België? <input type="radio"/> Andere: _____ 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Niveau van wiskunde <input type="radio"/> Niveau van taal/lezen in de thuis taal <input type="radio"/> Niveau van taal/lezen in het Nederlands <input type="radio"/> Of hij/zij al naar school is geweest en waar (land) <input type="radio"/> Religie <input type="radio"/> Eventuele gedragsproblemen of ontwikkelingsstoornissen
--	--

5. Had u soms het gevoel dat de anderstalige nieuwkomer(s) zich in de eerste maand(en) op school niet goed konden aanpassen? M.a.w., er vaarde u problemen op vlak van gedrag en welbevinden bij de anderstalige nieuwkomer(s)?
 - Ja
 - Nee

Indien ja; wat waren de voornaamste problemen dan die u er vaarde?

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Geen of weinig vrienden <input type="radio"/> Problemen met het Nederlands <input type="radio"/> Moeite om zich uit te drukken <input type="radio"/> Problemen met leerstof (anders dan taal) <input type="radio"/> Gepest worden <input type="radio"/> Pesten <input type="radio"/> Niet opletten in de klas <input type="radio"/> Niet weten wat er verwacht wordt van hen <input type="radio"/> Willen opvallen in de klas of op de speelplaats <input type="radio"/> Andere: _____ | <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Wenen <input type="radio"/> Koppigheid <input type="radio"/> Niet op de stoel blijven zitten <input type="radio"/> Niet luisteren naar de leerkracht <input type="radio"/> De regels niet kennen <input type="radio"/> Heimwee <input type="radio"/> Teruggetrokken <input type="radio"/> Niet ontspannen <input type="radio"/> Lusteloosheid <input type="radio"/> Verlegen, niet durven of willen antwoorden |
|---|---|

6. Heeft u nood aan meer materiaal rond het omgaan met of werken met de anderstalige nieuwkomer(s)?
- Ja
 - Nee
7. Denkt u dat het nuttig zou zijn als er materiaal zou bestaan rond het welbevinden en de sociaal-emotionele opvang van anderstalige nieuwkomers, waarmee je ook het kind zelf leert kennen? (niet specifiek voor zorgleerkracht of leerkrachten, maar algemeen gezien)
- Ja
 - Nee
8. Denkt u dat een spel ter bevordering van het welbevinden en de sociaal-emotionele opvang van de anderstalige nieuwkomer een handig instrument zou zijn om de anderstalige nieuwkomer op te vangen (mits het genoeg verstaanbaar zou zijn voor het kind)?
- Ja
 - Nee

Wanneer u problemen zou ervaren met de anderstalige nieuwkomer of wanneer er een anderstalige nieuwkomer in uw klas terecht komt, zou u hier dan eventueel gebruik van maken?

- Ja
- Nee

Andere tips of bedenkingen?

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

- 5 jaar of ouder zijn (of ten laatste op 31 december van het lopende schooljaar 5 jaar worden);
- niet het Nederlands als thuistaal of moedertaal hebben;
- onvoldoende de onderwijstaal beheersen om met goed gevolg de lessen te kunnen volgen;
- maximaal 9 maanden ingeschreven zijn in een school met het Nederlands als onderwijstaal (vakantiemaanden juli en augustus niet meegerekend);
- een nieuwkomer zijn, d.w.z. maximaal één jaar ononderbroken in België verblijven (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2011).

Bijlage 5. Vragenlijst didactogram Spellenarchief KHBO.

Naam spel: N F D E
 Uitgever: #.....
 Beoordeeld door: LB - HC - PN - andere - deliberatie
 Datum: / /



VRAGENLIJST DIDACTOGRAM

versie 2.4 © 2009-02-18

DIDACTISCHE WAARDE VAN HET SPELMATERIAAL (verticaal)

M1 - aantrekkelijkheid en uitstraling van doos en spelmateriaal

De eerste visuele indruk van het geheel bepaalt de drempel om het spel wel of niet te introduceren in klas. De aantrekkelijkheid en de uitstraling van doos en spelmateriaal worden o.a. bepaald door volgende criteria: kleurkeuze, materiaalkeuze, algemene vormgeving, uitwerking van het thema, de kracht van de titel, degelijkheid, suggestief karakter, originaliteit en vormgeving.

0	Thematiek, doos en materiaal stoten in elk opzicht af.
1	Eén van de criteria nodigt uit, de rest valt tegen.
2	De aantrekkelijkheid wordt vooral bepaald door de verpakking.
3	De aantrekkelijkheid wordt vooral bepaald door het spelmateriaal.
4	Eén van de criteria valt tegen, de andere nodigen uit.
5	Alle criteria nodigen uit om het spel meteen te spelen.

M2 - leesbaarheid van symbolen, patronen, letters, cijfers, speelbord...

We bestuderen al het spelmateriaal afzonderlijk en evalueren de leesbaarheid in functie van de doelleeftijd van de spelers. Arabische cijfers nemen we als standaard.

0	Geen enkel spelonderdeel is goed leesbaar.
1	Eén of meer spelonderdelen zijn niet direct leesbaar.
2	Leesbaarheid in orde, maar de oriëntatie zorgt voor problemen.
3	Lezen en oriënteren zijn in orde, maar het kleurcontrast niet.
4	Alles is goed leesbaar.
5	Er zijn extra inspanningen geleverd om de leesbaarheid te verhogen waardoor leerlingen met specifieke moeilijkheden dit spel toch kunnen spelen.

M3 - overzichtelijkheid van het geheel

Een speler mag niet afhankelijk zijn van de plaats die hij inneemt aan de speeltafel om alle spelmaterialen goed te kunnen lezen en/of te interpreteren. Als basis nemen we een tafel waarbij vier spelers kruisgewijs plaatsnemen. Alle spelers zitten even ver van het speelbord.

0	Een hopeloos geval, het geheel komt op elk moment en van op elke plaats chaotisch over.
1	De belangrijkste spelonderdelen hebben een vaste leesrichting en vormen zo een nadeel voor een of meerdere spelers, naargelang hun zitplaats. (Enkel oplosbaar wanneer alle spelers op een rij naast elkaar zitten.)
2	Het geheel is variabel en vormt zo een probleem omtrent de leesbaarheid en oriëntatie.
3	Het geheel is variabel maar vormt geen echt probleem voor de spelers. Het voortdurend veranderen is wel wat hinderlijk.
4	Alle spelonderdelen hebben een vaste leesrichting maar de positie aan tafel is niet nadellig voor de spelers.
5	Het maakt echt niet uit hoe het spelmateriaal geplaatst wordt. Van op elke zitplaats kan het spel zonder problemen gelezen worden.

M4 - onafhankelijkheid van de aanwezige taal

We onderzoeken of de teksten op het spelmateriaal een invloed hebben op het correct en vlot kunnen spelen van het spel. De teksten op het spelmateriaal zijn in het Nederlands. We houden rekening met het taalniveau van de doelgroep.

0	De anderstalige teksten zijn te moeilijk omdat er voortdurend hulp nodig is om die te vertalen. Kennis van de aanwezige vreemde taal is noodzakelijk om het te kunnen spelen.
1	De overvloed en/of de moeilijkheidsgraad van de Nederlandstalige tekst hinderen het vlotte spelverloop.
2	Een korte Nederlandstalige vertaling is wenselijk tijdens het spelen.
3	Sommige woorden zijn niet in het Nederlands, komen vaak voor maar zijn vlug te begrijpen.
4	De anderstalige tekst is niet storend tijdens het spelen, want alleen ondersteunend aanwezig.
5	Er is helemaal geen tekst aanwezig of de Nederlandstalige tekst zorgt nergens voor problemen tijdens het spelen.

M5 - stabiliteit tijdens het spelen

We onderzoeken of de losse spelonderdelen niet te gemakkelijk verschuiven en/of omvallen bij normaal gebruik. Het spel wordt op een vlakke tafel gespeeld.

0	Het spel kan niet gespeeld worden doordat het spelmateriaal voortdurend verschuift en/of omvalt.
1	Normaal duiken weinig problemen op maar als iets omvalt of verschuift, moet het spel stopgezet worden omdat de laatste spelsituatie helemaal niet kan gereconstrueerd worden.
2	De laatste spelsituatie kan gereconstrueerd worden.
3	Af en toe moet je iets rechtzetten of verschuiven om alles op zijn plaats te houden.
4	Stabiliteitsproblemen kunnen mits een kleine aanpassing voorkomen of opgelost worden.
5	Er duiken helemaal geen stabiliteitsproblemen op.

M6 - stevigheid & duurzaamheid

We onderzoeken de kwaliteit (stevigheid en duurzaamheid) van het spelmateriaal. Het spelmateriaal wordt frequent door kinderen in klas gebruikt.

<input type="checkbox"/>	0	Het spel kan slechts één keer gespeeld worden. Daarna is het materiaal onbruikbaar.
<input type="checkbox"/>	1	Bepaalde onderdelen van het spel vertonen te grote slijtage na de eerste partij waardoor verder gebruik problematisch wordt.
<input type="checkbox"/>	2	Bepaalde onderdelen vertonen na meervoudig gebruik slijtage waardoor het spelverloop negatief beïnvloed wordt.
<input type="checkbox"/>	3	Bepaalde onderdelen vertonen na meervoudig gebruik slijtage maar beïnvloeden het spel niet of kunnen door de gebruiker eenvoudig hersteld worden.
<input type="checkbox"/>	4	Alle spelmaterialen zijn stevig maar na meervoudig gebruik is niet-storende slijtage merkbaar of kan door de gebruiker makkelijk vervangen worden.
<input type="checkbox"/>	5	Alle spelmaterialen zijn stevig en kent na verloop van tijd geen verlies aan kwaliteit.

M7 - functionaliteit tijdens het spelen

We onderzoeken of alle aanwezige spelmaterialen zodanig op elkaar is afgestemd dat een vlot spelverloop wordt gegarandeerd. De functionaliteit van het spelmateriaal wordt beïnvloed door o.a. de volgende factoren: het op elkaar afgestemd zijn van de grootte, kleuren, vormen, posities... van de verschillende spelonderdelen; het naar behoren functioneren van de technische onderdelen; de structuur van het scorebladje en/of de samenvatting van de spelregels.

<input type="checkbox"/>	0	Dit spelmateriaal zorgt voortdurend voor problemen tijdens het spelen en kan niet eigenhandig gecorrigeerd worden.
<input type="checkbox"/>	1	Bepaalde essentiële spelonderdelen moeten duidelijk gecorrigeerd worden.
<input type="checkbox"/>	2	Eén enkel spelonderdeel moet gecorrigeerd worden.
<input type="checkbox"/>	3	De functionaliteit tijdens het spelen kan mits enkele aanpassingen verhoogd worden.
<input type="checkbox"/>	4	De functionaliteit tijdens het spelen kan mits één kleine aanpassing verhoogd worden.
<input type="checkbox"/>	5	Het aanwezige spelmateriaal garandeert een vlot en functioneel spelverloop.

M8 - opbergmogelijkheden en doos

We bekijken de opbergmogelijkheden en verpakking zoals voorzien door de firma (doos, inleg, zakjes, buidel...). Het spelmateriaal moet kunnen opgeborgen worden door de spelers vanaf de aangeduide minimum leeftijd voorzien op de doos. De speldoos wordt horizontaal opgeborgen. Het opbergen staat ook in functie van het opnieuw kunnen opstarten van het spel. We maken een onderscheid tussen eventuele spel- en winkelverpakking.

<input type="checkbox"/>	0	De spelers kunnen het spel onmogelijk zelf functioneel opruimen zoals origineel voorzien.
<input type="checkbox"/>	1	De verpakking is duidelijk te klein en/of de voorziene indeling is helemaal niet functioneel.
<input type="checkbox"/>	2	Er is nood aan extra opbergmateriaal (meestal zakjes of elastiekjes) met behoud van de originele indeling.
<input type="checkbox"/>	3	Het spelmateriaal kan goed opgeborgen worden maar er is iets fundamenteels verkeerd met de doos.
<input type="checkbox"/>	4	Alle spelmaterialen kan zonder problemen functioneel opgeborgen worden maar er is iets mis met de verpakking.
<input type="checkbox"/>	5	Alle spelmaterialen kan zonder problemen logisch en functioneel opgeborgen worden in een aangepaste en stevige doos.

M9 - inzetbaarheid inzake nodige speelruimte

We gaan uit van lokalen uitgerust met individuele vlakke tafeltjes. We houden rekening met een spelersgroep die bestaat uit het maximaal toelaatbare aantal spelers. We bestuderen de mate waarin de standaardopstelling (frontale tafels in rijen) van een lokaal bruikbaar is om een spel te kunnen spelen.

<input type="checkbox"/>	0	Dit spel kan niet in je lokaal gespeeld worden.
<input type="checkbox"/>	1	Je kan in je lokaal blijven als je extra tafels (van buitenaf) toevoegt of je lokaal volledig reorganiseert.
<input type="checkbox"/>	2	Je hebt andere en/of grotere tafels nodig omdat het spelmateriaal een ononderbroken groter speelvlak nodig heeft.
<input type="checkbox"/>	3	Je hebt meer dan twee tafels nodig per spelersgroep.
<input type="checkbox"/>	4	Het volstaat om twee tafels per groep spelers bij elkaar te schuiven.
<input type="checkbox"/>	5	Je moet (eventueel) enkel stoelen verplaatsen. Het spel kan aan elke tafel gespeeld worden. Eén tafel volstaat per groep.

M10 - materiële spelvoorbereiding

We onderzoeken door wie en in hoeveel tijd het spel kan klaargezet worden. We gaan er van uit dat het spel niet voor de eerste keer gespeeld wordt.

<input type="checkbox"/>	0	De tijd nodig om het spelmateriaal klaar te zetten is echt te lang.
<input type="checkbox"/>	1	Enkel de leraar is in staat om dit spelmateriaal klaar te leggen. Bovendien heeft hij veel tijd nodig.
<input type="checkbox"/>	2	Enkel de leraar is in staat om dit spelmateriaal klaar te leggen. De voorbereidingstijd is aanvaardbaar.
<input type="checkbox"/>	3	De leerlingen kunnen het spel niet volledig zelfstandig klaarleggen, de leraar moet helpen.
<input type="checkbox"/>	4	De leerlingen zijn in staat om het spelmateriaal zelfstandig klaar te leggen. De leraar moet wel even nakijken.
<input type="checkbox"/>	5	De leerlingen kunnen volledig zelfstandig het spelmateriaal klaarzetten en zonder controle van de leraar het spel beginnen.

.... / 50

M-SCORE

..... / 10

DIDACTISCHE WAARDE VAN HET SPELCONCEPT (horizontaal)

C1 - volledigheid, sluitende interpretatie van de spelregels

We beoordelen de oorspronkelijke tekst die door de firma geleverd wordt. Een eventuele eigen opgestelde vertaling telt niet mee. We beoordelen de kwaliteit van de spelregels na het lezen van de tekst en na een eerste keer spelen van het spel. We bekijken dit vanuit het standpunt van de leraar. Hij moet de tekst vooraf lezen en begrijpen om het spel straks in de klas te kunnen uitleggen.

0	Je kan dit spel onmogelijk spelen met deze spelregels doordat er te grote fouten opduiken en/of belangrijke stukken ontbreken. Zelfs na meerdere keren lezen weet je nog steeds niet hoe dit spel functioneert.
1	Na lezing blijven er te veel vragen onbeantwoord. Deze vragen worden pas met eigen interpretaties opgelost na meerdere partijen gespeeld te hebben.
2	Tijdens een partij ontdek je fouten in de tekst en/of duiken spelsituaties op die helemaal niet voorzien zijn maar die wel samen op te lossen zijn. Er moeten spelregels aangepast of toegevoegd worden.
3	Enkele spelregels veroorzaken twijfel al dan niet veroorzaakt door een slecht opgestelde tekst.
4	De tekst vertoont geen fundamentele tekorten maar wordt pas duidelijk tijdens het spelen.
5	Je kan het spel meteen spelen na eerste lezing van de spelregels. De tekst is 100% volledig en sluitend.

C2 - uitlegbaarheid d.m.v. het aanwezige materiaal

We gaan er van uit dat het spel een eerste keer gespeeld wordt en de leraar het spel uitlegt. Bij de speluitleg wordt enkel gebruik gemaakt van de doos, het spelmateriaal en/of het spelregelboekje. De startopstelling ligt klaar zoals beschreven in de spelregels. De uitlegbaarheid wordt beïnvloed door o.a. de volgende factoren: functionele illustraties, handige samenvattingen, goed gekozen voorbeelden, logische structuur van de spelregels. De taal, lengte en complexiteit van de spelregels worden niet in rekening gebracht.

0	Dit spel kan niet in klasverband uitgelegd worden.
1	De spelregels moeten opnieuw gestructureerd worden om het spel vlot te kunnen uitleggen.
2	Er zijn onvoldoende functionele illustraties op de doos of in de spelregels beschikbaar. Het spelsysteem kan wel uitgelegd worden met het beschikbare spelmateriaal mits de nodige inspanningen (sorteren, selecteren, zoeken...).
3	Er zijn onvoldoende functionele illustraties op de doos of in de spelregels beschikbaar. Maar het spelsysteem kan wel vrij vlot uitgelegd worden met het beschikbare spelmateriaal. De begeleider moet geen grote inspanningen doen om typische spelsituaties te illustreren.
4	Het spelregelboekje of de doos bevat een aantal functionele illustraties en/of voorbeelden om de meest essentiële spelsituaties te verklaren.
5	Er duiken absoluut geen problemen op tijdens de speluitleg. De uitgever heeft er alles aan gedaan om het spel vlot uitgelegd te krijgen. Je hebt niet het gevoel dat er iets ontbreekt.

C3 - inzetbaarheid naar beschikbare speelduur

We nemen aan dat de spelregels gekend zijn en het spelmateriaal klaar ligt. De speelduur wordt beoordeeld na een tweede keer spelen. De beschikbare speelduur wordt beïnvloed door de leeftijd van de doelgroep, het aantal beschikbare lestijden (van 50'), het aantal spelers en hun ervaring. Een speelduur van maximaal drie kwartier (binnen één lestijd) beschouwen we als acceptabel.

0	Dit spel kan niet in klas gespeeld worden omdat het veel te lang duurt.
1	Er moet flink gesleuteld worden aan organisatie, speldoelen of spelersbezetting om het spel binnen de voorziene tijd te kunnen spelen.
2	Mits kleine aanpassingen aan speldoelen en/of spelersbezetting kan het spel binnen de voorziene tijd gespeeld worden.
3	Het spel kan gespeeld worden binnen de voorziene tijd maar niet met de maximale bezetting.
4	Het spel is perfect speelbaar binnen de voorziene tijd onafhankelijk van het aantal spelers.
5	Het spel is meermaals perfect te spelen binnen de voorziene lestijd onafhankelijk van het aantal spelers.

C4 - intrinsieke mogelijkheid tot differentiatie

We onderzoeken in de eerste plaats in hoeverre de uitgever zelf kwaliteitsvolle mogelijkheden aanbiedt om te differentiëren in leerinhoud of moeilijkheidsgraad. Daarnaast onderzoeken we of de uitgever interessante varianten aanbiedt (zowel in organisatie, speldeel of spelverloop).

0	Dit spel biedt geen enkele mogelijkheid tot differentiatie en variatie.
1	Er zijn geen differentiatiemogelijkheden of varianten voorzien door de uitgever. Er kunnen wel enkele varianten bedacht worden, maar leerinhoud of moeilijkheidsgraad kunnen niet aangepast worden.
2	Er zijn geen differentiatiemogelijkheden of varianten voorzien door de uitgever. Er kunnen wel enkele varianten bedacht worden die leerinhoud of moeilijkheidsgraad aanpassen.
3	De uitgever voorziet enkele interessante varianten maar niet op het vlak van leerinhoud of moeilijkheidsgraad. Deze kan je wel zelf ontwikkelen.
4	Er zijn prima differentiatiemogelijkheden naar leerinhoud en moeilijkheidsgraad door de uitgever voorzien.
5	Er zijn prima differentiatiemogelijkheden naar leerinhoud en moeilijkheidsgraad voorzien. Bovendien biedt de uitgever nog extra varianten.

C5 - betrokkenheid van de individuele spelers

We onderzoeken vooral de betrokkenheid van de speler aan beurt maar ook de mate waarin zijn medespelers op dat ogenblik actief betrokken worden. De betrokkenheid van de individuele speler wordt beïnvloed door zijn eigen mogelijkheden en/of beperkingen, zijn interactie met de medespelers en de uitdagingen van het spelsysteem. Bij solitaire spellen onderzoeken we de specifieke uitdagingen van het spelsysteem. We vertrekken vanuit een homogene spelersgroep.

0	Iedereen ondergaat het spel passief.
1	Het spelsysteem biedt de speler onvoldoende keuzemogelijkheden en er is nagenoeg geen actieve betrokkenheid van de andere spelers.
2	Het spelsysteem biedt de speler een beperkt aantal keuzemogelijkheden en de andere spelers kunnen actief betrokken worden.
3	Het spelsysteem biedt de speler voldoende keuzemogelijkheden en er is nagenoeg geen actieve betrokkenheid van de andere spelers.
4	Het spelsysteem biedt de speler ruim keuzemogelijkheden en de andere spelers kunnen actief betrokken worden.
5	Het spelsysteem biedt de speler heel veel keuzemogelijkheden en alle spelers zijn voortdurend actief betrokken.

C6 - mogelijkheid tot inoefenen van leerplandoelen

Met elk spel moeten één of meer specifieke leerplandoelen tijdens één of meer partijen duidelijk ingeoeft kunnen worden. Spellen waarbij leerplandoelen reeds tijdens één spelpartij ingeoeft worden, scoren hoger dan wanneer meerdere partijen nodig zijn.

<input type="checkbox"/>	0	Met dit spel wordt geen enkel leerplandoel ingeoeft.
<input type="checkbox"/>	1	Enkel vaardigheden los van het vakleerplan (zoals sociale vaardigheden, doorzettingsvermogen, je beurt afwachten, helpen opruimen, omgaan met winst en verlies...) worden ingeoeft.
<input type="checkbox"/>	2	Eén of meer leerplandoelen worden aangereikt maar worden niet adequaat ingeoeft.
<input type="checkbox"/>	3	Eén of meer leerplandoelen worden op lange termijn ingeoeft (na meerdere partijen).
<input type="checkbox"/>	4	Tijdens elke speelbeurt (soms ook die van andere spelers), binnen één partij, oefent de speler één of meer leerplandoelen in.
<input type="checkbox"/>	5	Tijdens elke speelbeurt (ook die van andere spelers), binnen één partij, oefent de speler één of meer leerplandoelen in gebruikmakend van extra voorziene spelregels (communiceren, noteren, aanduiden, verantwoorden...).

C7 - zelfstandigheid van de spelersgroep bij het spelen

We gaan er van uit dat de speluitleg reeds gebeurd is. We onderzoeken in welke mate de begeleider een actieve rol moet (blijven) spelen zowel tijdens de opstartfase (de eerste spelronde), het effectieve spelverloop als de eindfase. We houden ook rekening met de inspanningen van de uitgever zelf: samenvatting spelregels, controlesystemen, beschikbare antwoorden op vragen...

<input type="checkbox"/>	0	De begeleider moet elke partij weer actief begeleiden. Hij blijft nodig om het spel correct te laten verlopen.
<input type="checkbox"/>	1	Bij de eerste partij hebben de leerlingen voortdurend begeleiding nodig. Bij volgende partijen moet de begeleider nog steeds beschikbaar zijn.
<input type="checkbox"/>	2	Bij de eerste partij hebben de leerlingen voortdurend tijdens elke fase van het spel begeleiding nodig. Volgende partijen spelen ze met minimale begeleiding.
<input type="checkbox"/>	3	Bij een eerste partij hebben de leerlingen begeleiding nodig tijdens de opstart- en eindfase. Volgende partijen spelen ze zonder begeleiding.
<input type="checkbox"/>	4	Bij een eerste partij hebben de leerlingen enkel begeleiding nodig tijdens de opstart- of eindfase. Tijdens het verdere spelverloop kunnen ze zelfstandig spelen. Volgende partijen spelen ze zonder begeleiding.
<input type="checkbox"/>	5	De leerlingen kunnen zelfs bij de allereerste partij volledig zelfstandig spelen. Er is zelfs geen begeleiding nodig tijdens de opstartfase.

C8 - inzetbaarheid in de school

We onderzoeken of het spel (basisspel én varianten) in één of meerdere klassen kan gespeeld worden en in welke perioden van het schooljaar. Het spel moet binnen het didactisch leerproces ingeschakeld worden. Opvulmomenten worden buiten beschouwing gelaten.

<input type="checkbox"/>	0	Zelfs een eerste partij wordt als een mislukte activiteit beschouwd.
<input type="checkbox"/>	1	Eén partij is voldoende. Er is geen behoefte tot herhaling.
<input type="checkbox"/>	2	Het spel kan binnen één klas gedurende een korte periode beperkt ingezet worden.
<input type="checkbox"/>	3	Het spel kan binnen één klas gedurende een welbepaalde periode meerdere keren gespeeld worden.
<input type="checkbox"/>	4	Het spel kan in twee opeenvolgende klassen gespeeld worden.
<input type="checkbox"/>	5	Het spel kan in drie of meer klassen gespeeld worden.

C9 - speelplezier & speelfactor

Een goed didactisch spel komt niet als didactisch spel over. Het speelgevoel moet dominant zijn dan het leergevoel. We onderzoeken in welke mate spelers het spel meteen of later opnieuw willen spelen (herspeelbaarheidsfactor). Het speelplezier wordt bepaald door o.a. de drive van het spel, betrokkenheid van de spelers, de logica van het spelverloop, de aantrekkelijkheid van thema en materiaal, de mogelijkheid tot opbouw van ervaring...

<input type="checkbox"/>	0	Dit is geen spel.
<input type="checkbox"/>	1	Dit is eerder een aangepaste didactische werkvorm dan een spel. Er is helemaal geen speelplezier. Het leergevoel is te dominant aanwezig.
<input type="checkbox"/>	2	Het leergevoel is groter dan het speelgevoel waardoor niemand zin heeft naar nog een partij. Het speelplezier is te beperkt. Leer- en speelgevoel zijn in evenwicht. De drang om het spel meteen nog eens te spelen is echter niet zo groot. Het spel zal op een later tijdstip wel opnieuw geapprecieerd worden.
<input type="checkbox"/>	3	Het leergevoel is duidelijk aanwezig maar stoort het speelplezier niet. De onmiddellijke herspeelbaarheidsfactor ligt hoog.
<input type="checkbox"/>	4	Dit spel komt helemaal niet als beledend over maar wel als een leuk gezelschapsspel. Nochtans werden heel wat specifieke vaardigheden of leerplandoelen ingeoeft.
<input type="checkbox"/>	5	

C10 - originaliteit van het spelconcept

We onderzoeken in hoeverre het spel gebaseerd is op een reeds bestaand spelsysteem en de manier waarop één of meer leerplandoelen verwerkt werden. Heruitgaven waaraan niets gewijzigd werd, krijgen dezelfde beoordeling als de oorspronkelijke versie.

<input type="checkbox"/>	0	Dit is geen spel.
<input type="checkbox"/>	1	De link tussen spelsysteem en leerplandoelen functioneert niet.
<input type="checkbox"/>	2	Een bestaand spelsysteem dient als basis. Maar er is niet nagedacht om leerplandoelen creatief in te passen.
<input type="checkbox"/>	3	Een bestaand spelsysteem werd creatief aangepast om de leerplandoelen te verwerken.
<input type="checkbox"/>	4	Bij de leerplandoelen werd een nieuw spelsysteem bedacht dat gebaseerd is op verschillende andere bestaande spelsystemen of waaraan nieuwe spelsystemen toegevoegd zijn.
<input type="checkbox"/>	5	Bij de leerplandoelen werd een totaal nieuw spelsysteem bedacht.

..... / 50

C-Score

..... / 10

