

katholieke hogeschool
associatie KU Leuven



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

GELUK

Een explorierend onderzoek naar methodieken over geluk in de basisschool

Pareyn Lisa

Opleiding:
BACHELOR IN DE TOEGEPASTE
PSYCHOLOGIE
Afstudeerrichting:
Klinische psychologie

Academiejaar 2015-2016

katholieke hogeschool
associatie KU Leuven



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

GELUK

Een explorerend onderzoek naar methodieken over geluk in de basisschool

Pareyn Lisa

Opleiding:
BACHELOR IN DE TOEGEPASTE
PSYCHOLOGIE
Afstudeerrichting:
Klinische psychologie

Academiejaar 2015-2016

SAMENVATTING

Binnen de Sint-Michiels basisschool te Ieper en Sint-Vincentius basisschool te Zillebeke merkt men, de laatste jaren, een verontrustende tendens op. Bij meer en meer leerlingen krijgt men signalen dat ze ongelukkig zijn. Hierbij kan het soms zeer ver gaan, waarbij kinderen woorden in de mond nemen als "er niet meer willen zijn". Niet enkel kinderen lijken het alsmear emotioneel zwaarder te hebben, ook de ouders en leerkrachten uiten signalen van een laag geluksgevoel. Leerkrachten geven aan weinig houvast en handvaten terug te vinden in de eindtermen en bijhorende leerplannen. Men ervaart een grote nood aan methodieken over dit thema.

Bovenstaande **probleemstelling** zette ons ertoe aan de bestaande methodieken over geluk te verzamelen, want deze zijn al talrijk aanwezig. Dit alles gebeurt vanuit het perspectief van de positieve psychologie. Eén **onderzoeksvraag** staat hierbij centraal: "Welke methodieken kunnen een goede basis vormen, voor het ontwikkelen van lessen rond geluk voor kleuters en lagere schoolkinderen?". Doch werden enkele kleinere onderzoeksvragen opgesteld die als richtlijn gebruikt werden tijdens het onderzoek: Wat zijn de determinanten van geluk? Ervaren basisscholen binnen Vlaanderen dezelfde tendens als de opdrachtgever, in verband met het geluksgevoel van hun leerlingen? Welke methodieken worden reeds gebruikt binnen Vlaanderen? Zijn de bestaande methodieken bruikbaar voor zowel kleuter als lager onderwijs? Hoe krijgt de methodiek concreet invulling in de basisscholen? Zijn er al positieve evoluties merkbaar bij basisscholen die methodieken rond geluk gebruiken? Wat zijn de voor- & nadelen van vaak gebruikte materialen?

Via literatuurstudie, kwantitatief onderzoek en half gestructureerde interviews wordt nagegaan welke criteria van belang zijn bij de implementatie van deze methodieken in het basisonderwijs. De finale **doelstelling** is het formuleren van adviezen met betrekking tot de implementatie van methodieken rond geluk. Dit trachten we te bereiken via theoriehoofdstukken en één onderzoek gedeelte. Het **theoriegedeelte** bevat vier hoofdstukken. De eerste twee hoofdstukken vormen de basis: wat is de positieve psychologie en de plaats van geluk binnen deze stroming. In het derde literatuurhoofdstuk wordt gekeken welke betekenis deze begrippen kunnen hebben binnen het basisonderwijs en welke methodieken over geluk reeds hun ingang vonden in het basisonderwijs. Het vierde hoofdstuk gaat dieper in op de sociaal-emotionele, cognitieve en morele ontwikkeling van het kind.

Het **onderzoek hoofdstuk** bestaat uit een bespreking van de probleemstelling, het kwantitatief onderzoek, kwalitatief onderzoek en tot slot een integratie van praktijk en literatuurstudie. Bij de onderzoeken gaan we dieper in op de methodologie, resultaten en werpen we een kritische blik op het verloop van deze onderzoeken. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een integratie: voldoen de geselecteerde methodieken aan de determinanten van geluk, ontwikkeling van het kind en stemt dit overeen met de conclusies uit de half gestructureerde interviews? Dit resulteert in een antwoord op de onderzoeksvraag: de methodiek 'geluk voor kinderen' komt het best naar voren uit het onderzoek dat binnen deze bachelorproef gevoerd werd. Daarnaast kunnen nog enkele adviezen geformuleerd worden. Zo houdt men best rekening met de interesses en kennis van de leerkrachten en men kan andere methodieken onderzoeken waarin de basisschool eventueel interesse heeft.



GELUK

Een explorerend onderzoek naar methodieken over geluk in de basisschool

INLEIDING

Meer en meer leerlingen uiten signalen dat ze **ongelukkig** zijn. Dit zette ons ertoe aan om methodieken over geluk te verzamelen. Eén **onderzoeksvraag** staat centraal: “Welke methodieken kunnen een goede basis vormen, voor het ontwikkelen van lessen rond geluk voor kleuters en lagere schoolkinderen?”. Ons **finale doel** is het formuleren van adviezen met betrekking tot de implementatie van methodieken rond geluk.

Vanuit het perspectief van de **positieve psychologie** gaan we op zoek naar criteria die een methodiek succesvol kunnen maken en bestuderen we een selectie van methodieken.

METHODE

Er werd een verkennend onderzoek uitgevoerd rond methodieken over geluk in het basisonderwijs. Dit onderzoek werd opgesplitst in drie delen:

- **Literatuurstudie:** het bestuderen van de positieve psychologie, geluk, het basisonderwijs en de ontwikkeling van het kind.
- **Vooronderzoek:** enquête via e-mail naar basisscholen binnen Vlaanderen en Brussel.
- **Kwalitatief onderzoek:** half gestructureerde interviews met acht basisscholen.

RESULTATEN

De geïnterviewden merken eenzelfde **tendens** op: kinderen voelen zich vaker ongelukkig. Uit het kwantitatief onderzoek is gebleken dat **57 procent** van de respondenten werken aan het geluksgevoel van hun leerlingen. Hierbij gebruikt men het meest de volgende **methodieken**: Axenroos, Geluk voor kinderen en Doos vol gevoelens.

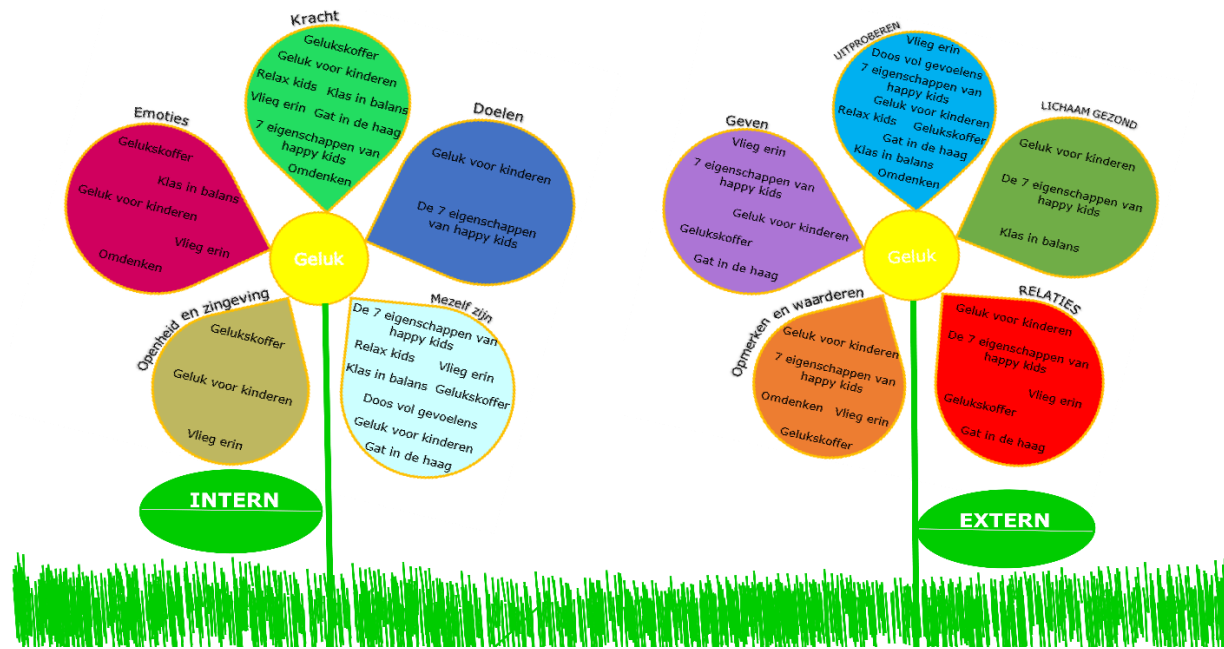
De grote meerderheid betreft zowel **het kleuter als lager onderwijs** bij de implementatie. Het materiaal blijkt echter vaak aanpassingen te vragen voor kleuters.

BESLUIT

Om gelukkig te zijn en open te bloeien, hebben we tien determinanten aangeduid. In de **figuur** vindt u deze determinanten terug. We koppelden ze tevens aan de methodieken die er kunnen toe bijdragen.

De methodiek **‘Geluk voor kinderen’** komt als beste uit het onderzoek naar voren. De effectiviteit van deze methodiek hangt echter met een aantal externe factoren samen. Eén daarvan is bijvoorbeeld de motivatie van leerkrachten. Er wordt aangeraden om deze piste verder te onderzoeken.

Determinanten van geluk gekoppeld aan de methodieken



Inhoudsopgave

Voorwoord	1
Lijst met bijzondere afkortingen	2
Lijst met gebruikte tabellen/grafieken/figuren	3
Algemene inleiding	4
1 Positieve psychologie	6
1.1 Inleiding.....	6
1.2 Ontstaan positieve psychologie	6
1.3 Omschrijving positieve psychologie.....	8
1.3.1 Seligman en Csikszentmihalyi	8
1.3.1.1 Originele theorie van Seligman: authentiek geluk.....	8
1.3.1.2 Hernieuwde theorie van Seligman	9
1.3.1.3 Pijlers van de positieve psychologie	10
1.3.2 Peterson	14
1.4 Positieve psychologie in het basisonderwijs.....	14
1.4.1 Positieve educatie	14
1.4.2 Positieve educatie: bestaande programma's	17
1.4.2.1 Positieve psychologie invoeren op school.....	17
1.4.2.2 Voorbeelden	18
1.5 Kritieken op de positieve psychologie.....	19
1.6 Slotbeschouwing	21
2 Geluk volgens de positieve psychologie	22
2.1 Inleiding.....	22
2.2 Omschrijving geluk.....	22
2.3 De maakbaarheid van geluk	25
2.3.1 Genetische aanleg	26
2.3.2 Omstandigheden	27
2.3.3 Factoren die u zelf in de hand heeft	28
2.4 Determinanten geluk	29
2.4.1 Bormans en Layard	29

2.4.2	Seligman.....	31
2.4.3	Integratie.....	32
2.5	Slotbeschouwing	33
3	Geluk in het basisonderwijs	35
3.1	Inleiding.....	35
3.2	Het zorgcontinuüm	35
3.3	De eindtermen en ontwikkelingsdoelen	37
3.3.1	Lichamelijke opvoeding	38
3.3.2	Mens en maatschappij	38
3.3.3	Sociale vaardigheden.....	38
3.3.4	Overige eindtermen en ontwikkelingsdoelen	39
3.3.5	Conclusie	40
3.4	Het leerplan.....	40
3.4.1	Huidige situatie	41
3.4.2	Toekomstige situatie.....	41
3.4.2.1	Algemene informatie	41
3.4.2.2	Leerplan en de determinanten tot geluk	44
3.5	Methodieken over geluk voor de basisschool	45
3.5.1	Geluk voor kinderen	45
3.5.2	Omdenken	46
3.5.3	Gelukskoffer	47
3.5.4	Vlieg erin	49
3.5.5	De zeven eigenschappen van happy kids.....	49
3.5.6	Gat in de haag.....	51
3.5.7	Doos vol gevoelens – Hopla koffer.....	52
3.5.8	Relax Kids	53
3.5.9	Klas in balans	53
3.6	Slotbeschouwing	54
4	Ontwikkeling van het kind	56
4.1	Inleiding.....	56

4.2	Cognitieve ontwikkeling volgens Piaget	56
4.2.1	Omschrijving	56
4.2.2	Kleutertijd	58
4.2.3	Schooltijd	59
4.3	Psychosociale ontwikkeling volgens Erikson	60
4.3.1	Omschrijving	60
4.3.2	Kleutertijd	61
4.3.3	Schooltijd	62
4.4	Morele ontwikkeling volgens Kohlberg	63
4.4.1	Omschrijving	63
4.4.2	Kleutertijd	64
4.4.3	Schooltijd	64
4.5	Slotbeschouwing	65
5	Onderzoek.....	66
5.1	Probleemstelling.....	66
5.2	Kwantitatief onderzoek	67
5.2.1	Methodologie	67
5.2.2	Resultaten.....	69
5.2.3	Discussie.....	71
	5.2.3.1 Conclusies.....	71
	5.2.3.2 Tekortkomingen	72
5.3	Kwalitatief onderzoek.....	74
5.3.1	Methodologie	74
5.3.2	Resultaten.....	74
	5.3.2.1 Ervaren basisscholen binnen Vlaanderen dezelfde tendens als de opdrachtgever, in verband met het geluksgevoel van hun leerlingen?.....	75
	5.3.2.2 Zijn de bestaande methodieken bruikbaar voor zowel kleuter als lager onderwijs?	76
	5.3.2.3 Hoe krijgt de methodiek concreet invulling in de basisschool?	77
	5.3.2.4 Is er al verandering, op vlak van geluksgevoel, merkbaar bij basisscholen die methodieken rond geluk gebruiken?.....	78

5.3.2.5	Wat zijn de voor -& nadelen van vaak gebruikte materialen?	79
5.3.3	Discussie.....	81
5.3.3.1	Conclusies.....	81
5.3.3.2	Tekortkomingen.....	83
5.4	Integratie onderzoek en literatuurstudie.....	83
5.4.1	Geluk voor kinderen	84
5.4.1.1	Determinanten van geluk	84
5.4.1.2	Ontwikkeling van het kind	85
5.4.1.3	Onderzoek	85
5.4.1.4	Conclusie	86
5.4.2	Omdenken	87
5.4.2.1	Determinanten van geluk	87
5.4.2.2	Ontwikkeling van het kind	87
5.4.2.3	Onderzoek	88
5.4.2.4	Conclusie	88
5.4.3	Gelukskoffer	88
5.4.3.1	Determinanten van geluk	88
5.4.3.2	Ontwikkeling van het kind	89
5.4.3.3	Onderzoek	90
5.4.3.4	Conclusie	90
5.4.4	Vlieg erin	90
5.4.4.1	Determinanten van geluk	90
5.4.4.2	Ontwikkeling van het kind	91
5.4.4.3	Onderzoek	91
5.4.4.4	Conclusie	92
5.4.5	De zeven eigenschappen van happy kids.....	92
5.4.5.1	Determinanten van geluk	92
5.4.5.2	Ontwikkeling van het kind	93
5.4.5.3	Onderzoek	93
5.4.5.4	Conclusie	93

5.4.6	Gat in de haag	94
5.4.6.1	Determinanten van geluk	94
5.4.6.2	Ontwikkeling van het kind	94
5.4.6.3	Onderzoek	95
5.4.6.4	Conclusie	95
5.4.7	Doos vol gevoelens – Hopla koffer	96
5.4.7.1	Determinanten van geluk	96
5.4.7.2	Ontwikkeling van het kind	96
5.4.7.3	Onderzoek	96
5.4.7.4	Conclusie	97
5.4.8	Relax Kids	97
5.4.8.1	Determinanten van geluk	97
5.4.8.2	Ontwikkeling van het kind	97
5.4.8.3	Onderzoek	98
5.4.8.4	Conclusie	98
5.4.9	Klas in balans	98
5.4.9.1	Determinanten van geluk	98
5.4.9.2	Ontwikkeling van het kind	99
5.4.9.3	Onderzoek	99
5.4.9.4	Conclusie	100
5.4.10	Discussie.....	100
5.4.10.1	Conclusies en brochure.....	100
5.4.10.2	Tekortkomingen.....	101
5.5	Adviezen en vervolgonderzoeken.....	102
5.5.1	Beantwoording onderzoeksvraag	102
5.5.2	Vervolgonderzoek.....	103
	Algemeen besluit.....	106
	Referentielijst.....	108
	Bijlagen	115

Voorwoord

Deze bachelorproef kwam tot stand tijdens de opleiding tot bachelor in de toegepaste psychologie en werd gemaakt in opdracht van de Sint-Michiels basisschool te Ieper en Sint-Vincentius basisschool te Zillebeke.

Via deze bachelorproef wil ik het belang van het geluksgevoel van kinderen benadrukken. Ik wil leerkrachten, directie en anderen aanzetten tot het hanteren van methodieken over geluk bij kinderen. De positieve psychologie is binnen dit vak domein nog vrij onbekend, via deze bachelorproef hoop ik hier een verandering in te creëren.

Graag had ik diverse mensen bedankt. In de eerste plaats wil ik de opdrachtgever en directeur van de basisscholen Sint-Michiels en Sint-Vincentius, de heer Koen Schelpe, bedanken. De boeiende onderzoeksvraag kwam vanuit hem en zijn leerkrachtenteam. Men was steeds bereid om feedback te geven gedurende het opmaken van mijn bachelorproef.

Daarnaast wil ik mijn bachelorproefbegeleidster, mevrouw Virginie Casier, bedanken voor de constructieve feedback en ondersteuning tijdens het opstellen van mijn bachelorproef.

Er waren verschillende personen bereid om mijn bachelorproef na te lezen: Bert en Cindy. Bedankt hiervoor. Tot slot wil ik mijn familieleden bedanken, voor de steun die ik ontving gedurende het afronden van mijn opleiding.

Dankzij deze bachelorproef heb ik unieke ervaringen opgedaan: het afnemen van interviews, contact opnemen met basisscholen en auteurs, het ontdekken van de positieve psychologie, ... Daarnaast wou ik mezelf verdiepen in het onderwijslandschap, ondanks mijn keuze voor de afstudeerrichting van de klinische psychologie.

Lijst met bijzondere afkortingen

BNG	Bruto Nationaal Geluk
CLB	Centrum voor LeerlingenBegeleiding
DSM-5	Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders 5
VVKBaO	Vlaams Verbond van het Katholiek BasisOnderwijs

Lijst met gebruikte tabellen/grafieken/ figuren

Tabel 1: Overzicht evolutie van de positieve psychologie	10
Tabel 2: Overzicht van deugden en bijbehorende competenties	12
Tabel 3: Overzicht belangrijke begrippen	15
Tabel 4: Overzicht tien sleutels tot geluk	30
Tabel 5: Overzicht vijf pijlers	31
Tabel 6: Link Seligman en Bormans	33
Tabel 7: Overzicht vogels en thema's 'Geluk voor kinderen'	46
Tabel 8: De acht ontwikkelingsfasen en bijbehorende kernconflicten volgens Erikson ...	61
Tabel 9: Aanwezigheid methodieken over 'geluk'	69
Tabel 10: Overzicht van onze tien determinanten tot geluk	84
Grafiek 1: Factoren die ons geluk beïnvloeden	26
Grafiek 2: Methodieken geluk binnen kleuter en lager onderwijs	69
Grafiek 3: Het onderscheid tussen bestaande methodieken of eigen materiaal	70
Grafiek 4: Mogelijkheid tot interview	70
Grafiek 5: Populairste methodieken onder de respondenten	71
Figuur 1: Schematische voorstelling van het begrip 'flow'	11
Figuur 2: Overzicht van het zorgcontinuüm	36
Figuur 3: Ordeningskader van 'Zin in leren! Zin in leven!'	43
Figuur 4: Samenhang van de zeven gewoonten	50
Figuur 5: Categorieën van sociale vaardigheden bij 'Het gat in de haag'	52

Algemene inleiding

Het uitwerken van deze bachelorproef gebeurde op vraag van de directie en het leerkrachtenteam van de Sint-Michiels en Sint-Vincentius basisschool te Ieper en Zillebeke. Men merkte een verontrustende tendens op: verscheidene leerlingen geven aan zich niet gelukkig te voelen. Hierbij kan het soms zeer ver gaan, waardoor kinderen woorden in de mond nemen als "er niet meer willen zijn". Leerkrachten geven aan weinig houvast en handvaten terug te vinden in de eindtermen en bijhorende leerplannen. Men ervaart een grote nood aan methodieken over dit thema.

In samenspraak met de directeur van de basisscholen werd beslist om onderzoek te voeren naar bestaande methodieken over geluk, met als finaal **onderzoeksdoel**: het formuleren van adviezen met betrekking tot implementatie van methodieken over geluk. Diverse methodieken zijn reeds op de markt en de effectiviteit dient hiervan nagegaan te worden. De school probeerde namelijk reeds enkele methodieken uit, maar deze bleken in mindere mate te werken. Bij het onderzoek staat dan ook één **onderzoeksvraag** centraal: "Welke methodieken kunnen een goede basis vormen, voor het ontwikkelen van lessen rond geluk voor kleuters en lagere schoolkinderen?".

Via een vooronderzoek willen we een zo breed mogelijk zicht krijgen op de gebruikte methodieken over geluk binnen het basisonderwijs van Vlaanderen. Tijdens het effectieve onderzoek wensen we via half gestructureerde interviews tot een dieper inzicht te komen. Volgende onderzoeksvragen willen we beantwoorden via dit kwalitatief onderzoek:

1. Ervaren basisscholen binnen Vlaanderen dezelfde tendens als de opdrachtgever, in verband met het geluksgevoel van hun leerlingen?
2. Zijn de bestaande methodieken bruikbaar voor zowel kleuter als lager onderwijs?
3. Hoe krijgt de methodiek concreet invulling in de basisscholen?
4. Is er al verandering, op vlak van geluksgevoel, merkbaar bij basisscholen die methodieken rond geluk gebruiken?
5. Wat zijn de voor- & nadelen van vaak gebruikte materialen?

Vooraleer het onderzoek aan bod komt, behandelen we eerst vier literatuurhoofdstukken. In **het eerste hoofdstuk** wordt de positieve psychologie omschreven. We gaan na vanuit welke nood deze recente stroming ontstaan is en welke auteurs hierbij van cruciaal belang waren. Verder gaan we dieper in op de omschrijving van de positieve psychologie, om uiteindelijk te kijken welke plaats deze visie kan innemen binnen het basisonderwijs. Het hoofdstuk wordt afgesloten met enkele kritieken op deze stroming.

Het tweede hoofdstuk focust op het begrip 'geluk'. Er wordt gestart met een omschrijving van dit abstracte begrip, waarna we nagaan of geluk maakbaar is. Dit hoofdstuk wordt afgesloten met het bestuderen van de determinanten of oorzaken van geluk. Hierbij worden twee visies vergeleken om tot een integratie te komen.

In **het derde hoofdstuk** plaatsen we het basisonderwijs centraal. We bespreken het zorgcontinuüm en gaan hierbij na welke plaats methodieken over geluk krijgen binnen dit continuüm. Daarna worden de eindtermen en ontwikkelingsdoelstellingen belicht: voorzien deze voldoende plaats voor een implementatie van methodieken over geluk? Als derde wordt het leerplan onder de loep genomen. Vanaf academiejaar 2017 – 2018 treden er grote veranderingen op in deze leerplannen. Deze worden toegelicht en gelinkt aan geluk. Om het hoofdstuk af te sluiten bestuderen we diverse methodieken over geluk.

In het laatste, **vierde hoofdstuk**, bekijken we de ontwikkeling van het kind. Hierbij gaat het over de cognitieve ontwikkeling volgens Piaget, psychosociale ontwikkeling volgens Erikson en morele ontwikkeling volgens de visie van Kohlberg. Een methodiek over geluk moet passen bij de ontwikkeling van het kind. Daarom is dit hoofdstuk van belang bij deze bachelorproef.

Het **vijfde hoofdstuk** bevat het onderzoek gedeelte. Hierbij wordt de probleemstelling, methodologie, resultaten en discussie besproken van zowel het kwantitatief als kwalitatief onderzoek. Daarna volgt een integratie van alle literatuur en het uitgevoerde onderzoek. Het hoofdstuk eindigt met een beantwoording van de onderzoeksvraag en suggesties voor vervolgonderzoeken.

1 Positieve psychologie

1.1 Inleiding

Het eerste hoofdstuk van deze bachelorproef gaat over de positieve psychologie. Het is een recente, nieuwe visie binnen de psychologie. Ze wordt vaak "de wetenschap van het geluk" genoemd (Suissa, 2008). Via deze benaming, wordt het meteen duidelijk waarom voor deze stroming als leidraad gekozen is. Dit hoofdstuk werd geschreven om meer duidelijkheid te creëren over deze visie, van waaruit methodieken over geluk opgebouwd en geëvalueerd zijn.

Eerst wordt het ontstaan van de positieve psychologie besproken. Hierbij wordt gekeken naar de grondleggers en de beweegredenen van deze stroming. Vervolgens worden enkele omschrijvingen geformuleerd over de positieve psychologie. Daarbij kijken we naar de theorie van Seligman en Peterson. Daaropvolgend kijken we naar de positieve psychologie binnen het basisonderwijs: is het een bruikbare visie in het onderwijs? Welke projecten zijn al uitgevoerd binnen het onderwijs?

Om af te sluiten worden enkele kritieken op de positieve psychologie besproken. Deze kritieken zijn afkomstig van Lazarus (2003), De Wachter (2012) en Bergsma (2010). Allen hebben betrekking op de positieve psychologie en onze focus op geluk.

1.2 Ontstaan positieve psychologie

Sinds de Tweede Wereldoorlog stonden pathologie, zwakte en schade centraal binnen het onderzoek domein van de psychologie. Seligman, de pionier van de positieve psychologie, volgde deze focus op ziekte eerst. Hij kreeg naambekendheid door de theorie van de aangeleerde hulpeloosheid (Seligman, 2002). Toen hij in 1998 aan het hoofd van de American Psychology Association kwam te staan, wilde hij de focus leggen op preventie en de sterktes van de mens (Seligman, 2002; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). De positieve psychologie werd op dat moment geboren.

Seligman (2002) ontkent echter niet dat **de probleemgerichte focus** die er geweest is, een positieve evolutie met zich meegebracht heeft. Tegenwoordig kunnen we namelijk diverse geestesziekten behandelen en diagnosticeren (Seligman, 2002). Maar in onze huidige samenleving is het belangrijk dat we de focus leggen op de omstandigheden die het leven de moeite waard maken. De positieve psychologie gaat dieper in op elementen

die bijdragen aan zelfverwezenlijking, een bloeiend leven en stapt af van het ziektemodel dat lijkt te overheersen (Style, 2013).

De twee grondleggers van de positieve psychologie, Seligman en Csikszentmihalyi (2000), merkten niet enkel de sterktes van deze probleemgerichte aanpak, maar ook de tekortkomingen. Seligman verwoordt het als volgt in zijn boek 'gelukkig zijn kan je leren' (2002, p.9): "Door ons te richten op het verlichten van de omstandigheden die het leven ellendig maken, zijn de omstandigheden die het leven de moeite waard maken op de achtergrond geraakt.". Binnen de positieve psychologie gaat men ervan uit dat niet enkel zwaktes hersteld moeten worden, maar dat we onze aandacht beter vestigen op het **ondersteunen van de sterktes** van de cliënt (Seligman, 2002).

Een tweede beweegreden voor de positieve psychologie is de "**door-en-door-verrot-doctrine**", die Seligman (2002) benoemt. Hiermee wordt de overtuiging dat geluk niet authentiek is bedoeld. Freud (Seligman, 2002) zorgde voor deze overtuiging door zijn visie op de beschaving, namelijk: de mens is gedreven door negatieve driften. Sindsdien zijn velen ervan overtuigd dat negatieve karakteristieken authentiek zijn en positieve karakteristieken een afgeleide zijn of niet authentiek zijn. Seligman (2002) blijft van de overtuiging dat er geen aanwijzingen zijn dat competentie en deugd uit een negatieve motivatie voortkomen, zoals Freud beweert. Volgens de grondlegger (Seligman, 2002) zijn er tijdens de evolutie van de mens zowel goede eigenschappen (bijvoorbeeld altruïsme, moraliteit) als slechte eigenschappen (bijvoorbeeld egoïsme, moord) van de mens tot stand gekomen.

Het onderzoeken en nadenken over geluk is niet nieuw. De **humanistische psychologie** is daar een voorbeeld van (Style, 2013). Zowel de humanistische psychologie als de positieve psychologie besteden aandacht aan wat goed is voor de mens en zetten zich af tegen het ziektemodel dat overheerst binnen de psychologie (Eijzenbach, 2008). Toch zijn beide stromingen verschillend. Zo hecht de positieve psychologie veel belang aan empirisch wetenschappelijke kennis. Dit krijgt vorm via kwantitatieve onderzoeken (Eijzenbach, 2008). Binnen de humanistische psychologie heeft men een holistisch mensbeeld, waardoor men vaak kwalitatief te werk gaat (Eijzenbach, 2008). Daarnaast zijn er verschillende accenten in de twee stromingen. De positieve psychologie hecht veel belang aan geluk en welbevinden. Bij de humanistische psychologie gaat men nadenken over zichzelf, de ander en de wereld. De nadruk ligt op zelfrealisatie (Eijzenbach, 2008).

1.3 Omschrijving positieve psychologie

1.3.1 Seligman en Csikszentmihalyi

Een eerste definitie wordt geformuleerd door Seligman en Csikszentmihalyi (2000), de twee grondleggers van de positieve psychologie. In het tijdschrift *American Psychologist* (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, p. 5) omschrijft men positieve psychologie als volgt: "De positieve psychologie is een wetenschap van positieve subjectieve ervaringen, van positieve individuele trekken en van positieve instituties die beloven om de kwaliteit van leven te verbeteren en ook om diverse pathologieën tegen te gaan die opkomen wanneer het leven kaal en zinloos is.". Hierna bespreken we eerst de oorspronkelijke theorie, opgesteld door Seligman (2002). Daarna schakelen we over op zijn (Seligman, 2011) hernieuwde visie op de positieve psychologie.

1.3.1.1 Originele theorie van Seligman: authentiek geluk

De theorie van authentiek geluk (Seligman, 2002; Seligman, 2011) gaat ervan uit dat geluk opgebouwd is uit **drie pijlers**: positieve emoties, engagement en betekenisgeving (zie infra, hoofdstuk 1.3.1.3 Pijlers van de positieve psychologie). Seligman (2002) stelt dat mensen het meeste **levenstevredenheid** hebben wanneer ze de meeste positieve emoties, het meeste engagement en de meeste betekenisgeving in het leven bezitten. Deze levenstevredenheid is een meetbaar object, dat de maatstaf van **geluk** aangeeft (Seligman, 2002; Seligman, 2011). Kortom: wanneer je een hoge levenstevredenheid hebt, dan ben je gelukkig. Ook het omgekeerde geldt.

Deze theorie werd lang als basis voor de positieve psychologie gehanteerd. Echter is het wel belangrijk om stil te staan bij het recentste boek van Seligman (2011): "Flourish: a visionary new understanding of happiness and well-being". In dit boek sleutelt hij aan de gehele visie op de positieve psychologie. Hij benoemt het als volgt (Seligman, 2011): "Ik veranderde van idee over wat positieve psychologie is. Ook veranderde ik van idee over wat de elementen zijn van de positieve psychologie en wat het doel van de positieve psychologie moet zijn."

1.3.1.2 Hernieuwde theorie van Seligman

Toen voor Seligman (2011) duidelijk werd dat zijn oorspronkelijke theorie niet volledig was en fouten bevatte, wilde hij dit recht zetten. Deze fouten werden recht gezet en resulteerden uiteindelijk in enkele verandering. Ten eerste is er de verandering ten opzichte van **het onderwerp van de positieve psychologie**. Het begrip geluk wordt vervangen door welbevinden. Daar zijn diverse redenen voor. Ten eerste roept het begrip geluk meestal een verkeerdelijk associatie op met een opgewekte gemoedstoestand (Seligman, 2011). Het is namelijk zo dat de eerste pijler (positieve emotie) overeenstemt met deze associatie. De twee andere pijlers (namelijk engagement en betekenisgeving) gaan echter verder dan enkel een opgewekte gemoedstoestand en daarom lijkt 'geluk' geen juist begrip te zijn.

Een tweede reden, voor het vervangen van het begrip 'geluk', is de volgende: 'geluk' verwijst naar een echt bestaand ding, terwijl welbevinden naar een construct verwijst (Seligman, 2011). Dit vergt extra uitleg: geluk wordt gemeten via levenstevredenheid. Deze levenstevredenheid kunnen we aangeven op een schaal van nul tot tien en is direct te meten, er zijn geen andere factoren die meebepalen wat geluk is. Een construct heeft echter verschillende meetbare elementen die bijdragen tot iets, maar niet gelijk staan met dat ding. Een eenvoudig voorbeeld hiervan is het weer: er dragen diverse zaken bij tot het weer, zoals bijvoorbeeld temperatuur, vochtigheid, windsnelheid, ... Deze elementen zijn allemaal meetbaar en dragen bij tot het weer, maar ze vallen niet samen met het weer (Seligman, 2011). Hetzelfde kan gezegd worden over het begrip 'welbevinden': er zijn diverse elementen die bijdragen tot welbevinden (zie infra, hoofdstuk 1.3.1.3 Pijlers van de positieve psychologie), maar deze elementen vallen niet samen met welbevinden. Concluderend kunnen we stellen dat de term welbevinden via diverse variabelen gemeten wordt en dus ruimer is dan geluk, die enkel via levenstevredenheid wordt gemeten (Style, 2013).

In het dagelijks leven worden geluk, welbevinden en tevredenheid met het leven vaak als synoniemen van elkaar gebruikt om "een goed functionerend leven" te omschrijven (Style, 2013). Het begrip 'subjectief welbevinden' komt het meest in de buurt van wat met geluk bedoeld wordt door de bevolking. Het is namelijk wat mensen denken (cognities) en voelen (affectieve) bij hun leven (Seligman, 2002; Style, 2013).

Naast de verandering van onderwerp, wou Seligman (2011) zijn **theorie over authentiek geluk uitbreiden**. Het geluk bestond uit drie pijlers: positieve emotie, engagement en betekenisgeving. Deze drie elementen omvatten bij nader inzien niet alle elementen die bijdragen tot welbevinden. Seligman (2011) voegde om die reden twee nieuwe pijlers toe,

namelijk positieve relaties en vervulling. De vijf pijlers die tegenwoordig welbevinden meten worden frequent afgekort als 'PERMA': Positive emotion, Engagement, Relationships, Meaning en Accomplishment. Deze pijlers worden uitgebreid besproken in hoofdstuk 1.3.1.3 Pijlers van de positieve psychologie.

De uiteindelijke **doelstelling** van de positieve psychologie is zelfontplooiing (Seligman, 2011). In het verleden werd dit omschreven als levenstevredenheid. Seligman (2011) beweert dat we onszelf ten volle kunnen ontplooien wanneer we aandacht besteden aan alle vijf de pijlers, die afgekort worden tot "PERMA".

Kortom: Door de herziening van de positieve psychologie wordt geluk niet meer als hoofdonderwerp gezien binnen deze stroming (Seligman, 2011). Welbevinden heeft deze plaats ingenomen. Daarnaast is Seligman (2011) ervan overtuigd dat we kunnen openbloeien door de vijf elementen van de positieve psychologie te verbeteren. Deze vijf elementen dragen allen bij tot welbevinden, maar vallen er niet mee samen. Er zijn zowel objectieve als subjectieve maatstaven om deze elementen te meten. In tabel 1 vindt u een vergelijking tussen de oorspronkelijke theorie en de hernieuwde kijk op de positieve psychologie.

Tabel 1: Overzicht evolutie van de positieve psychologie

	Oorspronkelijke theorie van de positieve psychologie: authentiek geluk	Hernieuwde theorie van de positieve psychologie: welzijnstheorie
Onderwerp	Geluk	Welzijn
Metten	Levenstevredenheid	Positieve emotie, engagement, positieve relaties, betekenisgeving en vervulling
Doel	Levenstevredenheid verhogen	Verhogen van ontplooiing via positieve emotie, engagement, positieve relaties, betekenisgeving en vervulling

(Bron: Seligman, 2011)

1.3.1.3 Pijlers van de positieve psychologie

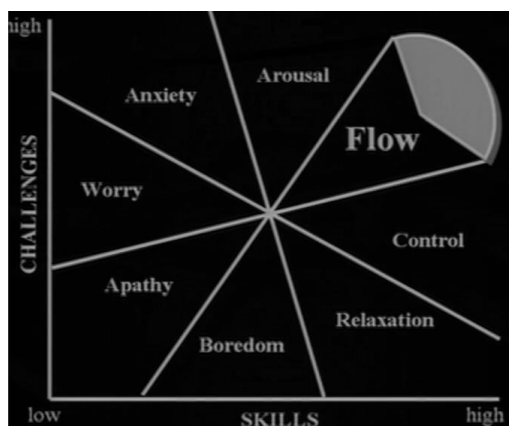
Binnen de positieve psychologie zijn er vijf pijlers. Samen vormen ze het acroniem 'PERMA'. Dit staat voor de volgende vijf kernwoorden: Positieve emoties, Engagement, Relaties, betekenisgeving (of Meaning) en tot slot vervulling of Accomplishment (Seligman, 2011).

De eerste pijler waar de positieve psychologie op steunt, is die van de **positieve emoties** (Seligman, 2011). Het gaat over emoties die we voelen zoals plezier, enthousiasme, geluk, levenstevredenheid, optimisme, liefde. Dit hoort thuis bij het subjectieve niveau omdat iedereen een persoonlijk idee heeft over wanneer hijzelf gelukkig is, optimistisch is, verliefd is, ... Daarnaast wordt deze pijler omschreven als "the pleasant life" (Seligman, 2011; Boniwell, 2012). Op dit niveau gaat het over zichzelf goed voelen en niet zozeer over het zijn van een goed persoon of daden verrichten voor anderen (Boniwell, 2012).

De tweede pijler is **engagement of positieve individuele eigenschappen** (Seligman, 2011). Binnen deze pijler kijken we op individueel niveau naar de betrokkenheid van het individu. Dit wordt aangeduid als "the engaged life" (Boniwell, 2012; Seligman, 2011). Opnieuw gaat het over een subjectief gegeven waarbij we onszelf in een "flow" voelen. Flow is een belangrijk begrip binnen de positieve psychologie. Het werd in het leven geroepen door Csikszentmihalyi (Hagevik, 1999; Ted, 2004). Hij kwam bij dit begrip terecht, toen hij wilde nagaan wat voor mensen het leven het leven waard maakte (Ted, 2004). Csikszentmihalyi kwam tot de conclusie dat mensen zich graag bevinden in een mentale staat van bewustzijn waar de tijd lijkt stil te staan, je één lijkt te zijn met de muziek. Het lijkt alsof men het zelfbewustzijn verliest tijdens de activiteit (Seligman, 2011; Ted, 2004).

Flow ontstaat wanneer we onze competenties (zie infra) optimaal gebruiken tijdens het uitvoeren van een uitdagende opdracht (Seligman, 2011; Hagevik, 1999). In figuur 1 wordt dit schematisch en kernachtig weergegeven. Hieruit blijkt duidelijk dat een toestand van flow bereikt wordt wanneer onze vaardigheden ten volle benut worden en de opdracht uitdagend is. Wanneer u bijvoorbeeld uw vaardigheden sterk moet gebruiken maar de opdracht geen uitdaging bevat, dan ben je in een toestand van 'relaxatie'. Een ander voorbeeld is wanneer de opdracht zeer uitdagend is maar u niet voldoende vaardigheden heeft om de opdracht uit te voeren. Dan komt u in een angstige toestand terecht.

Figuur 1: Schematische voorstelling van het begrip 'flow'



(Bron: Ted, 2004)

Wanneer men in een toestand van 'flow' is, dan denkt en voelt men vaak niets. Volgens Csikszentmihalyi (Seligman, 2011; Ted, 2004) wordt dit veroorzaakt doordat onze concentratie alle cognitieve en emotionele bronnen nodig heeft. Vooraleer er sprake kan zijn van flow, dient men hun hoogste talenten, competenties en sterktes ontwikkeld te hebben. Csikszentmihalyi (Ted, 2004) gebruikt volgende quote tijdens een lezing, om duidelijk te maken wat een flow-ervaring is: "Everything went right, everything felt good... It's just such a rush, like you feel it could go on and on and on, like you don't want it to stop because it's going so well. It's almost as though you don't have to think, it's like everything goes automatically without thinking."

Binnen deze pijler van 'positieve individuele eigenschappen' zijn er twee specifieke positieve eigenschappen, namelijk deugden en competenties die nader besproken dienen te worden. Deze competenties zorgen er namelijk voor dat we in een toestand van 'flow' kunnen geraken. Ze geven een goed gevoel en voldoening aan het individu (Seligman, 2002). Filosofen en religies kennen allemaal dezelfde zes basisdeugden: wijsheid en kennis, moed, liefde en menselijkheid, rechtvaardigheid, gematigdheid, spiritualiteit en tot slot transcendentie. Seligman (2002) omschrijft daarnaast vierentwintig competenties die gebaseerd zijn op deze zes basisdeugden. Competenties zijn meetbare manieren om de deugd te bereiken. In tabel twee staat een overzicht van alle competenties.

Tabel 2: Overzicht van deugden en bijbehorende competenties

Wijsheid & kennis	Transcendentie
<ul style="list-style-type: none"> ○ Nieuwsgierigheid, belangstelling voor de wereld ○ Liefde voor leren ○ Beoordelingsvermogen, kritisch denken, ruimdenkendheid ○ Vindingrijkheid, originaliteit, praktische intelligentie ○ Sociale intelligentie, persoonlijke intelligentie, emotionele intelligentie ○ Perspectief 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Waardering van schoonheid en kwaliteit ○ Dankbaarheid ○ Hoop, optimisme, toekomstgericht ○ Spiritualiteit, zingeving, geloof, religiositeit ○ Vergevingsgezindheid, mededogen ○ Speelsheid en humor ○ Vuur, passie, enthousiasme
Menselijkheid en liefde	Rechtvaardigheid
<ul style="list-style-type: none"> ○ Vriendelijkheid en gulheid ○ Liefde geven en ontvangen 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Gemeenschapszin, plicht, teamwork, loyaliteit ○ Eerlijkheid en billijkheid ○ Leiderschap

Gematigdheid	Moed
<ul style="list-style-type: none"> ○ Zelfbeheersing ○ Verstandigheid, discretie, behoedzaamheid ○ Nederigheid en bescheidenheid 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Dapperheid ○ Doorzettingsvermogen, ijver, vlijt ○ Integriteit, oprechtheid

(Bron: Seligman, 2002)

Een belangrijke opmerking bij bovenstaande competenties is de volgende: men draagt niet enkel bij tot de pijler van engagement, ze dragen bij tot alle vijf de pijlers (Seligman, 2011). Dit betekent dus dat de ontplooiing van je sterktes niet alleen leidt tot meer engagement, maar ook tot meer positieve emoties, betere relaties, meer betekenisgeving, meer vervulling.

De derde (en later toegevoegde pijler), **positieve relaties**, verwijst naar de ander (Seligman, 2011). Peterson (Seligman, 2011; Bormans, 2010) verwoordt de ander als de kern van de positieve psychologie: er zijn namelijk weinig zaken die positief zijn, die je alleen doorgemaakt hebt. Denk bijvoorbeeld aan de laatste keer dat je lachte of genoten hebt. Al deze momenten vinden plaats rondom en met andere personen. Positieve relaties hangen dus nauw samen met de eerste pijler: geluksgevoel, verliefdheid, enthousiasme, ... (Seligman, 2011).

De vierde pijler, **meaning of positieve instituties**, verwijst naar het gemeenschapsniveau of naar de zinvolheid van het bestaan (Seligman, 2002; Seligman, 2011). Deze pijler geeft het leven betekenis omdat we bijdragen aan iets dat groter is dan onszelf. Zinvolheid betreft niet een louter subjectief gegeven, maar is deels ook objectief waarneembaar (Seligman, 2011). De mensheid creëert alle positieve instituties die nodig zijn om zinvolheid te bereiken (Seligman, 2011). Denk bijvoorbeeld aan scholen, buurthuizen, gemeenschappen, familie, ... Met Engelse termen wordt het aangeduid als "the meaningful life".

De laatste pijler binnen de theorie van Seligman (2011) is **vervulling of accomplishment**, dat frequent aangeduid wordt als "the achieving life". Hierbij gaat het over het bereiken van doelen, het steeds opnieuw behalen van successen. Deze laatste bijdrage tot welbevinden, komt zelden tot nooit voor in zijn puurste vorm (Seligman, 2011). Een overwinning behalen gaat bijvoorbeeld meestal gepaard met positieve emoties (de eerste pijler).

1.3.2 Peterson

Een andere definitie over de positieve psychologie is afkomstig van Christopher Peterson (2006). Hij wordt net zoals de twee voorgaande auteurs vaak als een grondlegger van de positieve psychologie gezien (Bormans, 2010).

Peterson (2006, p. 4) omschrijft positieve psychologie als volgt: “de wetenschappelijke theorie over wat goed gaat in het leven, van geboorte tot dood en alle haltes tussenin”. Hierbij schrijft Peterson (2006) een vraag neer: “**Wat maakt het leven het leven waard?**”. Deze vraag komt goed overeen met die van Csikszentmihalyi wanneer hij over flow spreekt (Ted, 2004; zie supra hoofdstuk 1.3.1 Seligman en Csikszentmihalyi). Terwijl Csikszentmihalyi het antwoord zoekt bij onszelf, legt Peterson (2006; Bormans, 2010) het antwoord bij de ander, onze medemensen.

Voor Peterson (Bormans, 2010) is het leven niet alleen afhankelijk van je talenten en doorzettingsvermogen, maar ook van de lessen en liefhebbende zorg die je krijgt van mensen rondom je. Peterson (Bormans, 2010) voegt er nog aan toe dat het belangrijker is om goede vrienden te hebben, in plaats van zeer welvarend te zijn. Zijn boodschap kan samengevat worden via een titelsong van The Beatles: “All you need is love” (Bormans, 2010).

Met deze focus op zaken die goed gaan in het leven, betekent het immers niet dat wat fout loopt vergeten wordt. Peterson (2006) zegt dat wat goed is in het leven even origineel is als wat slecht is in het leven. Daarom verdienen ze evenveel aandacht in de psychologie.

1.4 *Positieve psychologie in het basisonderwijs*

1.4.1 Positieve educatie

Wanneer ouders gevraagd wordt wat men belangrijk vindt voor hun kinderen, dan zijn geluk, tevredenheid, vriendelijkheid, gezondheid vaak terugkomende antwoorden. Wanneer diezelfde ouders gevraagd wordt wat scholen aanleren, dan worden succes, discipline, wiskunde, werken, ... als antwoord gegeven. Opmerkelijk is dat beide vragen een totaal andere antwoordreeks opleveren (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins, 2009; Seligman, 2011). De positieve psychologie wil deze twee doelstellingen dichterbij elkaar brengen.

Men pleit voor geluk als een fundamenteel doel binnen het onderwijs (Kristjansson, 2012). Uit onderzoek is namelijk gebleken dat welbevinden bijdraagt tot een beter leervermogen (Seligman & et al, 2009; Seligman, 2011). Geluk is slechts een onderdeel van het groter begrip welbevinden dat Seligman (2011) omschrijft. We kunnen dus stellen dat de positieve psychologie niet enkel geluk cruciaal vindt binnen het basisonderwijs, maar ook andere factoren zoals individuele competenties, positieve relaties, betekenisgeving en vervulling (zie supra, Hoofdstuk 1.3.1.3 Pijlers van de positieve psychologie).

De positieve psychologie wil zijn ingang in het onderwijs vinden, onder de term "positieve educatie". Het onderwijs past namelijk binnen één van de vijf pijlers waarop de positieve psychologie steunt, namelijk die van de positieve instituties (zie supra, hoofdstuk 1.3.1.3 Pijlers van de positieve psychologie). Binnen deze pijler stond betekenisgeving van het leven en bijdragen aan iets groter dan jezelf centraal. Dit wordt bereikt via instituties zoals het basisonderwijs.

De term 'positieve educatie' overkoepelt alle interventies die empirisch en wetenschappelijk gegrond zijn en een invloed hebben op het welbevinden van de kinderen (Murray & White, 2015). In tabel 3 vindt u een overzicht terug van de belangrijkste begrippen tot nu toe.

Tabel 3: Overzicht belangrijke begrippen

	Definitie	Bron
Positieve psychologie	"De wetenschap van positieve subjectieve ervaringen, van positieve individuele trekken en van positieve instituties die beloven om de kwaliteit van leven te verbeteren en ook om diverse pathologieën tegen te gaan die opkomen wanneer het leven kaal en zinloos is."	Seligman & Csikszentmihalyi (2000)
	"De wetenschappelijke studie van wat goed gaat in het leven van geboorte tot de dood en alle haltes tussenin."	Peterson (2006)
Welbevinden	Een theorie gedefinieerd door Seligman (2011) waarbij zelfontplooiing bereikt kan worden via de vijf pijlers van de positieve psychologie, namelijk: Positive emotion, Engagement, Relationships, Meaning and Accomplishment.	Seligman (2011)

Positieve instituties	Organisatorische systemen die focussen op het aanleren van traditionele competenties, maar ook het aanzetten tot beter burgerschap, verantwoordelijkheid, koestering, altruïsme, tolerantie, ...	Seligman & Csikszentmihalyi (2000)
Positieve educatie	Alle interventies die empirisch en wetenschappelijk gegrond zijn en een invloed hebben op het welbevinden van de kinderen.	Murray & White (2015)

(Bron: Murray & White, 2015)

Algemeen kan gesteld worden dat er drie grote redenen zijn voor de invoering en noodzaak van positieve educatie in het onderwijs (Murray & White, 2015). Ten eerste is er een **stijgend aantal jongeren met depressieve gevoelens** (Seligman, 2011). Uit onderzoek van Verstraeten (2011) is gebleken dat drie tot negen procent van de kinderen en jongeren voor hun twaalf jaar een echte depressie doormaken. In het verleden doken deze signalen pas op rond een dertigste verjaardag, nu zien we de eerste tekenen al voor de vijftiende verjaardag (Seligman, 2011). Hierbij voldoen ze aan alle diagnostische criteria, volgens het 'Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5' (DSM-5 is het handboek voor classificatie van psychische stoornissen) (Verstraeten, 2011). Daarnaast wordt ook verwezen naar de kinderen met depressieve symptomen, die niet voldoen aan alle criteria van de DSM-5. Zij ondervinden grote hinder in het dagelijkse functioneren. Het prevalentiecijfer bedraagt hier twintig procent (Verstraeten, 2011). De kinderen slapen slecht, zijn ongelukkig, hebben schuldgevoelens, vertonen geen interesse meer in dingen, ... Bij die mildere vormen ziet men dat kinderen en jongeren niet meer uit hun zetel komen, niet meer op school geraken, hun hobby's aan de kant schuiven (Verstraeten, 2011).

Ten tweede stijgt **de belangstelling voor geluk** bij kinderen en jongeren (Seligman, 2011). Dit blijkt bijvoorbeeld uit een toename aan onderzoeken over geluk bij kinderen. Neem bijvoorbeeld de studie van de provincie Vlaams-Brabant in samenwerking met de provincie Antwerpen en de Universiteit van Antwerpen naar het welzijn van kinderen in de basisschool (De standaard, 2016). De onderzoekers bevroegen 5 091 kinderen uit het vierde, vijfde en zesde leerjaar uit 69 Vlaams-Brabantse scholen, over hun welbevinden in en buiten school (De standaard, 2016). Gemiddeld geven kinderen zichzelf een score van 8,2/10 op de gelukschaal. Ongeveer acht procent van de onderzochte kinderen geeft zichzelf een score van 5/10 of minder (De standaard, 2016). Daarnaast blijkt in onze buurlanden dezelfde belangstelling aanwezig te zijn. In 2016 verschenen reeds diverse krantenartikels in de Britse kranten: "All children should receive weekly 'happiness' lessons

from the age of five" (The telegraph, 2016), "Maths, English and happiness on the school timetable" (The telegraph, 2016).

Tot slot vindt Seligman (2011) dat een hoog welbevinden **de mogelijkheid tot leren verhoogt**, het uiteindelijke doel van onderwijs. Er is een betere concentratie en het creatieve denken wordt gestimuleerd (Seligman, 2011). Dit wordt ondersteund door Ferre Laevers (Emonds, 2013). Hij beweert dat kwalitatief onderwijs zich moet richten op het proces. Daarbij dient het welbevinden van de kinderen en betrokkenheid met de kinderen centraal geplaatst te worden (Emonds, 2013).

1.4.2 Positieve educatie: bestaande programma's

1.4.2.1 Positieve psychologie invoeren op school

Men zou verwachten dat er, vanuit het initiatief van de positieve psychologie, verscheidene educatieve programma's bestaan om school een gelukkigere plaats te maken (Kristjansson, 2012). Hierbij gaat het over programma's waarbij het gehele schoolprogramma in teken van de positieve psychologie staat. Toch blijkt dit niet te kloppen. Interventies die ontwikkeld zijn, richten zich niet zozeer op schoolse veranderingen. Bij de start van de positieve psychologie wordt vooral op twee andere pijlers van de positieve psychologie gefocust, namelijk individuele verandering en het ervaren van positieve emoties (Kristjansson, 2012).

Kristjansson (2012) geeft diverse redenen voor de focus op persoonlijke kenmerken en positieve emoties, in plaats van op de school als positieve institutie. Ten eerste is het zeer moeilijk om een **gehele school als studieobject** te vinden. Uiteindelijk slaagde Seligman (2011; Kristjansson, 2012) erin om zijn ontwikkelde interventies voor scholen uit te proberen in diverse middelbare scholen. Het gaat over specifieke, evidence-based programma's zoals 'The Strath Haven Positive Psychology Curriculum' en 'The Geelong Grammar School Project' in Australië (zie infra, hoofdstuk 1.4.2.2 Voorbeelden).

De tweede reden voor de focus op persoonlijke kenmerken en positieve emoties is ook van **praktische aard**: bij individuele verandering of kleinschalige initiatieven zijn veranderingen eenvoudig waar te nemen. Wanneer je transformaties van een gehele school wil nagaan, dan valt dit moeilijker te meten (Kristjansson, 2012). Kristjansson (2012) maakt hierbij duidelijk dat de positieve psychologie een recente beweging is, waarbij nog veel onderzoek in de toekomst zal en kan gebeuren.

Tijdens een voordracht (Adelaide Thinkers in Residence, 2012) vertelt Seligman dat onderwijs volgend doel voor ogen moet hebben: kinderen **een goed karakter laten vormen**. Dit sluit aan bij zijn theorie over welbevinden (zie supra, hoofdstuk 1.3.1.2 Hernieuwde theorie van Seligman) waarbij hij stelt dat competenties en talenten de basis vormen voor alle vijf factoren die een invloed uitoefenen op ons welbevinden. Een citaat uit het boek van Seligman "Gelukkig zijn kan je leren" (2002, p.149) vat bovenstaande boodschap goed samen: "Ik geloof dat competenties met voldoende oefening, doorzettingsvermogen, goed onderwijs en toewijding de wortel kunnen schieten en tot bloei kunnen komen."

Concluderend kunnen we stellen dat positieve psychologie binnen het basisonderwijs een doel voor ogen heeft: de competenties van kinderen versterken zodat men een "goed persoon" wordt en open bloeit. Seligman (2011) is ervan overtuigd dat deze doelstelling bereikt kan worden door te focussen op de vijf pijlers van de positieve psychologie.

1.4.2.2 Voorbeelden

Het bereiken van positieve educatie kan, zoals aangegeven, op twee manieren bereikt worden: de school wordt een positieve institutie of binnen de klasgroepen wordt er aandacht besteed aan positieve emoties en individuele competenties. Het eerste concept vraagt een grote inspanning van de gehele schoolorganisatie, terwijl het tweede concept eerder kleinschalig (op klasniveau) georganiseerd kan worden. Van beide concepten is er reeds een voorbeeld uitgewerkt door Seligman (2011): 'The Strath Haven Positive Psychology Curriculum' en het project op de 'Geelong Grammar School'.

Ten eerste is er het '**The Strath Haven Positive Psychology Curriculum**'. Dit programma heeft tot doel het herkennen van individuele competenties en het verhogen van het gebruik van deze competenties in het dagelijks leven. Daar bijkomend streven de interventies naar een hogere veerkracht, positieve emoties, betekenis en positieve sociale relaties (Seligman, 2011; Seligman & et al, 2009). Kortom: de vijf pijlers van de positieve psychologie.

Het programma bestond uit een twintigtal sessies van 80 minuten over individuele sterktes met enkele activiteiten die in de klas en thuis uitgevoerd moesten worden. Hierbij ging het over opdrachten zoals drie goede dingen opschrijven die vandaag gebeurd zijn, je sterktes gebruiken op een nieuwe manier, ... (Seligman, 2011; Seligman & et al, 2009). Dit concept zorgde voor een groter engagement in studeren, men genoot van school en men behaalde betere scores (Seligman, 2011). We kunnen dus concluderen dat het invoeren van lessen

over welbevinden een positief effect heeft op de leerlingen. Heeft het veranderen van het complete schoolsysteem hetzelfde effect? Dit werd nagegaan via het '**Geelong Grammar School Project**'.

Dit tweede voorbeeld focust niet alleen op de leerlingen, want de leerkrachten werden als eersten opgeleid (Seligman, 2011). Men kreeg een opleiding over de basisveronderstellingen van de positieve psychologie en men kreeg handvaten toegereikt om met de leerlingen aan de slag te gaan. Daarnaast kwam er elke maand een 'ster uit de positieve psychologie' zijn visie brengen over welbevinden en geluk. De elementen uit de positieve psychologie werden ingevoerd in de traditionele lessen zoals sportlessen, muzieklessen, godsdienstlessen, ... Zo gebruiken taalleerkrachten de begrippen 'veerkracht' en 'competenties' bij het bespreken van een boek, sportleerkrachten leren vaardigheden om de zwaksten uit de groep te ondersteunen, ... (Seligman, 2011). Dit project werd uitgevoerd in de middelbare school. Een invoering in het lager onderwijs werd nog niet geprobeerd. Seligman (2011) vergeet echter de leerkrachten uit het basisonderwijs niet en geeft hen volgend advies: leerkrachten kunnen elke dag starten met de volgende vraag: 'Wat ging goed deze week?'. Seligman (2011, pp. 88) verwoordt het idee van het Geelong Grammar School Project als volgt: "Teaching it, embedding it and living it".

1.5 Kritieken op de positieve psychologie

Zoals bij elke stroming, zijn er diverse auteurs die hun kritiek uiten over de positieve psychologie. Een vaak gestelde vraag bij de positieve psychologie is de volgende: wat met ongelukkig zijn of negativiteit? Dit is meteen ook wat **Bergsma** (2010, pp. 172) aanklaagt: "De stroming lijkt over het hoofd te zien dat negatieve gevoelens en gedachten een constructieve rol kunnen spelen in iemand zijn leven". Bergsma (2010) vindt dat woede en verontwaardiging in diverse situaties op zijn plaats zijn en positiviteit op zo'n momenten geen meerwaarde bieden. Zo is er het voorbeeld van een dame die met borstkanker geconfronteerd wordt. Op zo'n moment uit je woede, maar vanuit de positieve psychologie wordt dit niet geaccepteerd. Bergsma (2010) vindt dit vreemd en onmogelijk. Hierbij willen we opmerken dat deze bachelorproef niet tot doel heeft het "ongelukkig" zijn te vergeten. We willen de kinderen hun geluk laten ontdekken en daarbij hoort het ongelukkig zijn.

Dirk De Wachter (Canvas, 2014) verwoordt dat geluk geen goed doel voor het leven is. De mens wordt dit doel opgeplakt door de maatschappij waarin we leven. Hij noemt het "de materialistische zoektocht naar geluk" (Canvas, 2014). De jacht op geluk is een existentiële vergissing volgens de Vlaamse psychiater-psychotherapeut. In zijn boek

'Borderline Times' (De Wachter, 2012) uit hij zijn kritiek over onze huidige maatschappij en het beleven van geluk de dag van vandaag. Alles moet altijd fantastisch zijn, zomaar goed is niet goed genoeg. We lijken er niet meer tegen bestand te zijn als het leven eens tegenvalt. We moeten onze kinderen leren dat af en toe een beetje ongelukkig zijn bij het leven hoort. En dat je daarvoor niet naar de psychiater hoeft (De Wachter, 2012).

De Wachter (2012) pleit dus, net zoals Bergsma (2010), voor een beetje 'ongelukkig' zijn. Opnieuw kan hierbij dezelfde opmerking gemaakt worden: deze bachelorproef heeft niet als doel 'ongelukkig zijn' uit het leven te bannen. De bezorgdheid van de opdrachtgever heeft namelijk raakvlakken met de mening van De Wachter (2012): de kinderen hebben het zwaar, zijn vaker ongelukkig. We willen hen de tools aanreiken om met dit ongelukkig zijn om te gaan en toch terug het geluk te vinden.

Een kritiek die **Lazarus** (2003) formuleert, heeft betrekking op het feit dat positieve psychologie niets nieuw is. Het is een oud idee, dat in een nieuw jasje gestopt is. Zijn vrees is dat over enkele jaren geen sprake meer zal zijn van deze stroming. Seligman (2000) beweerde echter nooit dat positieve psychologie een compleet nieuwe stroming was. Hij gaf zelfs toe dat de positieve psychologie al vele voorgangers heeft gehad, maar hij verwoordt het als volgt (Seligman, 2000, pp. 13): "These ancestors somehow failed to attract a cumulative, empirical body of research to ground their ideas."

Een tweede kritiek die Lazarus (2003) uit, is dat positieve emoties niet te onderscheiden zijn van negatieve emoties. De focus op de positieve emotie is niet verkeerd, maar mag niet ten koste van de negatieve zijn. Hierbij maakt Lazarus (2003) duidelijk dat elke positieve emotie ook een kenmerk van een negatieve emotie in zich draagt. Hij vindt onderzoek naar enkel positieve emoties niet mogelijk. Dit stemt overeen met de visie van De Wachter (2012) en Bergsma (2010), die ondervinden dat mensen ook ongeluk nodig hebben in het leven, om te weten wat geluk is.

Tot slot haalt Lazarus (2003) uit naar de onderzoeken die gebeurd zijn binnen de positieve psychologie. Deze zouden niet altijd even valide zijn. Volgens Lazarus (2003) is cross-sectioneel onderzoek geen geschikte methode. Hij pleit voor longitudinaal onderzoek. Daarnaast vindt hij de procedure waarbij emoties gemeten worden inadequaat. Hierbij gaat het over checklijsten, vragenlijsten die eenmalig bij participanten worden afgenomen. Een verandering op vlak van methodologie is voor hem noodzakelijk om de positieve psychologie als een noemenswaardige visie te zien.

1.6 Slotbeschouwing

Dit eerste hoofdstuk vormt de basis voor de verder opbouw van deze bachelorproef. We hebben gelezen **vanuit welke nood** de positieve psychologie ontstaan is: de focus leek de laatste jaren sterk op ziekte en pathologie te liggen, waardoor Seligman een omschakeling wilde maken als voorzitter van de American Psychology Association.

Seligman en Csikszentmihalyi zijn de grondleggers van de positieve psychologie en legden in grote lijnen vast wat de positieve psychologie bestudeert. We zagen dat vanuit de oorspronkelijke theorie van 'authentiek geluk', in 2011 een hernieuwde theorie over de positieve psychologie ontstond, namelijk de '**theorie over het welbevinden**'. Welbevinden wordt gemeten via de vijf pijlers van de positieve psychologie (Seligman, 2011): positieve emotie, engagement, positieve relaties, positieve instituties en vervulling. Deze vormen de basis voor verdere interventies in het onderwijs.

Onderwijs wordt, door Seligman (2011), binnen de vijf pijlers van de positieve psychologie opgenomen, namelijk de **positieve instituties**. Binnen deze bachelorproef willen we streven naar lessen die ingevoerd kunnen worden op de basisschool. Dit sluit dus het beste aan bij het 'Strath Haven Positive Psychology Curriculum'. Dit sluit echter niet uit dat we kunnen nagaan in hoeverre het project uitgewerkt kan worden op schoolniveau. Interessante visies van het Geelong Grammar schoolproject zijn namelijk de educatie van de leerkrachten en de uitvoering van positieve psychologie in alle onderwijsdomeinen.

Eindigen deden we met **kritieken** op de positieve psychologie. Op de voorgrond kwam te staan dat negativiteit te veel op de achtergrond wordt geduwd binnen de positieve psychologie. Daarnaast werden de gebrekkige onderzoeken in het licht gezet.

2 Geluk volgens de positieve psychologie

2.1 Inleiding

Het begrip geluk is moeilijk af te bakenen. Er is veel inkt gevloeid over het thema door verscheidene filosofen, psychologen, pedagogen, ... Dit wordt meteen duidelijk wanneer we 'The World Book of Happiness' (Bormans, 2010) inkijken, waar 100 geluk professoren van over de hele wereld hun visie op geluk weergeven. Sinds Aristoteles als eerste het begrip geluk definieerde, zijn velen hem gevolgd.

Binnen dit hoofdstuk vertrekken we opnieuw vanuit het standpunt van de positieve psychologie. We bekijken de definitie van Seligman en Csikszentmihalyi (2000), de twee grondleggers van de positieve psychologie, op geluk. Daarna komt de visie van enkele andere onderzoekers zoals Richard Layard, Christopher Peterson, Sonja Lyubomirsky en Leo Bormans aan bod. Naast deze visies vanuit psychologisch standpunt, kijken we ook naar een politieke en economische visie op geluk.

We gaan binnen dit hoofdstuk na of geluk maakbaar is. Wanneer we methodieken willen implementeren in het basisonderwijs, dan gaan we er van uit dat geluk maakbaar is. Maar klopt dit wel?

Tot slot nemen we een diepere kijk op de determinanten van geluk. Welke factoren spelen in op ons geluk? Hierbij volgen we opnieuw de visie van de positieve psychologie en meer bepaald van Leo Bormans, Richard Layard en Martin Seligman. De uitkomst zal opnieuw consequenties hebben voor de implementatie in het onderwijs. We willen ons namelijk focussen op de correcte determinanten voor geluk.

2.2 Omschrijving geluk

Zoals uit voorgaand hoofdstuk blijkt, zijn **Martin Seligman** en **Mihaly Csikszentmihalyi** de grote namen binnen positieve psychologie. We starten met hun kijk op geluk, waarna we via andere auteurs en visies een duidelijk standpunt zullen innemen over het begrip 'geluk'.

Uit het laatste boek van Seligman (2011) blijkt dat hij moeilijkheden heeft met het omschrijven van wat geluk is. Eerst vormde geluk het onderwerp van zijn theorie over de positieve psychologie. Na tien jaar herzag hij deze visie en concludeerde hij dat geluk slechts een subjectief onderdeel is van welbevinden en slechts deel uitmaakt van de eerste

pijler, namelijk "positieve emoties" (zie supra, hoofdstuk 1.3.1 Seligman en Csikszentmihalyi). Deze positieve emoties zijn de subjectieve gevoelens die ervoor zorgen dat mensen zich gelukkig voelen (Seligman & et al, 2004). Niet enkel geluk maakt deel uit van deze pijler, maar ook liefde, plezier, levenstevredenheid, ... Dat geluk nu niet meer het hoofdonderwerp van de theorie van Seligman (2011) is, wordt als volgt beargumenteerd: geluk is een subjectief gegeven. Er is echter ook objectief materiaal nodig om wetenschappelijke en/of politieke beslissingen te kunnen doorvoeren en beargumenteren.

Deze emoties moeten we zien als gemoedstoestanden, tijdelijke verschijningen die geen vaste eigenschappen van een persoonlijkheid zijn (Seligman, 2002). In tegenstelling tot de andere routes naar zelfontplooiing, kent deze pijler grenzen. Erfelijkheid speelt hierbij een rol: er zit een limiet op het gelukkiger worden aan de hand van positieve emoties (zie infra, hoofdstuk 2.3 Maakbaarheid van geluk) (Seligman, 2002; Seligman & et al, 2004).

Wanneer Seligman (2002) het over gemoedstoestanden en tijdelijke verschijnselen heeft, bedoelt hij dat 'geluk' fluctueert. Hij wil een duidelijk onderscheid maken tussen blijvend geluk en geluk op een gegeven moment. Vluchtig geluk kan eenvoudig worden verhoogd door bijvoorbeeld een compliment, film, chocolade, ... Hierop wil Seligman (2002) echter niet focussen. Het blijvend geluk is wel van belang. Het verhogen van blijvend geluk wordt niet alleen mogelijk gemaakt door het vermeerderen van kortstondig geluk, maar vergt ook een grote inspanning van het individu (Seligman, 2002). Dit illustreert hij met de geluksformule: $H = S + C + V$. Naast erfelijkheid (S) en omstandigheden (C) zijn factoren waar we zelf invloed op uitoefenen (V) belangrijk bij het bepalen van ons geluksniveau (zie infra, hoofdstuk 2.3 Maakbaarheid van geluk).

Richard Layard (Ted, 2014) omschrijft geluk veel eenvoudiger, namelijk als "zichzelf goed voelen over je leven". Het gaat over het leven in zijn geheel: het bevat de fluctuaties die we elke dag ervaren, maar ook onze tevredenheid met het leven in zijn geheel. Dit sluit aan bij de visie van Seligman (2011) over geluk. Hoewel Layard toch een grotere nadruk lijkt te leggen op de tevredenheid met het leven in zijn geheel. Met zijn actiegroep "Action for happiness" (Action for happiness, z.d. c) probeert hij individuen aan te zetten tot het creëren van zo veel mogelijk geluk in de wereld. Geluk bestaat voor Layard (Action for happiness, z.d. b) uit tien sleutels, die hij samenvat met het acroniem 'Dream Great' (zie infra, hoofdstuk 2.4.1 Bormans en Layard).

Ten derde verdiept ook **Christopher Peterson** (Bormans, 2010) zich in het thema geluk. Hij heeft slechts twee woorden nodig om te omschrijven wat geluk is: "andere mensen". Dit is een beperktere visie op geluk, in vergelijking met de auteurs die hiervoor besproken zijn. Toch komt in elke theorie wel telkens het belang terug van relaties met de ander. De

meeste momenten waarop u zich gelukkig voelt, zijn in het samenzijn met anderen (Bormans, 2010).

Sonja Lyubomirsky (2007) neemt een ander standpunt in bij het omschrijven van geluk. Volgens haar kunnen we het begrip niet definiëren, maar we herkennen het wel meteen als we het zien. Om duidelijkheid te scheppen, formuleert ze toch haar definitie van geluk (Lyubomirsky, 2007, pp. 49): "Ik gebruik de term 'geluk' als ik het heb over de ervaringen van vreugde, tevredenheid en welzijn, gekoppeld aan een gevoel dat het leven goed is, zinvol en de moeite waard.". Toch blijft Lyubomirsky (2007) erbij dat we het begrip eigenlijk niet hoeven te definiëren, omdat we zelf aanvoelen wanneer we gelukkig zijn en wanneer we niet gelukkig zijn. Kortom: het gaat over een "subjectief welzijn". Dit maakt meteen duidelijk dat de grens tussen begrippen zoals geluk en welzijn dun zijn. Terwijl Martin Seligman (2011) een grens probeert te trekken tussen de twee, zijn ze synoniem bij Sonja Lyubomirsky (2007).

Naast Engelstalige literatuur is er vanuit Vlaams standpunt ook een gekende auteur die zicht focust op geluk, namelijk **Leo Bormans**. Bormans (2010) noemt zichzelf 'ambassadeur van geluk en kwaliteit van leven' en is auteur van de boeken "Geluk", "Hoop, "Geluk voor kinderen", ...Voor hem betekent geluk tevredenheid met het leven nu en in zijn geheel (KRO, 2014). Dit sluit aan bij de visie van voorgaande auteurs, waar geluk als een emotie wordt omschreven die subjectief is en een bepaald emotionele toestand met zich meebrengt.

Een laatste standpunt over geluk, is er één vanuit **politiek en economisch** standpunt. De focus lijkt al jaren op de economie en welvaart van ons land te liggen. Hierbij leek het expliciet nagaan van welzijn van de bevolking op de achtergrond te verdwijnen. Op 14 maart 2014 werd onder leiding van Ellio Di Rupo (Federaal planbureau, 2016) een wet geformuleerd met volgende vraag: "een set aanvullende indicatoren voor het meten van levenskwaliteit, menselijke ontwikkeling, sociale vooruitgang en de duurzaamheid van onze economie". Dit om maar aan te duiden dat welzijn en geluk binnen de politiek meer aandacht krijgt. Het idee van een Bruto Nationaal Geluk (BNG) komt oorspronkelijk uit Bhutan, een Aziatisch land, ten zuidwesten van China. In de jaren '70 van de afgelopen eeuw werd de nadruk van de politiek niet enkel gelegd op economie, maar ook op welzijn van de bevolking (Tobgay, Dophu, Torres & Na-Bangchang, 2011). Ondertussen staat men bekend om hun aanpak en gaat de president wereldwijd lezingen geven over zijn BNG.

Het federaal planbureau (2016; De redactie, 2016; De standaard, 2016) heeft, naar aanleiding van bovenstaande wet van 14 maart 2014, 64 aanvullende indicatoren ontwikkeld die het welzijn en de ontwikkeling van de samenleving zullen meten. De 64

indicatoren worden ondergebracht in twaalf thema's: subjectief welzijn, levensstandaard en armoede, werk en vrije tijd, gezondheid, opleiding en vorming, samenleving, milieu, klimaat en energie, natuurlijke hulpbronnen, land en ecosystemen, economisch kapitaal, mobiliteit en vervoer. Het uitdiepen van alle indicatoren zou ons te ver leiden, want ze zijn niet allen van belang voor het geluk van de bevolking. Het federaal planbureau (2016) vermeldt namelijk dat niet enkel het welzijn van de samenleving, maar ook de ontwikkeling van de samenleving gemeten wordt.

De elementen die, vanuit de visie van de positieve psychologie, bijdragen tot geluk zijn: subjectief welzijn, levensstandaard en armoede, werk en vrije tijd, gezondheid, opleiding en vorming en tot slot samenleving. Ze dragen bij tot de vijf pijlers van de positieve psychologie namelijk positieve emoties, engagement, relaties, betekenis en vervulling (zie supra). De zes andere thema's lijken milieu en economische aspecten te benadrukken.

Tot slot kan het volgende opgemerkt worden: het thema 'subjectief welzijn' is diezelfde term als Sonja Lyubomirsky (2007) gebruikt (zie supra, hoofdstuk 2.2 Omschrijving geluk). Zij hanteert het bij bestuderen van geluk. De link tussen geluk en BNG is bij dat thema dus duidelijk aanwezig.

2.3 De maakbaarheid van geluk

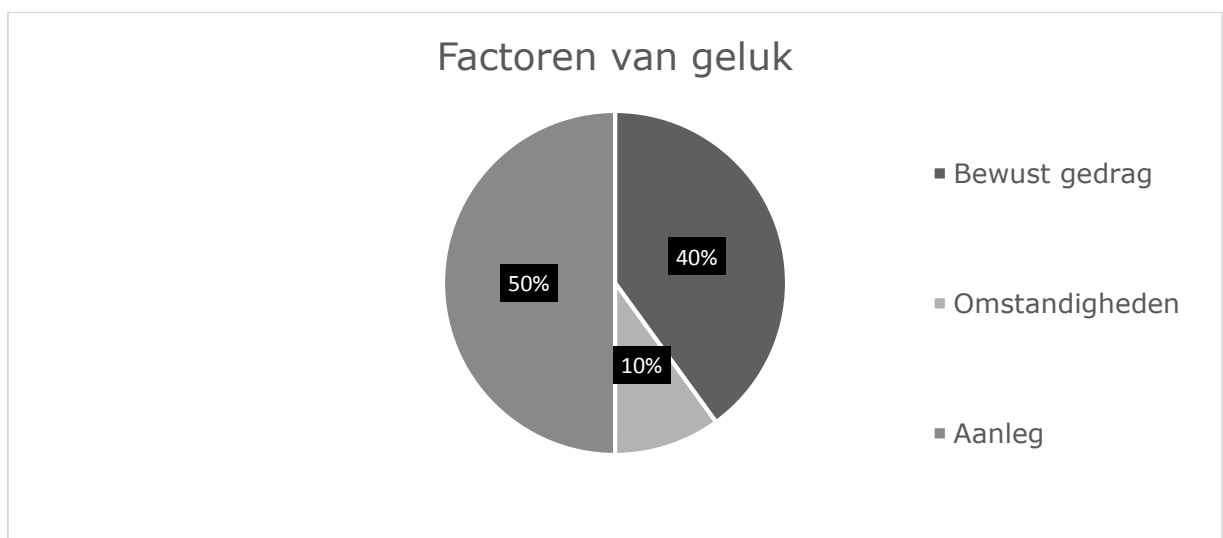
Uit onderzoek van Lyubomirsky (Bormans, 2010; KRO, 2014; Lyubomirsky, 2007) komen volgende gegevens naar voren in verband met de maakbaarheid van geluk: vijftig procent van ons gelukspotentieel is bepaald door de genen. Hierop hebben we geen invloed (zie infra, hoofdstuk 2.3.1 Genetische aanleg). Maar het feit dat de aanleg voor geluk onveranderbaar is, betekent niet dat ons geluk niveau dat ook is. Tien procent kunnen we toewijzen aan onze levensomstandigheden (Bormans, 2010; Lyubomirsky, 2007). Hierbij gaat het over omstandigheden zoals arm of rijk, gezond of ziek, gehuwd of gescheiden, ... (zie infra, hoofdstuk 2.3.2 Omstandigheden). De resterende **veertig procent ligt in onze eigen handen** (Bormans, 2010; KRO, 2014; Lyubomirsky, 2007). Vaak dienen we hiervoor verandering in onze levensstijl aan te brengen en moeten we elke dag inspanning leveren om deze veertig procent in handen te houden. Leo Bormans zegt het volgende hierover (KRO,2014): "Er is geen reden om geen optimist te zijn". Ook Richard Layard (Action for happiness, z.d. c) sluit aan bij deze visie over de maakbaarheid van geluk.

Hierbij is meteen duidelijk gesteld dat geluk maakbaar is. De terugkoppeling naar het doel van deze bachelorproef kan gemaakt worden: het is wel degelijk zinvol om in te spelen op geluk van kinderen, via het onderwijs. Geluk is namelijk maakbaar (Lyubomirsky, 2007)

en het onderwijs is één van de vijf pijlers die bijdragen tot welzijn en geluk (zie supra, hoofdstuk 1.2.1.3 Pijlers van de positieve psychologie). Ons geluk niveau wordt niet volledig genetisch bepaald en ligt voor veertig procent in onze eigen handen (Bormans, 2010). Kinderen moeten de juiste levensstijl aangeleerd worden, om gelukkig door het leven te kunnen gaan. School kan op dit vlak een meerwaarde betekenen.

Bormans (2010) en Lyubomirsky (2007) zijn niet de enige die geloof hechten aan de maakbaarheid van geluk. Ook Seligman (2002) heeft hierover een theorie ontwikkeld, namelijk "de geluksformule": ' $H = S + C + V$ '. Deze formule vat samen wat ook Bormans (2010) en Lyubomirsky (2007) vertelden. Het betekent het volgende: een blijvend geluk niveau (H) kan bereikt worden door het samengaan van uw genen (S), de omstandigheden van het leven (C) en tot slot de factoren die u in eigen hand heeft (V). Op het bereik van onze genen hebben we geen invloed. Op de twee andere factoren van de formule hebben we in mindere en meerdere mate wel invloed.

Grafiek 1: Factoren die ons geluk beïnvloeden



(Bron: Lyubomirsky, 2007; Bormans, 2010; Action for happiness, z.d. c)

2.3.1 Genetische aanleg

Zo'n vijftig procent van de verschillen in het niveau van het geluk, kunnen toegeschreven worden aan de genetische aanleg. Dit blijkt uit onderzoeken met één- en twee-eiige tweelingen (Lyubomirsky, 2007). Deze genetische aanleg is het basisniveau van ons welbevinden waar we altijd naar terugkeren. Lyubomirsky (2007) vergelijkt ons geluk met lichaamstemperatuur of IQ dat te meten valt op een continuüm. We bevinden ons allemaal ergens op deze schaal.

Dat ons geluk deels bepaald wordt door onze genen, blijkt uit twee mechanismen: het gelukthermostaat en de hedonistische adaptatie (Seligman, 2002; Lyubomirsky, 2007). Met het begrip **gelukthermostaat** wil men aanduiden dat ieder mens een persoonlijk bereik voor geluk heeft (Seligman, 2002). Dit is een vast en grotendeels geërfd niveau waarnaar steeds een terugkerende beweging wordt gemaakt. Wanneer u de lotto wint, dan zult u zich gedurende enige tijd gelukkiger voelen. Op lange termijn zal u toch terugkeren naar uw oorspronkelijk geluk niveau, omwille van dit principe van 'gelukthermostaat' (Seligman, 2002).

Daarnaast is er ook sprake van '**hedonistische adaptatie**' of '**hedonistische tredmolen**' (Seligman, 2002). Velen proberen hun geluk te verhogen, via het veranderen van levensomstandigheden. Dit in de hoop het geluk te vinden. Helaas zullen zij zich hooguit tijdelijk gelukkiger voelen (Lyubomirsky, 2007). Studies tonen namelijk aan dat het veranderen van levensomstandigheden niet voor geluk zorgt. Dit heeft te maken met het mechanisme van 'hedonistische adaptatie'. Dit betekent dat we snel gewend geraken aan zintuigelijke of fysiologische veranderingen en daardoor terugkeren naar ons oorspronkelijk gevoel van geluk. Zo'n fysiologische verandering is bijvoorbeeld het voelen van de koude, wanneer je net weggaat van het hete haardvuur (Lyubomirsky, 2007). Deze koude went zeer snel. Hetzelfde gebeurt op 'hedonistisch' vlak. Dit gaat over verandering zoals een huwelijk, verhuis, job, ... Je voelt je gelukkiger na deze verandering, maar dat duurt niet lang (Lyubomirsky, 2007). Dit vermogen is echter niet steeds negatief. Het zorgt er immers voor dat we na een zware tegenslag, zoals bijvoorbeeld een ernstige ziekte of een zwaar ongeval, het vermogen hebben om terug te komen op ons voormalig niveau van geluk (Lyubomirsky, 2007).

2.3.2 Omstandigheden

Onder omstandigheden begrijpt Seligman (2002) de invloed van geld, huwelijk, sociaal leven, negatieve emotie, gezondheid en godsdienst. **Geld** blijkt tot op een zeker punt belangrijk te zijn bij het vormen van geluk. Materialisme is echter contraproductief: mensen die geld als belangrijkste doel hebben zijn minder tevreden met hun inkomen en met hun leven als geheel (Seligman, 2002). Ook Lyubomirsky (2007) beweert dat geld niet gelukkig maakt: rijkdom heeft slechts een tijdelijk effect op ons geluksgevoel. Een bewijs hiervan valt te vinden bij winnaars van de loterij. Nog geen jaar na het feit dat ze de loterij gewonnen hadden, waren ze niet meer gelukkiger dan mensen die niet gewonnen hadden (sluit aan bij het principe van hedonistische adaptatie, zie supra hoofdstuk 2.3.1 genetische aanleg).

Huwelijk is hecht verbonden met geluk (Seligman, 2002). Gehuwde koppels blijken uit onderzoek gelukkiger te zijn dan ongetrouwde of samenwonenden. Deze conclusie geldt voor onze westerse, individualistische cultuur. Voor collectivistische culturen als Japan en China geldt deze uitspraak niet (Seligman, 2002). Doch maakt Lyubomirsky (2007) de bedenking dat het huwelijk slechts een tijdelijk effect zou hebben op ons geluksniveau en dus onderhevig is aan het principe van hedonistische adaptatie (zie supra, hoofdstuk 2.3.1 Genetische aanleg).

Een derde bevinding is dat personen met een rijk **sociaal leven** vaker gelukkig zijn. Deze gegevens komen uit onderzoek dat Seligman (2002) samen met Diener voerde.

Met betrekking tot de **negatieve emoties**, verwachtte onderzoeker Norman Bradburn (Seligman, 2002) een negatief verband tussen positieve en negatieve emoties. Dit bleek niet te kloppen. Men vond een matig negatieve correlatie tussen de beide emoties. Dit betekent dat veel negatieve emotie in uw leven ervoor zorgt dat u iets minder positieve emoties heeft dan gemiddeld, maar uw leven zal er niet ellendig uitzien. Andersom geldt het ook: wanneer u een hoop positieve emotie in uw leven ervaart, dan beschermt dit u niet tegen alle zorgen.

Ten vierde heeft onze **gezondheid** een invloed op hoe gelukkig we ons voelen. Het is de subjectieve perceptie van hoe gezond we zijn die belangrijk is. Wanneer we een tegenslag op een positieve manier bekijken, dan kunnen we ons geluk behouden (Seligman, 2002). Daarnaast is de hedonistische adaptatie hier opnieuw van toepassing (Lyubomirsky, 2007): mensen passen zich wonderlijk goed aan, aan handicaps of andere veranderende lichamelijke omstandigheden.

Tot slot blijkt ook dat **gelovigen** iets gelukkiger en tevredener zijn met het leven dan niet-gelovigen. Dit wordt veroorzaakt door de hoop op een goede toekomst en zingeving aan het leven van de godsdienst (Seligman, 2002). Omstandigheden zoals **opleiding, ras, geslacht of klimaat** hebben geen invloed op onze tevredenheid over het leven of op ons blijvend geluksniveau (Seligman, 2002).

2.3.3 Factoren die u zelf in de hand heeft

Met factoren die u zelf in de hand hebt, heeft Seligman (2002) het over voldoening over het **verleden**, optimisme over de **toekomst** en gelukkig zijn in het **heden**. Positieve emoties over de toekomst zijn optimisme, hoop, vertrouwen en geloof (Seligman, 2002). Positieve emoties die bij het heden behoren zijn vreugde, extase, kalmte, enthousiasme,

uitgelatenheid, genot en flow (Seligman, 2002). En tot de positieve emoties van het verleden behoren tevredenheid, voldoening, vervulling, trots en sereniteit (Seligman, 2002).

Veertig procent van onze geluksbeleving wordt bepaald door deze bovenstaande factoren en meer bepaald door **hoe we erover denken en wat we eraan doen** (Seligman, 2002). Dit laatste is zeer belangrijk: door het bewust en doelgerichte uitvoeren van activiteiten, hebben we een sterke positieve invloed op ons geluksgevoel (Lyubomirsky, 2007). Daarom zijn er ook diverse handboeken geschreven om deze factoren zelf in de hand te nemen. Denk maar aan de boeken van Leo Bormans: "Hoop", "Word optimist" en "Liefde". Of de boeken van Berthold Gunster (2010) over het omdenken. Daarnaast zijn er nog vele zelfhulpboeken te noemen die inspelen op bovenstaande factoren.

Kortom: geluk is een werkwoord. De bron van geluk ligt in ons gedrag en onze manier van denken. Op deze factoren kan ingespeeld worden via het onderwijs. We kunnen dus besluiten dat het werken aan methodieken met betrekking tot geluk een nuttige investering is. Je hebt namelijk voor veertig procent zelf in handen hoe gelukkig je jezelf voelt.

2.4 Determinanten geluk

Het bepalen van determinanten van geluk is binnen deze bachelorproef een belangrijk onderdeel. Dit ligt mee aan de basis van de doeltreffendheid van methodieken. Wanneer de methodiek niet inspeelt op de determinanten van geluk, dan zal het ook geen effect hebben op het geluksgevoel van de kinderen en kunnen we het categoriseren als minder geschikt materiaal voor het werken aan geluk. We willen hier opnieuw het perspectief van verscheidene psychologen weergeven. Dit omwille van de moeilijke afbakening van het begrip geluk.

2.4.1 Bormans en Layard

Bormans (2014) richt zich specifiek op kinderen, met zijn boek "Geluk voor kinderen". Hij baseert zich op tien sleutels tot geluk met als acroniem "**Droom Geluk**". Deze sleutels zijn oorspronkelijk afkomstig van Richard Layard (Bormans, persoonlijke communicatie, 5 februari 2016). Layard spreekt over deze sleutels tot een gelukkiger leven met het acroniem "Great dream". Op basis hiervan richtte Layard een actiegroep op: 'action for happiness' (Action for happiness, z.d. a). Via de website probeert hij zo veel mogelijk

mensen aan te sporen om te werken aan geluk in onze wereld. Dit gebeurt aan de hand van die tien sleutels en ondertussen zijn er in diverse landen 'happy cafés' opgericht waar mensen samenkomen en initiatieven uitwerken (Action for happiness, z.d. a).

Layard vat tijdens een lezing in Oxford (Ted, 2014) deze tien sleutels samen tot twee belangrijke factoren: externe en interne factoren. Bij de **externe factoren** behoren Giving, Relating, Exercising, Appreciating en Trying out ("GREAT"). Hierbij is vooral de kwaliteit van menselijke relaties van groot belang. Binnen de theorie van Bormans (2014) staan ze gelijk met de factoren geven, relaties, lichaam gezond, opmerken en waarden en uitproberen. Deze begrippen vergen weinig verduidelijking, ze spreken voor zichzelf.

Er zijn ook vijf **interne factoren** belangrijk: Direction, Resilience, Acceptance en Meaning ("DREAM"). Hierbij spelen onze genen, (mentale) gezondheid en ontwikkelingen in de kindertijd een aanzienlijke rol. Bormans (2014) benoemt deze factoren als volgt: doelen, kracht, emoties, mezelf zijn en openheid en zingeving. Zowel interne als externe factoren zijn beïnvloedbaar en kunnen dus geïntegreerd worden in een methodiek die werkt aan geluk. In tabel 4 wordt een overzicht gegeven van de tien sleutels tot geluk.

Tabel 4: Overzicht tien sleutels tot geluk

	'Dream Great'	'Droom geluk'	Betekenis
I N T E R N	Direction	Doelen	Doelen stellen en die stap per stap realiseren.
	Resilience	Kracht	Veerkracht ontwikkelen.
	Emotion	Emoties	Een positieve houding aannemen.
	Acceptance	Mezelf zijn	Jezelf aanvaarden en je goed in je vel voelen.
	Meaning	Openheid en zingeving	Op zoek gaan en onderdeel zijn van iets groter dan jezelf.
E X T E R N	Giving	Geven	Dingen doen voor andere mensen.
	Relating	Relaties	Jezelf verbinden met andere mensen.
	Exercising	Lichaam gezond	Voor je lichaam zorgen, bewegen en gezond eten.
	Appreciating	Opmerken en waarderen	Aandacht en appreciatie voor de wereld om je heen.
	Trying out	Uitproberen	Leergierig en nieuwsgierig zijn, groeien en bijleren.

(Bron: Action for happiness, z.d. c.; Bormans, 2014; Ted, 2014)

2.4.2 Seligman

Martin Seligman (2011) baseert zich op zijn eigen vijf pijlers die hij afkort met het acroniem "PERMA". Binnen zijn theorie dragen deze vijf pijlers bij tot welbevinden (zie supra, hoofdstuk 1.3.1.3 Pijlers van de positieve psychologie). Geluk is slechts één onderdeel die daartoe bijdraagt. Deze sleutels kwamen er pas in 2011 toen zijn boek "Flourish" op de markt kwam. Hij breidde zijn originele theorie uit van 3 naar 5 elementen, waardoor het acroniem ontstaan is.

In tabel 5 volgt nogmaals een schematische weergave van de vijf pijlers van de positieve psychologie en bijgevolg ook de vijf elementen die welbevinden beïnvloeden (Adelaide thinkers in Residence, 2012).

Tabel 5: Overzicht vijf pijlers

De vijf pijlers	Betekenis
Positive emotion	De mogelijkheid om optimistisch te zijn. Dit ligt voor 50% genetisch vast, maar het is deels wel te beïnvloeden (zie infra, hoofdstuk 2.3.1 omstandigheden).
Engagement	Binnen deze pijler is 'flow' van belang. Het betekent gebruik maken van sterktes, in activiteiten die niet te moeilijk en niet te eenvoudig zijn. Wanneer u in een flow bent, dan lijkt de tijd stil te staan (zie infra, hoofdstuk 1.3.1.3 Pijlers van de positieve psychologie). Belangrijk hierbij is om uw sterktes te leren kennen. Dit hangt samen met de competenties die reeds in hoofdstuk één besproken werden.
Relationships	Het opbouwen van goede relaties is een noodzakelijk voorwaarde voor het opbouwen van welbevinden.
Meaning	De mens wil ergens bij horen, bijdragen aan iets dat groter is dan zichzelf. Dit wordt bereikt en mede beïnvloed door instituties zoals school.
Accomplishment	Zelfdiscipline is twee keer zo belangrijk als intelligentie. Het gaat over het bereiken van vooropgestelde doelen, het bereiken van successen.

(Bron: Adelaide thinkers in Residence, 2012)

Alle vijf pijlers moeten aanwezig zijn om tot welbevinden te komen en open te bloeien (Seligman, 2011). Belangrijk hierbij is dat alle vijf de elementen meetbaar en leerbaar zijn. Enkel het element van positieve emotie gaat over geluk. Doch werd reeds duidelijk dat het onderscheid tussen geluk en welbevinden vaak moeilijk te maken is en dit vaak benoemd wordt als 'subjectief welbevinden' (2.2 Omschrijving van geluk).

2.4.3 Integratie

Layard (Action for happiness, z.d. c) en Bormans (2010) hebben het over tien sleutels tot geluk, terwijl het bij Seligman (2011) om vijf pijlers tot welzijn gaat. Een studie waarin beide theorieën vergeleken worden bestaat niet, toch valt op dat de beide theorieën **gelijkenissen** vertonen. Wanneer we het hebben over de 'positieve emoties' binnen de theorie van Seligman (2011), dan past het volgende element vanuit de theorie van Bormans (2014) hierbij: 'emoties'. Dit element heeft betrekking op zaken die ons een goed gevoel geven, ons gelukkig maken, plezier doen beleven, tevreden houden, ...

Onder 'engagement', kunnen we volgende elementen thuisbrengen van de theorie van Bormans (2014): 'veerkracht' en 'lichaam gezond', 'opmerken en waarderen' en 'mezelf zijn'. Al deze elementen willen bijdragen tot een zekere betrokkenheid en competenties, talenten die hiertoe bijdragen. De theorie van Layard (Action for happiness, z.d. c) lijkt enkele competenties uit te lichten, terwijl Seligman (2011) een algemene noemer hanteert.

Wanneer we het hebben over relaties binnen de theorie van Seligman, dan kunnen we 'geven' en 'relaties' uit de theorie van Bormans (2014) thuisbrengen onder deze noemer. Al deze elementen hebben het over een relatie met anderen, over het doen van dingen in het samenzijn met anderen.

Daarnaast is er nog het element 'meaning' binnen de theorie van Seligman (2011). Deze staat gelijk met volgende elementen uit de theorie van Bormans (2014): 'openheid en zingeving'. Beiden hebben eenzelfde betekenis: deel uitmaken van iets groter dan jezelf.

Tot slot is er nog 'accomplishment' binnen de theorie van Seligman (2011). Deze wordt binnen de theorie van Bormans (2014) ingevuld via 'doelen stellen' en 'uitproberen'. Deze elementen, uit beide theorieën, hebben allemaal tot doel om een doel of succes te bereiken. In tabel 6 vindt u nogmaals een overzicht van de gelijkenissen binnen de twee theorieën.

Tabel 6: Link Seligman en Bormans

Sleutels tot welzijn	Sleutels tot geluk
Positive emotions	- Emoties (interne factor)
Engagement	- Kracht (interne factor) - Mezelf zijn (interne factor) - Lichaam gezond (externe factor) - Opmerken en waarderen (externe factor)
Relationships	- Geven (externe factor) - Relaties (externe factor)
Meaning	- Openheid en zingeving (interne factor)
Accomplishment	- Uitproberen (externe factor) - Doelen (interne factor)

(Bron: Bormans, 2014; Action for happiness, z.d. c; Seligman, 2011)

Hierbij willen we nog opmerken dat dit een eigen interpretatie is van de gelijkenissen. Een boek of artikel waarbinnen de beide theorieën met elkaar vergeleken worden is er niet. Voor het verdere verloop van deze bachelorproef was het echter wel van belang om duidelijkheid te krijgen over de determinanten en wat de eventuele verschillen zijn binnen de twee theorieën.

Concluderend kunnen we stellen dat beide theorieën andere termen gebruiken, maar dezelfde lading dekken. Bij het vervolg van deze bachelorproef gaan we verder met de theorie van Richard Layard (Action for happiness, z.d. c) en Leo Bormans (2014). Dit gebeurt omdat ze meer nuance aanbrengt binnen de determinanten van geluk. Ze geeft concretere handvaten om, bij het vervolg van de bachelorproef, methodieken te beoordelen en vergelijken met elkaar.

2.5 Slotbeschouwing

Dit hoofdstuk werd gestart met een **omschrijving** van het begrip 'geluk'. Verschillende visies werden besproken, maar algemeen kunnen we stellen dat geluk aanzien wordt als zich goed voelen op dit moment en nog ruimer: met het leven. De vele omschrijvingen die gegeven worden, duiden aan dat er geen éézijdige omschrijving is. Lyubomirsky (2007, pp. 49) verwoordt het als volgt: "Eigenlijk hoeven we het geluk niet te definiëren, omdat we goed aanvoelen wanneer we wel of niet gelukkig zijn". Binnen deze bachelorproef aanschouwen wij geluk als het samengaan van de vijf pijlers. Seligman (2011) beweert dat dit tot welbevinden leidt, maar in hoofdstuk één en twee kwam naar voren dat geluk een subjectieve vorm van welbevinden is, ook wel 'subjectief welbevinden' genoemd.

Binnen dit hoofdstuk kwamen we tot de conclusie dat geluk **maakbaar** is. Vijftig procent van ons gelukspotentieel is genetisch bepaald en hebben we bijgevolg geen invloed op. Daarnaast wordt tien procent bepaald door onze omstandigheden zoals rijkdom, godsdienst, huwelijk, ... De resterende veertig procent hebben we zelf in handen. Door een optimistische levensstijl te hanteren kunnen we ons geluksniveau dus voor veertig procent beïnvloeden. Het implementeren van methodieken over geluk is dus weldegelijk zinvol.

Binnen dit hoofdstuk eindigden we met het bepalen van de **determinanten van geluk**. Hiervoor werden twee theorieën vergeleken: 'droom geluk' van Leo Bormans (2014), gebaseerd op onderzoek van Richard Layard (Action for happiness, z.d. c) en 'PERMA' van Martin Seligman (2011). We kwamen tot de conclusie dat beide theorieën dezelfde sleutels hanteren, maar ze het doel van hun theorie wel anders verwoorden. Voor Bormans leiden de sleutels namelijk tot geluk en voor Seligman leiden ze tot welbevinden en zelfontplooiing. We kozen ervoor om met de theorie van Bormans en Layard verder te gaan als determinanten. Door het groter aantal determinanten geven ze een genuanceerder beeld op het begrip geluk.

3 Geluk in het basisonderwijs

3.1 *Inleiding*

Voorgaande hoofdstukken behandelden de positieve psychologie en geluk. Binnen dit hoofdstuk willen we dieper ingaan op de organisatie van het basisonderwijs en de plaats die methodieken over geluk daarbinnen kunnen krijgen. We bespreken deze inhoud omdat het hanteren van een methodiek steeds in te passen moet zijn in de onderwijsstructuren die van toepassing zijn in de basisschool. We starten dit hoofdstuk met een omschrijving van het zorgcontinuüm. Hierbij willen we de doelgroep waarvoor de methodieken over geluk geschikt zijn afbakenen.

Leerkrachten geven aan weinig houvast en handvaten terug te vinden in de eindtermen, ontwikkelingsdoelstellingen en bijhorende leerplannen. Dit kwam naar voren tijdens het opstellen van de probleemstelling (zie infra, hoofdstuk 5.1 probleemstelling). Daarom gaan we deze concepten van dichterbij bekijken. Hierbij willen we nagaan of 'geluk' een plaats kan krijgen binnen het curriculum van het basisonderwijs.

Tot slot worden diverse methodieken over geluk besproken. In het eerste hoofdstuk (zie supra, hoofdstuk 1.4.1 positieve educatie) werd reeds duidelijk dat 'positieve educatie' een meerwaarde zou betekenen voor het onderwijs. Hier gaan we na hoe we dit kunnen realiseren. Deze literatuurstudie wordt in het onderzoekgedeelte gekoppeld aan de praktijk, namelijk de informatie die we ontvingen van de basisscholen. Het vormt de kern van deze bachelorproef en wil een overzicht bieden van de meest relevante methodieken over 'geluk'. Dit wordt in hoofdstuk 5 (zie infra) verder uitgewerkt.

3.2 *Het zorgcontinuüm*

Op 12 maart 2014 werd het M-decreet goedgekeurd en het werd op 1 september 2015 ingevoerd in het onderwijs (M-decreet, 2015). Het **M-decreet** staat voor 'maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften'. Deze maatregel wil meer leerlingen in het gewone onderwijs houden en bijgevolg dus minder leerlingen naar het buitengewoon onderwijs sturen (M-decreet, 2015). Kortom: men wil minder segregatie en meer inclusie binnen het onderwijs (Go ouders, 2014; Onderwijs Vlaanderen, z.d. a; M-decreet, 2015).

Deze veranderingen brachten met zich mee dat de zorg binnen het onderwijs in **verscheidene fasen** verloopt (Go Ouders, 2014). Deze verschillende fasen worden weergegeven in het zorgcontinuüm (zie figuur 2). Figuur 2 heeft de vorm van een driehoek,

omwille van de hoeveelheid leerlingen die onder de fase vallen. Zo zullen alle leerlingen deelnemen aan fase nul, terwijl slechts de kinderen met de hoogste zorgnood deel zullen uitmaken van de derde en laatste fase (M-decreet, 2015). De basisscholen zijn verantwoordelijk voor de invulling van fase nul en fase één (Prodia, z.d. e). Fase twee en drie zijn de verantwoordelijkheid van het Centrum van LeerlingenBegeleiding (CLB) (Prodia, z.d. e).

Figuur 2: Overzicht van het zorgcontinuüm



(Bron: M-decreet, 2015)

Fase nul is **'de brede basiszorg'** en is op alle scholen aanwezig en bovendien voor alle leerlingen hetzelfde (Prodia, z.d. a). Men gaat kijken wat leerlingen nodig hebben om zich te ontwikkelen en al hun talenten te ontplooiën (Prodia, z.d. a). Wanneer deze basiszorg niet voldoende is voor een leerling, dan wordt overgestapt naar fase één **'verhoogde zorg'** (Prodia, z.d. a; Prodia, z.d. b). Hierbij worden maatregelen aangeboden bij leerlingen die extra zorg nodig hebben. De school is hierbij namelijk bezorgd over de leerontwikkeling van de leerling, die achterstand vertoont ten opzichte van medeleerlingen. De genomen maatregelen zorgen dat de gestelde leerdoelen alsnog bereikt kunnen worden (Prodia, z.d. b). Dit alles wordt gedaan uit initiatief van de basisschool. Het is pas vanaf fase twee dat het CLB betrokken wordt (Prodia, z.d. e).

Wanneer fase één niet voldoende is om de leerling te ondersteunen, dan kan overgestapt worden naar de tweede fase **'Uitbreiding van zorg met Handelingsgericht Diagnostisch Traject'** (Prodia, z.d. b). Vanaf hier neemt het CLB het voortouw. Men gaat samen met de school en ouders op zoek naar noden van het kind en welke aanpassingen er plaats kunnen vinden om de leerdoelen alsnog te bereiken (Prodia, z.d. c). Wanneer de noodzakelijke veranderingen niet in te passen zijn in het gemeenschappelijk curriculum, dan wordt fase drie **'Individueel Aangepast Curriculum'** ingezet (Prodia, z.d. c).

Binnen de derde fase worden leerdoelen op maat van de leerling opgesteld (Prodia, z.d. d). De leerling heeft in dit geval problemen om het gemeenschappelijk curriculum te volgen. Hierbij kan gekozen worden om binnen het gewoon onderwijs te blijven (mits akkoord van de school) of de leerling kan de overstap naar het buitengewoon onderwijs maken (Prodia, z.d. d).

Methodieken over geluk situeren zich op fase nul: de brede basiszorg. Door ons te richten op deze fase, bereiken we alle leerlingen binnen het reguliere onderwijs. Uit voorgaande hoofdstukken (zie supra, hoofdstuk 1.4.1 Positieve educatie) is reeds gebleken dat het ontwikkelen van geluk, talenten of competenties leidt tot betere prestaties. Het implementeren van methodieken over geluk kan een positieve bijdrage betekenen voor alle leerlingen in het onderwijs en hoeft zich niet te richten op leerlingen met specifieke noden.

3.3 De eindtermen en ontwikkelingsdoelen

De eindtermen en ontwikkelingsdoelen die door de Vlaamse overheidsinstantie onderwijs opgesteld worden, zijn terug te vinden op de curriculum-website (Vlaamse overheid, 2015 a). Er wordt per leergebied en leergebied overschrijdende domeinen een overzicht gegeven van de eindtermen en/of de ontwikkelingsdoelen die van toepassing zijn. De ontwikkelingsdoelen moeten bereikt worden op het einde van het kleuteronderwijs en de eindtermen op het einde van het lager onderwijs, anders is het behalen van een diploma onmogelijk (Vlaamse overheid, 2015 c).

Met **eindtermen** worden de minimumdoelen op vlak van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes bedoeld voor het lager onderwijs (Vlaamse overheid, 2015 c). Onze Vlaamse overheid (2015 c) acht deze doelen noodzakelijk en bereikbaar voor de leerlingen. Met **ontwikkelingsdoelstellingen** worden opnieuw de minimumdoelen op vlak van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes bedoeld, maar deze keer voor het kleuteronderwijs (Vlaamse overheid, 2015 c).

Vele van de leergebieden die op de website (Vlaamse overheid, 2015 a) vernoemd worden, zijn niet relevant voor deze bachelorproef. Het betreft leergebieden zoals Frans, muzische vorming, Nederlands, Wetenschappen en techniek, wiskunde, ICT en leren leren. Binnen het kleuter –en lager onderwijs zijn volgende leergebieden wel van belang bij deze bachelorproef: lichamelijke opvoeding, mens en maatschappij, sociale vaardigheden. Dit omdat ze de integratie van geluk binnen het onderwijs verantwoord maken.

3.3.1 Lichamelijke opvoeding

Bij het bestuderen van de determinanten van geluk (zie supra, hoofdstuk 2.4.1 Bormans en Layard), kwam naar voren dat een **gezond lichaam** invloed heeft op ons geluksgevoel. Dat binnen het onderwijs (Vlaamse overheid, 2015 b) eindtermen en ontwikkelingsdoelstellingen opgesteld worden om lichamelijke activiteit te stimuleren en onderdeel te maken van het onderwijs, is dus een stap in de richting van geluk.

Daarnaast vallen er vele linken te leggen met **methodieken** over geluk. Zo is er het ontwikkelingsdoel 'kleuters kunnen tot rust komen' en de eindtermen 'De leerlingen hebben in rust controle over ademhaling en spieren' of 'de leerlingen zijn bereid om een sfeer van rust te creëren'. Dit zijn alle drie voorbeelden die thuishoren onder de methodieken van mindfulness en relaxatie, waarbij voor beiden rust en bewustzijn centraal staan.

3.3.2 Mens en maatschappij

Met de eindtermen en ontwikkelingsdoelen binnen deze categorie wil de overheid garanderen dat scholen kansen creëren om kinderen competentier te maken in deze wereld vol met anderen, natuur, techniek, maatschappij, tijd en ruimte (Vlaamse overheid, 2015 d).

In een wereld vol met anderen is het belangrijk om een onderscheid te kunnen maken tussen **zichzelf, de ander en een groep** (Vlaamse overheid, 2015 d). Eindtermen zoals 'de leerlingen kunnen in concrete situaties verschillende manieren van omgaan met elkaar herkennen, erover praten en aangeven dat deze op elkaar inspelen' en 'de leerlingen drukken in een niet-conflict geladen situatie eigen indrukken, gevoelens, verlangens, gedachten en waarderingen spontaan uit' sluiten aan bij determinanten van geluk zoals 'relaties' of 'opmerken en waarderen' van de wereld om ons heen (zie supra, hoofdstuk 2.4.1 Bormans en Layard). Methodieken over geluk kunnen dus zeker deel uitmaken van ontwikkelingsdoelen en eindtermen over 'mens en maatschappij'.

3.3.3 Sociale vaardigheden

Met sociale vaardigheden worden alle gedragingen die nodig zijn voor het opbouwen en deelnemen aan het sociale leven bedoeld (Vlaamse overheid, 2015 e). Dit vormt geen onderdeel van het curriculum van het kleuteronderwijs, maar is wel een

vakoverschrijdend leergebied voor het lager onderwijs. Dit betekent dat lagere scholen verplicht zijn een inspanning te leveren op dit domein, maar de doelen niet verplicht moeten nakomen (Vlaamse overheid, 2015 e).

De einddoelen van sociale vaardigheden worden opgesplitst in **drie domeinen**: relatiewijzen, gespreksconversaties, samenwerking (Vlaamse overheid, 2015 e). Er wordt dus vooral gefocust op de volgende determinanten die bijdragen aan geluk: 'relaties' omdat men in contact treedt met anderen, 'kracht' omdat men vaardigheden opbouwt die hen kunnen helpen, 'opmerken en waarderen' omwille van de aandacht die men schenkt aan anderen en de wereld om zich heen en tot slot ook de determinant 'mezelf zijn', omdat men in de samenwerking toch zichzelf aanvaard (zie supra, hoofdstuk 2.4.1 Bormans en Layard).

Uit het onderzoek (zie infra, hoofdstuk 5 Onderzoek) blijkt dat sociale vaardigheden vaak **verward worden met geluk**. Uit de omschrijving van de einddoelen en de vergelijking met de determinanten blijkt echter dat sociale vaardigheden slechts een onderdeel zijn van geluk. De einddoelen van sociale vaardigheden worden frequent gelijkgesteld aan werken aan geluk. Diverse bestaande en gebruikte methodieken besteden dan ook alleen aandacht aan dit vakoverschrijdend leergebied.

3.3.4 Overige eindtermen en ontwikkelingsdoelen

Zoals we al aangaven, zijn er nog meer leergebieden met eindtermen en ontwikkelingsdoelen vastgelegd. Hierbij gaat het over Frans, muzische vorming, Nederlands, wetenschappen en techniek, wiskunde, ICT en leren leren (Vlaamse overheid, 2015 a).

Ook deze domeinen kunnen betrokken worden bij de invoering van methodieken over geluk in het basisonderwijs. Zo kunnen bijvoorbeeld, bij het hanteren van een bepaalde methodiek, de volgende eindtermen **geïntegreerd** worden: 'De leerlingen kunnen het gepaste taalregister hanteren als ze aan leeftijdgenoten over zichzelf informatie verschaffen' (Eindtermen Nederlands), 'De leerlingen kunnen gezonde en ongezonde levensgewoonten in verband brengen met wat ze weten over het functioneren van het eigen lichaam' (Eindtermen wetenschap en techniek). Dit sluit aan bij het 'Geelong Grammar School Project' (zie supra, hoofdstuk 1.4.2.2 Voorbeelden), waarbij het gehele schoolprogramma deel uitmaakt van het werken aan geluk.

3.3.5 Conclusie

De eindtermen en ontwikkelingsdoelen opgesteld door de Vlaamse Overheid bieden **geen concrete handvaten** voor het werken aan geluk. Ze laten echter wel ruimte open voor het integreren van methodieken over geluk binnen het onderwijs, net omdat de eindtermen en ontwikkelingsdoelen zo ruim te interpreteren zijn.

Drie leergebieden lijken een extra mogelijkheid te bieden om hierbinnen een methodiek van geluk te plaatsen, namelijk: lichamelijke opvoeding, mens en maatschappij en tot slot sociale vaardigheden. Toch dient dit **geuanceerd** te worden: aangezien de eindtermen en ontwikkelingsdoelen zeer ruim zijn, valt een methodiek over geluk in bijna alle leergebieden te integreren. Dit heeft een groot voordeel: geluk kan in de dagdagelijkse werking van de school geplaatst worden. Dit kan op diverse manieren gebeuren: in de godsdienstles, in de Nederlandse les, een extra uur dat hier specifiek aan gewijd wordt, ... Dit stemt overeen met de visie van 'positieve educatie' zoals het 'Geelong Grammar School Project' (zie supra, hoofdstuk 1.4.2.2 Voorbeelden), waarbij de positieve psychologie geïntegreerd werd in diverse domeinen van het onderwijs.

3.4 *Het leerplan*

Een leerplan wordt opgesteld aan de hand van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen (zie supra, hoofdstuk 3.3 De eindtermen en ontwikkelingsdoelen) en het biedt een overzicht van alle leerstof die behandeld moet worden in de klas. Alle basisscholen in Vlaanderen zijn verplicht een leerplan te volgen. Scholen zijn vrij om deze leerplannen zelf op te stellen, maar in realiteit worden ze vaak opgesteld door de diverse onderwijskoepels binnen Vlaanderen (Vlaanderen, z.d.). Binnen deze bachelorproef gaan we enkel in op de leerplannen die opgesteld zijn door het Vlaams Verbond van het Katholiek Basisonderwijs (VVKBaO) omwille van de relevantie voor de opdrachtgever.

Er wordt een onderscheid gemaakt tussen de huidige situatie en de toekomstige situatie. Vanaf schooljaar 2017-2018 worden de leerplannen vernieuwd. Er werd gekozen om een korte schets te geven van de huidige situatie, aangezien deze in de nabije toekomst toch niet meer van tel is. Het is vooral van belang dat methodieken over geluk hun ingang kunnen vinden in het toekomstige leerplan, met de benaming 'Zin in leren! Zin in leven!'.

3.4.1 Huidige situatie

Zoals bij de eindtermen en ontwikkelingsdoelstellingen zijn er opnieuw diverse leerplannen ontwikkeld voor leergebieden die binnen deze bachelorproef minder relevant zijn. Daarom worden deze niet nader besproken. Het betreft leerplannen over Frans, media-opvoeding, muzische opvoeding, Nederlands, schrift en wiskunde (Vlaams Verbond van het Katholiek Basisonderwijs, z.d.).

Er zijn echter nog vier andere leergebieden die een implementatie van geluk wel mogelijk kunnen maken binnen het onderwijslandschap, zoals dat vandaag de dag georganiseerd is. Deze domeinen zijn bewegingsopvoeding, godsdienst, relationele vorming en wereldoriëntatie.

Een verdere exploratie van de mogelijkheden zal binnen deze bachelorproef niet plaatsvinden. Zoals in de inleiding al vermeld werd, willen we ons focussen op de toekomstplannen van VVKBaO. Hierna volgt de uitleg van hun nieuwe leerplan: '**Zin in leren! Zin in leven!**' (Het Katholiek basisonderwijs, 2015).

3.4.2 Toekomstige situatie

3.4.2.1 **Algemene informatie**

In voorgaande paragraaf werd de huidige situatie geschetst. In het schooljaar 2017 – 2018 zijn er veranderingen op komst voor het leerplan van het VVKBaO (Het Katholiek basisonderwijs, 2015). Er is weinig informatie terug te vinden over dit onderwerp, maar in een notendop proberen we de kern weer te geven binnen deze bachelorproef. Het nieuwe leerplan, wat de benaming 'Zin in leren! Zin in leven!' kreeg, bestaat uit elf ontwikkelvelden (Het Katholiek basisonderwijs, 2015). **Twee grote categorieën** worden onderscheiden: persoonsgebonden ontwikkeling en cultuurgebonden ontwikkeling. Ze zijn het fundament van het leerplan (Het Katholiek Basisonderwijs, 2015). Deze twee categorieën bevatten elk hun eigen ontwikkelvelden (zie figuur 3), die nogmaals opgedeeld worden in ontwikkelingen. Een overzicht van alle ontwikkelingen is terug te vinden in bijlage 1.

Persoonsgebonden ontwikkeling wordt als volgt benoemd (Het Katholiek Basisonderwijs, 2015, pp. 31): "Ontwikkeling van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die de fysieke, psychische en sociale basisbehoeften van kinderen lenigen zodat zij komen tot Zin in leren! Zin in leven!". Ze moeten leiden tot vrijheid, zelfredzaamheid,

een kritische ingesteldheid en een gelukkig leven (Het Katholiek Basisonderwijs, 2015).

Binnen deze cluster vallen vier ontwikkelvelden met bijbehorende ontwikkelingen:

- Socio-emotionele ontwikkeling: de kinderen treden in relatie met zichzelf en anderen. Het katholiek basisonderwijs (2015, pp. 31) benoemt het als 'ik – jij – wij'.
- Motorische ontwikkeling: de kinderen beschikken over motorische vaardigheden om zelfredzaam te zijn (Het Katholiek basisonderwijs, 2015).
- Ontwikkeling van een intern kompas: kinderen leren zichzelf kennen en sturen hun leven. Ze zijn veerkrachtig ingesteld (Het Katholiek basisonderwijs, 2015).
- Ontwikkeling van autonomie: kinderen kunnen vrijwillig en zelfstandig beslissingen nemen (Het Katholiek basisonderwijs, 2015).

Culturele ontwikkeling wordt als volgt omschreven (Het Katholiek Basisonderwijs, 2015, pp. 32): "Ontwikkeling van kennis, inzicht vaardigheden en attitudes die kinderen nodig hebben om cultureel zelfbewustzijn te ontwikkelen en te participeren aan de veranderlijke wereld van vandaag en morgen". Daarbinnen worden zeven ontwikkelvelden onderscheiden, met opnieuw elk hun eigen verscheidene ontwikkelingen (Het Katholiek onderwijs, 2015):

- Ontwikkeling van oriëntatie op de wereld: kinderen verwerven inzicht in de omgeving en de wereld. Men is nieuwsgierig naar de wereld waarin men leeft (Het Katholiek onderwijs, 2015).
- Mediakundige ontwikkeling: kinderen gaan op een kritische manier om met media (Het Katholiek onderwijs, 2015).
- Muzische ontwikkeling: kinderen kunnen zichzelf creatief, kunstzinnig uiten (Het Katholiek onderwijs, 2015).
- Levensbeschouwelijke -, godsdienstige -en religieuze ontwikkeling.
- Wiskundige ontwikkeling.
- Nederlands.
- Vreemde talen: Frans.

Figuur 3: Ordeningskader van 'Zin in leren! Zin in leven!'



(Bron: Het Katholiek Basisonderwijs, 2015)

De indeling zoals hierboven omschreven moet helderheid en structuur bieden. Het is echter geen statisch gegeven, maar een **dynamisch** proces (Het Katholiek Basisonderwijs, 2015). Ten eerste kan het ene ontwikkelingsveld een ander in beweging brengen (Het Katholiek Basisonderwijs, 2015). Zo kan bijvoorbeeld een groeiend intern kompas ervoor zorgen dat de ontwikkeling van autonomie ook evolueert. Ten tweede kunnen verschillende ontwikkelingen binnen een ontwikkelveld en over de ontwikkelvelden heen tegelijk plaatsvinden. Zo kan bijvoorbeeld binnen het ontwikkelveld van taalontwikkeling het 'mondeling taalgebruik' positief evolueren, tegelijkertijd met 'schriftelijk taalgebruik' of 'media-wijsheid' (Het Katholiek Basisonderwijs, 2015).

Tot slot is het belangrijk te vermelden dat de **persoonsgebonden ontwikkeling voorop** staat. Concreet betekent dit dat leerkrachten eerst nagaan in welke mate de leerinhoud een mogelijkheid biedt tot persoonlijke ontwikkeling. Daarna kan de selectie van de cultuurgebonden ontwikkelingsvelden gemaakt worden (Het Katholiek Basisonderwijs, 2015). Dat de ontwikkeling van de persoon voorop geplaatst wordt, kan voor het thema van deze bachelorproef een vooruitgang betekenen. Eerst moet er zin in leven zijn, vooraleer er over gegaan kan worden op leren (Katholiek basisonderwijs, 2015).

Besluitend kunnen we stellen dat binnen deze nieuwe leerplannen de persoonsontwikkeling cruciaal is en op de eerste plaats komt. Eerst moet er zin leven zijn, vooraleer er gefocust kan worden op cultuurgebonden ontwikkeling zoals taal, muzische vaardigheden, wiskunde, ...

3.4.2.2 Leerplan en de determinanten tot geluk

Binnen dit hoofdstuk trachten we een link te leggen tussen de ontwikkeldomeinen en de determinanten tot geluk. We gaan kijken welke ontwikkeldomeinen kunnen bijdragen aan geluk. Dit bestuderen we aan de hand van de determinanten van geluk, die wij volgen in deze bachelorproef (zie supra, hoofdstuk 2.4.3 Integratie).

Methodieken over geluk kunnen vooral thuisgebracht worden onder de categorie van persoonsgebonden ontwikkeling. Dit besluiten we omwille van de ontwikkelingen die thuishoren onder deze ontwikkelvelden (zie bijlage 1). Bij het eerste ontwikkelveld, **de socio-emotionele ontwikkeling**, dragen alle ontwikkelingen bij tot geluk. Zo is 'omgaan met gevoelens' sterk verbonden met de determinant van 'emoties' en 'kracht'. Daarnaast zijn de ontwikkelingen van 'inlevingsvermogen' en 'sociale vaardigheden' beiden van belang voor de determinant van 'relaties'.

Het tweede ontwikkelveld, **de ontwikkeling van een intern kompas**, is belangrijk bij het werken aan geluk. Dit omdat alle ontwikkelingen gelinkt kunnen worden aan onze determinanten tot geluk. Zo kan een gezonde en veilige levensstijl gelinkt worden aan de determinant 'gezond lichaam'. Veerkracht wordt benoemd als ontwikkeling, maar behoort ook tot de determinanten van geluk. Ook betekenisverlening en engagement worden opgenomen binnen dit ontwikkelingsveld en vormen een groot deel van determinanten tot geluk. De overige ontwikkelingen, namelijk identiteit en waarde- en normbesef, dragen bij tot de determinant 'mezelf zijn'.

Het derde ontwikkelveld is de **ontwikkeling van autonomie**. Zoals de titel al doet vermoeden, dragen deze ontwikkelingen bij tot de determinant van het 'uitproberen'. Dit omdat leerlingen zich leergierig moeten opstellen en initiatief dienen te nemen.

Het vierde ontwikkelveld, **motorische ontwikkeling**, kan gelinkt worden aan de determinant van 'lichaam gezond'. Vele ontwikkelingen staan namelijk in het teken van het zorgen voor het lichaam en bewegen.

Uit bovenstaande koppeling blijkt dat de persoonsgebonden ontwikkeling goed aansluit bij het werken aan geluk. Wanneer we kijken naar **de cultuurgebonden ontwikkeling**, dan komen daar veel minder determinanten van geluk aan bod. Het ontwikkelveld van 'oriëntatie op de wereld' kan gelinkt worden aan opmerken en waarderen, maar de andere ontwikkelvelden werken niet expliciet aan geluk.

Hierbij dienen we nog volgende kanttekening te plaatsen: de ontwikkelvelden, binnen de cultuurgebonden ontwikkeling, kunnen wel betrokken worden bij methodieken over geluk.

Dit bleek al in hoofdstuk één (zie supra, hoofdstuk 1.4.2.2 Voorbeelden), waar de Geelong Grammar School geluk implementeerde in alle lessen, zoals de Nederlandse les, muzische opvoeding, lichamelijk opvoeding, etc.

3.5 Methodieken over geluk voor de basisschool

Dit hoofdstuk wordt afgesloten met een opsomming van diverse methodieken die geluk hanteren en toepasbaar zijn in het lager onderwijs. We willen benadrukken dat de weergegeven methodieken slechts een selectie zijn uit het ruimere assortiment van methodieken.

Het uitkiezen van methodieken gebeurde op basis van een exploratie van de literatuur. Hierbij werd vooral gekeken naar de doelstelling van de methodiek: plaatst men geluk als centraal doel? Indien dit het geval was, werd deze methodiek opgenomen in onderstaande opsomming. Daarnaast werd ook rekening gehouden met de respons op het kwantitatief onderzoek (zie supra, hoofdstuk 5.2 Kwantitatief onderzoek). Bij de implementatie van geluk zouden we immers graag één methodiek vinden die zoveel mogelijk determinanten van geluk omvat. We zouden eveneens diverse methodieken kunnen combineren om hetzelfde doel te bereiken. Deze werking lijkt ons wat omslachtig, vandaar dat we ervoor kozen om ons hier te beperken tot het omschrijven van negen methodieken.

3.5.1 Geluk voor kinderen

Leo Bormans kwam doorheen deze bachelorproef al diverse keren aan bod met zijn visie op geluk (zie supra, hoofdstuk 2.2 omschrijving). Hij schreef diverse boeken over het onderwerp: "Geluk", "Hoop", "Word optimist" en speciaal voor kinderen verscheen in 2014 "Geluk voor kinderen". Het boek bevat voorleesverhalen over de tien sleutels van geluk (Lannoo, z.d.), die reeds besproken werden in hoofdstuk 2. Bormans baseerde zich op het werk van **Richard Layard** (Ted, 2014) bij het opmaken van de verhalen. Het acroniem 'Great Dream' dat hijzelf vertaalde naar 'Droom Geluk' vormt de basis van het boek. De opbouw van deze acroniemen werd reeds besproken in voorgaande hoofdstukken (zie supra, hoofdstuk 2.4.1 Bormans en Layard).

Alle personages zijn **vogels**, die vermenschlijkt zijn (Bormans, 2014). In elk verhaal staat een andere vogel en een andere sleutel tot geluk centraal. Zo staat de vogel 'Sporo' centraal bij het verhaal over emoties, terwijl de vogel 'Kaketoe' centraal staat bij het

verhaal over relaties (Bormans, 2014). Een overzicht van alle thema's en de vogels vindt u terug in tabel 7. Elk verhaal duurt een vijftal minuten en wordt omringd door grote, visuele tekeningen van de hoofdpersonages. Op het einde van elk verhaal zijn enkele vragen terug te vinden. Deze kunnen gebruikt worden om te kijken of de kinderen goed geluisterd hebben (Bormans, 2014). Daarna worden enkele opdrachten weergegeven die de kinderen kunnen uitvoeren (Bormans, 2014).

Tabel 7: Overzicht vogels en thema's 'Geluk voor kinderen'

Vogel	Thema
Sporo	Doelen
Kaketoe	Relaties
Alba	Openheid en zingeving
Kagoe	Opmerken en waarderen
Dipper	Mezelf zijn
Hokko	Geven
Mingo	Emoties
Nandoe	Lichaam gezond
Kea	Uitproberen
Branta	Kracht

(Bron: Bormans, 2014)

Het boek is eenvoudig aan te kopen en bevat handvaten die leerkrachten en/of ouders kunnen gebruiken. Naast de opdrachten in het boek, werd er ook een spel ontwikkeld, namelijk '**De geluksvogels**' (Bormans, 2015). Het doel van het spel is om te praten over geluk en om stappen te zetten in de richting van geluk (Bormans, 2015). Het is geen gezelschapsspel, maar een ervaringsspel. Het opdoen van ervaringen en het uitvoeren van opdrachten staan centraal. Hoe meer opdrachten je succesvol uitvoert, hoe dichterbij het 'warme nest' komt (Bormans, 2015). Dit spel kan onafhankelijk van het boek gespeeld worden, maar het biedt zeker wel een meerwaarde (Bormans, 2015).

3.5.2 Omdenken

Berthold Gunster is de grondlegger van het begrip omdenken (Ja maar, 2016 b). Hij stelt dat we onszelf constant **vastdenken** in problemen. Hij omschrijft dit begrip als volgt (Gunster, 2010, pp. 23): "Manier van denken waarbij problemen alsmaar groter worden, in zijn eigen denken verstrikt raken". Hij maakt zelf volgende vergelijking om het vastdenken duidelijk te maken: wanneer je binnen een bepaalde wijk de

woonomstandigheden verbetert, dan is de kans groot dat deze problemen zich naar die andere wijk verplaatsen. Daarnaast kan je het vergelijken met opvoeding: wanneer je uw kind verbiedt om te roken, dan is de kans groot dat roken nog aantrekkelijker wordt. De manier om hiermee om te gaan is volgens Gunster (2010, pp. 22) het **omdenken**: "Omdenken is de (denk)techniek om problemen te transformeren in mogelijkheden". Men gaat niet langer in termen van problemen, maar in termen van kansen denken. Alles waar je last van had, ga je gebruiken in je eigen voordeel (Gunster, 2010 b). Dit speelt sterk in op 'emoties', een determinant tot geluk. Bij deze determinant staat centraal dat kinderen positief denken. Door positieve gedachten te hanteren, zal dit leiden tot positieve emoties.

Om zijn boek "Omdenken: kijk - denk - creëer" af te sluiten, vermeldt Gunster (2010) dat omdenken geen wetenschap maar een kunde is. Het vergt veel tijd en oefening. De vraag die we tijdens deze bachelorproef kunnen stellen is of deze oefening binnen de basisschool plaats kan vinden. Alle beschikbare informatie via het internet (Ja maar, 2016 b) en boeken (Gunster, 2010) **richt zich tot volwassenen** die actief zijn in het bedrijfsleven of kinderen opvoeden. Hier wordt echter dieper op ingegaan in het onderzoek gedeelte (zie infra, hoofdstuk 5 Onderzoek).

Voor leerkrachten kan deze methodiek verrijkend zijn: er worden diverse workshops, trainingen en theatervoorstellingen georganiseerd die hen kan aanspreken en hen een nieuwe visie op het leven kan geven. Momenteel loopt de theatershow: 'Lastige kinderen? Heb jij even geluk - Omdenkshow' (Ja maar, 2016 a).

3.5.3 Gelukskoffer

De Gelukskoffer is niet enkel een methodiek om te bouwen aan geluk, maar ook meteen de naam van de organisatie (Gelukskoffer, 2016 a). Men is actief in Nederland en richt zich op de individuele emotionele ontwikkeling van kinderen. Clara Den Boer (Verhoeven, 2015), de oprichtster van de Gelukskoffer, wil het programma tegen 2020 in alle basisscholen in Nederland geïntegreerd hebben. Deze methodiek is gebaseerd op de wetenschap van de positieve psychologie (Gelukskoffer, 2016 b). Tegenwoordig is het enkel beschikbaar voor het vijfde en zesde leerjaar, maar vanaf volgend schooljaar (2016 - 2017) komt er een versie voor kinderen van het derde en vierde leerjaar. Tot slot zal in schooljaar 2017 - 2018 materiaal beschikbaar zijn voor het eerste en tweede leerjaar (Gelukskoffer, 2016 b). Deze methodiek is dus nog volop in ontwikkeling.

Kinderen werken gedurende zeven lessen aan hun **eigen gelukskoffer vol met positieve bagage** (Gelukskoffer, 2016 b). Het geluk werkboek bestaat uit diverse zaken: een verhaal

van Lukkie waarbij hij kinderen leert over geluk, de kracht van gedachten, zelfvertrouwen, talenten en dromen (Gelukskoffer, 2016 b). Tijdens de lessen wordt er niet enkel gewerkt met het verhaal van Lukkie maar ook met quizzen, filmpjes en spelletjes.

De **zeven lessen**, die elk één uur in beslag nemen, behandelen volgende thema's (Gelukskoffer, 2016 a):

- Wat is geluk? Tijdens deze eerste les nemen de kinderen een voorwerp mee wat voor hen geluk weerspiegelt (Verhoeven, 2015). Daarnaast gaat men hun eigen geluuskoffer beschilderen met wat voor hen geluk is. Deze koffer bevat bij de start alvast een boekje waar diverse oefeningen in staan, complimentenkaarten, talentenkaarten, ... (Verhoeven, 2015).
- Positief denken: de kinderen leren dat je met diverse brillen naar de wereld kan kijken. Dit wordt fysiek getoond: wanneer je met de zwarte bril kijkt, dan ben je negatief, pessimistisch. Wanneer je echter de roze bril opzet, dan ben je optimistisch, blij, gelukkig. Kinderen leren na te denken over positieve gevoelens en over welke bril ze aanhebben op een bepaald moment (Verhoeven, 2015).
- Dankbaarheid: tijdens deze les worden er bijvoorbeeld kaartjes uitgedeeld om elkaar te bedanken (Verhoeven, 2015).
- Zelfvertrouwen: kinderen leren sterk in hun schoenen te staan.
- Talenten: de leerlingen leren hun eigen talenten kennen en geven elkaar complimenten via "de complimentenbal". Dit wordt als volgt gebruikt: de kinderen gooien de bal naar een andere leerling en geven hem een compliment, vertellen het talent van die medeleerling (Verhoeven, 2015).
- Toekomstdromen: nadenken over doelen in de toekomst.
- Geluk doorgeven: in de laatste les willen de kinderen hun geluk doorgeven. Hierbij wordt meestal iets geknutseld wat. Dit wordt dan doorgegeven aan iemand die dicht bij hen staat of bijvoorbeeld onbekenden op de straat (Verhoeven, 2015).

Via deze lessen wil men kinderen bijbrengen dat ze zelf een grote invloed hebben op hun geluk (Verhoeven, 2015). Daarnaast tracht men volgende doelen te bereiken: vergroten sociale veiligheid in de groep, zorgen voor een positief pedagogisch klimaat, investeren in het welzijn van kinderen, werken aan een positief zelfbeeld, kinderen motiveren om verantwoordelijkheid te nemen, zelfvertrouwen vergroten, ouderbetrokkenheid activeren (Gelukskoffer, 2016 a). Wanneer deze methodiek gehanteerd wordt in de basisschool, kunnen leerkrachten eerst een **workshop of studiedag** volgen. Dit wordt georganiseerd door de organisatie 'Gelukskoffer' (Gelukskoffer, 2016 c).

3.5.4 Vlieg erin

'Pluk je geluk' is een initiatief van de Christelijke Mutualiteit en past binnen het 'CM-geluksplan' (CM, 2011): men is ervan overtuigd dat mensen zelf kunnen werken aan hun mentale fitheid. 'Pluk je geluk' is toegankelijk voor iedereen, maar 'Vlieg erin' is een educatief pakket, dat speciaal bedoeld is voor **de derde graad van het lager onderwijs** en alsook ontwikkeld door de Christelijke Mutualiteit (CM, 2014). Het past binnen het 'CM-geluksplan' en wil preventief optreden.

Er worden **vier thema's** behandeld. Elk thema is verbonden aan een roetsjbaan in het pretpark. Wanneer je in een roetsjbaan stapt, dan ga je een uitdaging tegemoet: er zullen leuke momenten zijn, maar ook momenten waarop je schrik hebt of het moeilijker gaat (CM, 2014 b). De groene roetsjbaan staat voor sterktes en talenten. De blauwe roetsjbaan gaat in op het welbevinden: wanneer ben ik gelukkig? De derde roetsjbaan is rood en betreft het positief denken en weerbaarheid. Tot slot is er de gele roetsjbaan waarbij de thema's verbondenheid en relaties naar voren komen (CM, 2014). In het pakket zijn vele opdrachten toegevoegd: expressietaken, doe-opdrachten, ... De leerkracht kan zelf beslissen welke oefeningen gemaakt worden (CM, 2014 b). Het materiaal kan besteld worden bij de Christelijke Mutualiteit in de buurt (CM, 2015 b).

3.5.5 De zeven eigenschappen van happy kids

De methodiek 'De zeven eigenschappen van happy kids' werd ontwikkeld door Sean Covey (2014). Het is gebaseerd op zijn eerdere boek 'zeven eigenschappen die jou succesvol maken!' en het boek van zijn vader 'zeven eigenschappen van effectief leiderschap' (Covey, 2014). Met dit boek wil men kinderen gedrag en vaardigheden aanleren die hen gelukkiger en socialer maken (Covey, 2014). Hiervoor worden zeven gewoonten als leidraad genomen en onderverdeeld in drie domeinen, namelijk 'begin bij jezelf', 'werk daarna goed samen', 'zorg goed voor jezelf' (Covey, 2014; Plusklas Unique, z.d.).

Binnen het eerste domein '**begin bij jezelf**' behoren de volgende gewoonten (Covey, 2014; Plusklas Unique, z.d.):

- Gewoonte één: wees proactief. Kinderen moeten leren hun verantwoordelijkheid op te nemen voor hun eigen leven, hun eigen plezier en hun eigen verveling, voor hun eigen geluk of ongeluk. Kortom: neem verantwoordelijkheid voor je eigen leven en doe niet alsof je een slachtoffer bent.

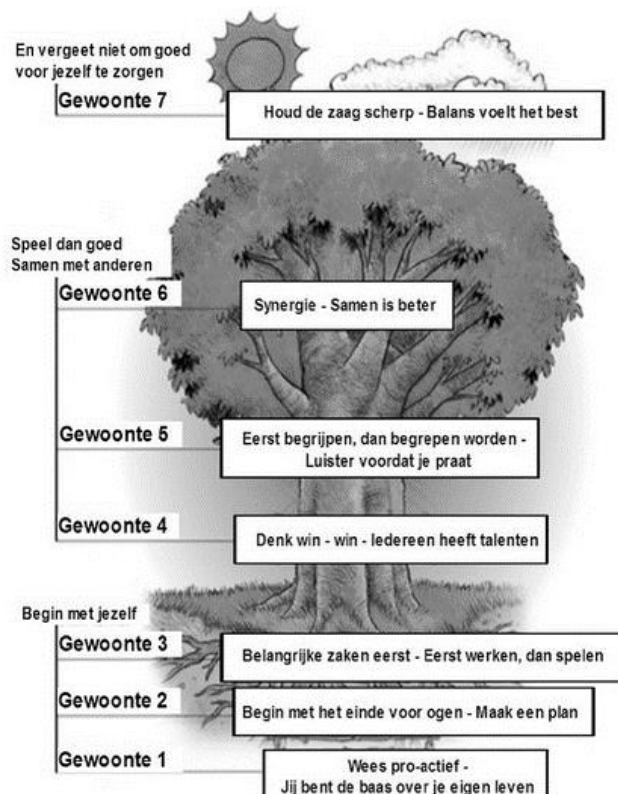
- Gewoonte twee: begin met het einddoel voor ogen. Kinderen ontdekken dat het opmaken van een plan, een visie belangrijk is.
- Gewoonte drie: belangrijke zaken eerst. Het kan zeer vervelend aanvoelen wanneer we alsmear dingen uitstellen. Het is belangrijk dat we kinderen leren dat belangrijke zaken eerst gedaan moeten worden.

Het tweede domein **'werk daarna goed samen'** bestaat uit volgende gewoonten (Covey, 2014; Plusklas Unique, z.d.):

- Gewoonte vier: denk win-win. Het is belangrijk om kinderen de gewoonte te leren van zowel aan andere als aan zichzelf te denken.
- Gewoonte vijf: eerst begrijpen, dan begrepen worden. Kinderen worden aangeleerd om te luisteren. Dit gebeurt niet enkel via de oren, maar ook via de ogen en het hart.
- Gewoonte zes: creëer synergie. Hiermee wordt bedoeld dat kinderen de verschillen die er tussen elkaar zijn erkennen en aanvaarden, waarna ze samenwerken om een goed resultaat te krijgen.

Tot slot is er nog het domein **'zorg goed voor jezelf'**, wat uit de zevende gewoonte bestaat namelijk: houd de zaag scherp. Hiermee wordt bedoeld dat ons lichaam, hart, geest en ziel in balans moeten zijn met elkaar.

Figuur 4: Samenhang van de zeven gewoonten



(Bron: Covey, 2014)

In het boek van Covey (2014) zijn verhalen geschreven over dieren zoals Goof de Beer, Stuiter Koning, Lily Stinkdier, ... Elk hebben ze hun eigenschappen, talenten en samen beleven ze avonturen waarin kinderen zich kunnen identificeren (Covey, 2014). Ieder verhaal wordt omringd door grote visuele tekeningen en duurt niet langer dan vijf minuten.

Op het einde van elk verhaal is er een '**ouderhoekje**' (Covey, 2014). Hierin wordt de bedoeling van het verhaal nog eens extra benadrukt. Daarnaast vind je er vragen terug om te kijken of de leerlingen goed opgelet hebben. Tot slot zijn er enkele opdrachten geformuleerd, onder de titel 'babystapjes'. Hierna volgen enkele voorbeelden van mogelijke opdrachten: 'Doe vandaag iets wat je altijd heel eng hebt gevonden' (Covey, 2014, pp. 23), 'vertel je vader of moeder wat je later wilt worden' (Covey, 2014, pp. 33), 'Probeer de hele dag niet te mokken en te pruilen' (Covey, 2014, pp. 55).




Het kinderboek kan kinderen helpen op diverse vlakken. Zo biedt het kinderen bijvoorbeeld een gemeenschappelijke taal om met ouders en leerkrachten te hanteren (Covey, 2014). Daarnaast zullen kinderen zich met de personages identificeren en zo de zeven gewoonten in hun eigen leren herkennen en toepassen (Covey, 2014).

3.5.6 Gat in de haag

Het gat in de haag is een methodiek die zich enkel focust op het **kleuteronderwijs** en tot doel het verhogen van de sociale vaardigheden heeft. Per kleuterklas bestaat er een schootboek, waarin tien voorleesverhalen zitten. Elk verhaal bevat tekeningen, die steeds getoond worden tijdens het vertellen (Die Keure, 2015). Elk verhaal behandelt een ander thema en telkens opnieuw staan **groenten** in de hoofdrol, die gepersonaliseerd zijn. Zo zijn er bijvoorbeeld verhalen over het bos, de eerste schooldag, de winter, ziek zijn, sport, voeding, ruzie, afscheid, ... (De sleutel, 2013).

Bij elk verhaal horen activiteiten die werken aan de **sociale vaardigheden** van de kleuters. Dat is dan ook de doelstelling van deze methodiek: het trainen van sociale vaardigheden (Die Keure, 2015). Deze sociale vaardigheden worden onderverdeeld in drie categorieën, namelijk: persoonlijke vaardigheden, interpersoonlijke vaardigheden en cognitieve vaardigheden. In figuur 5 vindt u een overzicht van deze categorieën en hun precieze inhoud.

Figuur 5: Categorieën van sociale vaardigheden bij 'Het gat in de haag'

	categorie	definitie	vaardigheden
	Persoonlijke vaardigheden	voor het ontwikkelen van persoonlijke capaciteiten en zelfmanagement	vaardigheden voor het omgaan met stress, omgaan met gevoelens, vormen van zelfbeeld
	Interpersoonlijke vaardigheden	voor communicatie en effectieve interactie met anderen	effectieve communicatie, assertiviteit, empathie, relaties opbouwen, samenwerken, onderhandelen
	Cognitieve vaardigheden	voor het analyseren en gebruiken van informatie	problemen oplossen, beslissingen nemen, kritisch denken, creatief denken

(Bron: Die Keure, 2006)

Naast het trainen van de sociale vaardigheden, bevat elke groente een talent waardoor de aandacht gevestigd wordt op de **meervoudige intelligentie**. Dit begrip is gebaseerd op de theorie van Gardner (De sleutel, 2013), die stelt dat intelligentie veel verder reikt dan enkel IQ. Volgens hem kunnen we op acht domeinen 'knap' zijn: taalknap, rekenknap, beeldknap, muzieknapp, beweegknap, natuurknap, samenknap en tot slot zelfknap (De sleutel, 2013). Kleuters ontdekken tijdens de verhalen welke soorten intelligentie er bestaan en waar zij in uitblinken.

3.5.7 Doos vol gevoelens – Hopla koffer

De doos vol gevoelens is een methodiek die ontwikkeld werd door Averbode. Ze wordt ingezet om de **sociaal-emotionele ontwikkeling** te begeleiden en is bedoeld voor kinderen van twee tot en met zeven jaar (Averbode, z.d. a). De methodiek is opgebouwd rond vier basisgevoelens, namelijk: blij, bang, boos en tot slot verdrietig. Men wil kinderen hun gevoelens leren (h)erkennen, begrijpen en laten uiten. De voorganger van de doos vol gevoelens, is de Hopla koffer. Deze is ontwikkeld voor kinderen van twee tot en met vier jaar en is bijgevolg ook geschikt voor het **kleuteronderwijs** (Averbode, z.d. a).

De Hoplakoffer bestaat uit één opbergkoffer met daarin alle nodige materialen zoals vertelplaten, maskertjes met de vier gevoelens, popjes, situatieplaatjes, een handleiding, ... (Averbode, z.d. b). Dezelfde inhoud is terug te vinden in 'De doos vol gevoelens'. Het materiaal is echter niet meer in het thema van 'Hopla' opgesteld, maar hanteert neutrale figuren.

3.5.8 Relax Kids

Relax Kids is een organisatie die opgericht werd door Marneta Viegas. Ze wordt gezien als een topexpert op vlak van relaxatie en mindfulness in Engeland (Relax Kids, 2016; Viegas, 2014).

Er zijn diverse materialen ontwikkeld zoals spelletjes, stretchoefeningen, zelfbevestiging, massage, ademhalingsoefeningen en imaginaire visualisatie. Allen willen kinderen van diverse leeftijden en mogelijkheden benaderen. De oefeningen brengen hen van een hoog energieniveau naar een **rustig niveau** (Relax Kids, 2016; Viegas, 2014). Relax Kids wordt ook binnen Vlaanderen gebruikt (zie infra, hoofdstuk 5) en helpt kinderen te relaxeren, focussen en een positief zelfbeeld op te bouwen (Relax kids, 2016; Viegas, 2014).

Diverse **boeken** zijn op de markt gebracht door Marneta Viegas, zoals 'Relax kids: sprookjesmeditaties voor kinderen' of 'de wensster'. Allen gaan uit van hetzelfde 'stappenplan'. Ten eerste wordt er een goede sfeer gecreëerd door zachte muziek op de achtergrond (Viegas, 2005; Viegas, 2006). Na een tijd stil te zijn, start de leerkracht met het verhaal langzaam voor te lezen. Zo krijgt het kind de kans om zijn of haar fantasie volop te ontwikkelen. Elk verhaal eindigt met een affirmatie, zoals "ik lig volkomen stil" (Viegas, 2005, pp. 77) of "mijn gedachten zijn krachten (Viegas, 2006, pp. 57). Tot slot vertellen leerlingen hun ervaringen: wat hebben ze gezien en gevoeld? Dit kan ondersteund worden door de tekeningen in het boek (Viegas, 2005; Viegas, 2006).

Viegas (2005) benoemt diverse voordelen van het hanteren van deze materialen: kinderen krijgen zelfvertrouwen, worden fantasierijk, creatief. Daarnaast worden kinderen zelfbewuster en ontwikkelen ze een gevoel van geborgenheid. Ze worden veerkrachtiger, men kan beter omgaan met spanningen in het leven. Niet enkel voor leerlingen heeft het voordelen, ook de leerkrachten krijgen even de tijd om zich te ontspannen. Na het uitvoeren van deze oefeningen hebben de kinderen een hogere concentratie en kan er rustiger gewerkt worden (Viegas, 2005; Viegas, 2006).

3.5.9 Klas in balans

De Nederlandse Helen Purperhart (2011) specialiseerde zichzelf in yoga voor kinderen en is momenteel de specialiste voor kinderyoga in zowel Nederland als Vlaanderen. Ze richtte in 1999 'Jip & Jan' op (Purperhart, 2014; Purperhart, z.d. a). Deze organisatie ontwikkelt workshops en trainingen voor leerkrachten, ouders, therapeuten, ... die zich willen verdiepen in kinderyoga (Purperhart, 2014).

Jip & Jan bracht reeds een divers aanbod **kinderyogaboeken, kinderyogakaarten en Cd's** op de markt (Purperhart, 2016). Er zijn yogaboeken ontwikkeld speciaal voor ouders, maar ook voor gebruik op de basisschool. Zo is er het boek 'Yoga avontuur voor kinderen' voor kinderen tussen zes en twaalf jaar, 'Kinderyoga dierentuin-avontuur' voor kinderen tussen drie en zeven jaar (Purperhart, 2016). De cd's die uitgebracht zijn bevatten verhalen waarbij de visualisatie van kinderen gestimuleerd wordt. Sommige cd's bevatten dan weer enkel rustige muziek, waarbij leerkrachten bijhorende verhalen kunnen lezen. Dit opnieuw met hetzelfde doel voor ogen: visualisatie waardoor kinderen tot rust komen (Purperhart, 2016). Daarnaast zijn er cd's waarbij yoga-oefeningen uitgelegd worden en nagedaan moeten worden.

Tot slot is er het boek '**Klas in balans**', waarop we ons binnen deze bachelorproef zullen focussen (Purperhart, 2016; Purperhart & Weel, 2014). Dit laatste boek richt zich specifiek op het basisonderwijs en is ontwikkeld vanuit een vraag van de basisscholen (Purperhart & et al, 2014). Met dit boek wil men ontspanmomenten een goede invulling geven in de klas (Purperhart & et al, 2014). Met kinderyoga wil men de focus niet leggen op prestatie, maar op plezier en ervaring: men wordt zich bewust van hun eigen lichaam en vaardigheden (Purperhart, z.d. b). Door het uitvoeren van yoga gaan kinderen innerlijke kracht opdoen. Hierdoor wordt niet enkel hun ademhaling en lichaamshouding beter, maar kan men zich beter concentreren, verhoogt het zelfvertrouwen en zelfbewustzijn van de kinderen, leert men zichzelf te ontspannen, positief te denken en zichzelf te zijn (Purperhart, z.d. b).

3.6 Slotbeschouwing

In hoofdstuk drie trachtten we een bredere kijk te krijgen op de organisatie van het basisonderwijs. Eerst en vooral werd het '**zorgcontinuüm**' besproken en de plaats die methodieken over geluk dienen te krijgen binnen deze structuur. We kwamen tot de conclusie dat methodieken over geluk thuishoren in fase nul, namelijk de brede basiszorg die voor alle leerlingen georganiseerd wordt binnen het basisonderwijs.

Leerkrachten hebben het gevoel te weinig handvaten van de overheid te krijgen om aan de slag te gaan met geluk. Om na te gaan of dit klopt bekeken we **de eindtermen, ontwikkelingsdoelen en leerplannen** die vandaag gebruikt worden in het onderwijs. We kunnen concluderen dat er voldoende ruimte is om methodieken over geluk te implementeren in het onderwijs. Er geldt wel geen verplichting om hiermee aan de slag te gaan.

Tot slot bespraken we negen **methodieken** over geluk voor het basisonderwijs. Allen hebben potentieel om toegepast te worden en hechten veel belang aan geluk en welbevinden van kinderen. Een verdere toetsing over de voor- en nadelen en het praktische gebruik van deze methodieken volgt in het onderzoek hoofdstuk (zie infra, hoofdstuk 5.3 Kwalitatief onderzoek).

4 Ontwikkeling van het kind

4.1 *Inleiding*

In dit laatste literatuurhoofdstuk verkennen we de ontwikkeling van het kind, op diverse domeinen. Het hoofdstuk start met de cognitieve ontwikkeling van de kleuter en het lagere schoolkind. Kleuters hebben een leeftijd van tweeënhalve tot en met vijf jaar, terwijl kinderen van zes tot en met twaalf jaar tot de categorie van lagere schoolkinderen behoren (Verhulst, 2005; Craeynest, 2005). Hierbij nemen we de theorie van Piaget als leidraad. Dit omdat hij als één van de meest vooraanstaande ontwikkelingspsychologen wordt aanschouwd (Craeynest, 2005). Bij de invoering van methodieken over geluk, moeten we er namelijk van overtuigd zijn dat de cognitieve ontwikkeling van de kinderen hier weldegelijk 'rijp' voor is.

Het tweede deel gaat dieper in op de psychosociale ontwikkeling van het kind, waarbij we de theorie van Erikson als leidraad hanteren. Ook hij is één van de grote ontwikkelingspsychologen van de vorige eeuw. Opnieuw is het belangrijk voor de implementatie van methodieken over geluk om te weten welke evolutie kinderen door maken op dit vlak.

Tot slot wordt de morele ontwikkeling van het kind onder de loep genomen. Hierbij volgen we de visie van Kohlberg. Opnieuw kunnen we hierbij informatie verzamelen, die van belang is bij de implementatie van geluk.

4.2 *Cognitieve ontwikkeling volgens Piaget*

4.2.1 Omschrijving

Jean Piaget wordt gezien als een van de belangrijkste ontwikkelingspsychologen van afgelopen eeuw (Craeynest, 2005). Zijn theorieën blijven tot vandaag veel gebruikt en vormen vaak een basis bij het uitschrijven van programma's voor het basisonderwijs of de beoordeling van leeractiviteiten (Craeynest, 2005).

De theorie van Piaget (Kohnstamm, 1992) gaat over **de manier van denken** die kinderen hanteren, niet om de inhoud van het denken. In het leerplan ligt de focus echter wel op wat kinderen moeten kennen en welke inzichten men heeft (Kohnstamm, 1992). Toch is aandacht voor de theorie van Piaget noodzakelijk, want de leerstof zal enkel overgebracht kunnen worden, wanneer je rekening houdt met de manier van denken bij kinderen

(Kohnstamm, 1992). Een kind kan namelijk dankzij de cognitieve ontwikkeling kennis opnemen en verwerken, maar alleen wanneer het aansluit bij zijn manier van denken (Kohnstamm, 1992).

Het leven bestaat voor Piaget uit vier opeenvolgende fasen van cognitief functioneren (Craeynest, 2005; Verhulst, 2005): de sensomotorische periode, pre-operationele periode, concreet-operationele periode en formeel-operationele periode. Deze fasen worden hierna nader toegelicht en toegepast op de kleuterleeftijd en lagere schoolleeftijd.

De benaming van de eerste periode dekt de lading volledig. De **sensomotorische periode** wordt zo genoemd omdat de nadruk op de motorische reacties van sensorisch materiaal ligt. Deze fase loopt vanaf de geboorte tot en met tweejarige leeftijd. De motorische reacties zullen door ervaring aangepast worden aan nieuwe, complexere situaties en uiteindelijk leiden tot 'het eerste denken' (Verhulst, 2005). Bij de geboorte kan het kind geen gecontroleerde motorische reacties uitvoeren. Door een aangeboren tendens tot adaptatie zal het kind efficiëntere motorische reacties aanleren (Craeynest, 2005).

Vanaf de leeftijd van twee jaar tot en met zeven jaar vindt de **pre-operationele periode** plaats (Craeynest, 2005; Verhulst, 2005). Hierbij is het kind in staat om te denken, maar er zijn nog geen logische strategieën of operaties mogelijk (Craeynest, 2005; Verhulst, 2005). Deze periode wordt gekenmerkt door begrippen als egocentrisme (de eigen persoon staat centraal en het kind is nog niet in staat om zich te verplaatsen in een ander persoon), animisme (niet-levende dingen toch leven toekennen), artificialisme (geloof dat alle dingen door de mens gemaakt zijn) en realisme (het geloof dat gedachten of dromen fysieke fenomenen zijn) (Verhulst, 2005). Bij de **concreet-operationele fase** is het kind wel in staat om logisch en systematisch na te denken. Deze fase start op zevenjarige leeftijd en loopt door tot de leeftijd van elf of twaalf jaar (Verhulst, 2005). Kinderen hebben wel concreet materiaal nodig zoals bijvoorbeeld een telraam bij het tellen, terwijl men dit bij de volgende fase uit het hoofd kan (Verhulst, 1987).

De vierde fase wordt ingezet aan een leeftijd van elf of twaalf jaar. Deze **formeel-operationele fase** betekent dat kinderen in staat zijn om abstract en logisch te redeneren (Craeynest, 2005; Verhulst, 2005). Dit is meteen ook de laatste fase van Piagets theorie over de manier van denken.

4.2.2 Kleutertijd

Op vlak van cognitief functioneren, bevindt de kleuter zich in de **pre-operationele fase** (Craeynest, 2005; Kohnstamm, 1992; Verhulst, 2005). Dit betekent dat kleuters diverse situaties vaak niet op een logische manier in verband kunnen brengen met elkaar (Craeynest, 2005; Kohnstamm, 1992; Verhulst, 2005). Men gaat diverse situaties niet met elkaar associëren, men ziet ze los van elkaar. Kleuters zijn gericht op een toestand, het heden en kunnen zich moeilijk richten op het proces, de oorzaak (Kohnstamm, 1992). Dit betekent dat kinderen de situaties vaak intuïtief en niet doordacht gaan beoordelen (Craeynest, 2005). Wanneer je bij een kleuter van 2 jaar een kat bijvoorbeeld een hondenmasker opzet, dan zal deze kleuter denken dat het dier een hond is (Van Cauwenberghe, 2013). Een andere typisch kenmerk voor de pre-operationele fase is het egocentrisme (Kohnstamm, 1992; Verhulst, 1987). Egocentrisme betekent dat het kind de situatie om zich heen enkel van eigen standpunt kan bekijken.

Piaget focust sterk op het logisch nadenken, die bij kleuters nog sterk ontwikkeld moet worden. Men maakt echter wel grote evoluties op cognitief vlak, want op 6-jarige leeftijd is men namelijk klaar voor de lagere school (Craeynest, 2005). Deze cognitieve vooruitgang heeft betrekking op domeinen als geheugen, taal, waarnemen en fantasie (Verhulst, 2005).

Op vlak van **geheugen** zijn kleuters zeer goed in het herkennen van visueel-ruimtelijke informatie, maar het onthouden van verbale informatie verloopt meestal nog moeilijk (Verhulst, 2005). De aandacht van kleuters is sterk aan het groeien (Verhulst, 2005). Zo kan men bijvoorbeeld al zeer aandachtig kijken naar een interessant televisieprogramma. Men kan de aandacht meestal niet selectief richten en men kan bijgevolg geen onbelangrijke informatie negeren (Verhulst, 2005). De aandacht van kleuters wordt opgeëist door de meest opvallende zaken in hun omgeving (Kohnstamm, 1992). Een aanrader voor methodieken is dus de volgende: gebruik visueel materiaal dat de kleuters hun aandacht weet te trekken en zorg voor een rustig klimaat en sfeer in de kleuterklas.

De **taalontwikkeling** van kleuters bereikt tegen het einde van de kleutertijd het eindstadium: de algemene structuur van de taal heeft zijn definitieve vorm bereikt (Craeynest, 2005). Dit betekent dat kleuters niet alleen nieuwe woorden leren, maar dat ze ook enkele basisregels in verband met grammatica hanteren zoals werkwoordvervoeging, het gebruik van persoonlijke voornaamwoorden, ... (Craeynest, 2005).

Naast de taalontwikkeling gaan de kinderen de wereld steeds realistischer **waarnemen**, maar er is nog een grote plaats voorbehouden voor de fantasie (Craeynest, 2005). Het realistischer waarnemen van de wereld gebeurt aan de hand van vele 'waarom'-vragen. De ontbrekende informatie gaat men dan zelf invullen (Craeynest, 2005).

Naast het invullen van ontbrekende informatie, wordt de **fantasie** gebruikt in het spel dat kleuters spelen. Dit blijkt uit de vele fantasiespelletjes die men speelt en de interesse in sprookjes. Piaget (Craeynest, 2005) benoemt het spel van kleuters als 'het symbolisch spel', waarbij het fantasiespel kenmerkend is. Hierbij gaan kinderen hun ouders bijvoorbeeld imiteren door een kind te voeden met een lepel of door de telefoon te nemen en erdoor te brabbelen (Kohnstamm, 1992). Het uitvoeren van handelingen die het kind heeft geleerd staan centraal (Kohnstamm, 1992). Hierbij gaat het rollen toekennen aan zichzelf en levenloze voorwerpen (animisme, zie supra hoofdstuk 4.2.1 omschrijving). Zo kan een beer omgetoverd worden in een hond die uitgelaten moet worden (Kohnstamm, 1992).

Het prikkelen van de fantasie bij kinderen zal een criterium zijn bij implementatie van methodieken over geluk. Fantasie maakt namelijk een groot deel uit van hun leefwereld en dit is terug te vinden in het symbolisch spel dat men speelt.

4.2.3 Schooltijd

Kinderen tussen zes en twaalf jaar bevinden zich in de **concreet-operationele fase** volgens Piaget (Craeynest, 2005; Kohnstamm, 1992; Verhulst, 2005). Dit betekent dat leerlingen steeds beter in staat zijn om logisch na te denken, zolang men over concreet materiaal beschikt (Craeynest, 2005; Kohnstamm, 1992). Een kind stelt zichzelf voor wat er gebeurt en wat de gevolgen daarvan zijn, het opereert in gedachten met concrete objecten en handelingen (Kohnstamm, 1992). Slechts wanneer kinderen de lagere school al verlaten hebben, kan men op basis van abstracte symbolen nadenken (Kohnstamm, 1992). Kinderen uit de lagere school zullen bijvoorbeeld leren rekenen met taartpunten of andere objecten. Op de middelbare school wordt dan overgeschakeld op abstracte begrippen, zoals het rekenen met letters (Verhulst, 2005). In vergelijking met de kleutertijd gaan lagere schoolkinderen minder op intuïtie oordelen (zie supra, hoofdstuk 4.2.2 kleutertijd), maar gaat men op basis van logische denkwijzen een oordeel vormen over de situatie (Craeynest, 2005; Kohnstamm, 1992).

Net zoals bij de kleutertijd zijn evoluties op andere cognitieve vlakken merkbaar (Craeynest, 2005). Deze vooruitgang heeft betrekking op cognities zoals geheugen,

fantasie en taal (Craeynest, 2005). Op het vlak van **geheugen** krijgen schoolkinderen geheugenstrategieën aangeleerd, die ze pas vanaf een leeftijd van tien jaar doelbewust zullen hanteren (Craeynest, 2005). Deze geheugenstrategieën zorgen ervoor dat men informatie eenvoudiger kan opslaan. Voorbeelden zijn het herhalen en ordenen van de te onthouden informatie of het maken van aantekeningen in de tekst (Verhulst, 2005). Daarnaast kunnen kinderen hun aandacht langer houden op een bepaalde activiteit (Verhulst, 2005). Men kan bewust de aandacht richten en men kan irrelevante prikkels negeren (Verhulst, 2005). Bij de implementatie van geluk in het basisonderwijs heeft dit tot gevolg dat kinderen zich langer kunnen concentreren op een bepaald thema.

Bij de kleuters (zie supra, hoofdstuk 4.2.2 Kleutertijd) werd het duidelijk dat **fantasie** belangrijk is. Bij het ingaan van de concreet-operationele fase kan het kind realiteit en fantasie duidelijk onderscheiden (Craeynest, 2005). De interesse in sprookjes verminderd omwille van de onrealistische elementen die erin voorkomen. Een tip voor het implementeren van methodieken over geluk is het hanteren van realistische verhalen die zich in het verleden, in de verre toekomst of in een afgelegen gebied afspelen (Craeynest, 2005).

Op vlak van **taalontwikkeling** kent het schoolkind groei in woordenschat en de zinsbouw wordt steeds complexer.

4.3 Psychosociale ontwikkeling volgens Erikson

4.3.1 Omschrijving

Erik Erikson ontwikkelde een theorie over de **interacties tussen het kind en zijn sociale omgeving** (Verhulst, 2005). Hij noemde het de 'psychosociale ontwikkeling van het individu'. Deze ontwikkeling bestaat uit acht fasen, waarvan vijf fasen plaatsvinden in de kindertijd en adolescentie en drie fasen in de volwassenheid (Verhulst, 2005).

Elke fase van Erikson zijn theorie wordt gekenmerkt door een **kernconflict** (Craeynest, 2005; Verhulst, 2005). Erikson (Craeynest, 2005) stelt namelijk dat elke fase start met een psychosociale crisis waarbij het individu zich niet meer goed in zijn eigen vel voelt en een herontdekking van zichzelf noodzakelijk is. Personen die het kernconflict gunstig doorlopen en dus het conflict positief oplossen, bouwen een specifieke egosterkte op (Craeynest, 2005). Per levensfase is er een ander kernconflict dat centraal staat en opgelost dient te worden (Craeynest, 2005). In tabel 8 vindt u een overzicht van deze kernconflicten per levensfase, welke anderen belangrijk zijn en welke egosterktes gevormd

worden, wanneer de kernconflicten positief opgelost worden. Zo staat bij de eerste levensfase het al dan niet zelfvertrouwen krijgen en het vertrouwen in de ander centraal (Verhulst, 1987). Hierbij speelt de moeder een cruciale rol: ontstaat er een goede moeder/kind-relatie, dan zal dit de ego-sterkte laten groeien (Craeynest, 2005; Verhulst, 1987).

Tabel 8: De acht ontwikkelingsfasen en bijbehorende kernconflicten volgens Erikson

Leeftijd	Kernconflict	Belangrijke personen	Ego-sterkte
0 jaar tot en met 1 jaar	Vertrouwen versus wantrouwen	Moeder(figuur)	Hoop
2 jaar tot en met 3 jaar	Autonomie versus schaamte en twijfel	Ouders en opvoeders	Wilskracht
3 jaar tot en met 6 jaar	Initiatief versus schuldgevoel	Het gezin	Doelgerichtheid
7 jaar tot en met 12 jaar	Vlijt versus minderwaardigheid	De school	Bekwaamheid
12 jaar tot en met 18 jaar	Identiteit versus rolverwarring	Leeftijdsgenoten en leiders in de groep	Trouw
20'er jaren	Intimiteit versus isolement	Vriend(inn)en	Liefde
20 jaar tot en met 50 jaar	Generativiteit versus stagnatie	Samenwerken	Zorgzaamheid
50 jaar en ouder	Ego-integriteit versus wanhoop	'De mensheid'	Wijsheid

(Bron: Craeynest, 2005; Verhulst, 1987)

4.3.2 Kleutertijd

Tijdens de kleutertijd staat volgend kernconflict centraal volgens Erikson (Craeynest, 2005; Verhulst, 2005): **initiatief versus schuldgevoelens**. Kleuters streven naar autonomie en men beschikt nu over de nodige motorische en cognitieve vaardigheden om initiatieven te nemen (Verhulst, 2005). Bij het ontdekken van de wereld rondom hen, wordt men ook geconfronteerd met grenzen opgelegd door de buitenwereld zoals ouders en leerkrachten (Verhulst, 2005). Om het kernconflict goed te doorlopen is voldoende sterkte vanuit het kind noodzakelijk, maar de houding van anderen is ook zeer belangrijk (Craeynest, 2005). De ouders mogen de initiatieven van de kleuter niet afremmen, maar moeten toch

voldoende grenzen stellen, zonder daarbij schuldgevoelens op te roepen bij het kind (Craeynest, 2005; Verhulst, 2005).

Naast het kernconflict kan er heel wat verteld worden over de **emoties en gevoelens** van kleuters. Men ontwikkelt nieuwe en complexere gevoelens zoals jaloezie, vriendschap, meevoelen, ... en kan deze bovendien begrijpen en benoemen (Craeynest, 2005; Verhulst). Daarnaast wordt men beter in staat om emoties te sturen en controleren zoals bijvoorbeeld woede of angst (Verhulst, 2005). Tot slot is er bij kleuters ook reeds sprake van empathie en altruïsme. Verhulst (2005, pp. 112) definieert empathie als volgt: "het vermogen emotionele reacties bij anderen te herkennen en de neiging daarop met soortgelijke gevoelens te reageren". Onder altruïsme kunnen we het volgende begrijpen volgens Verhulst (2005, pp. 112): "Het onbaatzuchtig gedrag dat bedoeld is om een ander te helpen". De kans tot altruïsme en empathie stijgt wanneer personen die instaan voor de opvoeding zelf hulpvaardig en empathisch zijn (Verhulst, 2005).

Het feit dat kleuters hun (complexer wordende) gevoelens kunnen begrijpen en benoemen heeft als voordeel dat het bespreken van het thema 'geluk' vorm kan krijgen binnen het basisonderwijs. Daarnaast kan het bespreken van het thema ervoor zorgen dat kinderen zichzelf meer altruïstisch en empathisch zullen opstellen.

4.3.3 Schooltijd

Kinderen op de lagere school krijgen te maken met volgend kernconflict volgens Erikson (Craeynest, 2005; Verhulst, 2005): **vlijt versus minderwaardigheid**. Vlijt staat voor het vele werk dat kinderen stoppen in school en schoolwerk. Dit wordt deels ook verwacht vanuit de sociale omgeving. Wanneer het opnemen van werk niet meteen lukt, dan ontstaan gevoelens van minderwaardigheid (Craeynest, 2005).

Om dit conflict tot een goed einde te brengen, heeft het kind nood aan ondersteuning van zijn omgeving: volwassenen om hem te begeleiden in het werken, leren en leeftijdsgenoten waarmee het samen kan leren (Craeynest, 2005). Wanneer het conflict tot een gunstige ontwikkeling komt, dan zal het kind meer zelfzekerheid krijgen en toekomstige conflicten beter de baas kunnen (Craeynest, 2005).

Ook bij de lagere schoolleeftijd is er een evolutie op vlak van **emoties en gevoelens** merkbaar. Kinderen tussen zes en twaalf jaar ontwikkelen meer genuanceerde en complexe gevoelens waardoor men vaak te maken krijgt met 'gemengde' gevoelens (Craeynest, 2005). Zo kan men bijvoorbeeld wel blij zijn met het cadeau dat men gekregen

heeft, maar men had toch liever iets anders gekregen. Op zo'n momenten kan men spontane gevoelens onder controle houden en de teleurstelling bijvoorbeeld niet laten zien (Craeynest, 2005). Het kan een meerwaarde betekenen dat methodieken over geluk focussen op (complexe) emoties. Aangezien lagere schoolkinderen op dit vlak een complexe evolutie meemaken.

4.4 Morele ontwikkeling volgens Kohlberg

4.4.1 Omschrijving

Tijdens de morele ontwikkeling krijgen kinderen stilaan besef over wat goed en slecht is binnen een maatschappij (Verhulst, 2005). Kohlberg (Verhulst, 2005) onderscheidt drie stadia in de morele ontwikkeling van het kind: preconventioneel stadium, conventioneel stadium en postconventioneel stadium (Verhulst, 2005).

In het **preconventioneel stadium** worden situaties die goed of slecht zijn gebaseerd op beloning of straf (Verhulst, 2005). Hierbij wordt de volgende logica gevolgd: wanneer gedrag beloond wordt, is het goed en wanneer het gestraft wordt, is het slecht. Zo kan eenzelfde gebeurtenis gezien worden als slecht voor het ene kind, maar goed voor het andere kind. Stel bijvoorbeeld dat een kind gestraft wordt na het breken van een vaas, dan is het slecht. Wordt het kind niet gestraft na het breken van de vaas, dan wordt dit niet als slecht geïnterpreteerd (Verhulst, 2005).

Binnen het preconventioneel stadium wordt nog een onderscheid gemaakt tussen twee stadia (Craeynest, 2005; Van Cauwenbergh, 2013). In het eerste stadium zal men gehoorzamen en vrezen voor straf (Craeynest, 2005). Dit omdat het zo hoort, volgens de autoritaire figuren in het kind zijn omgeving. Dit eerste stadium loopt van een leeftijd van twee tot en met zeven jaar en omvat dus de gehele kleuterperiode. Het tweede stadium begint op een leeftijd van zeven jaar tot en met twaalf jaar. In dit stadium gaat het kind gehoorzamen uit eigenbelang (Craeynest, 2005). Hierbij komt het eigenbelang iets minder op de voorgrond, maar het is er wel nog steeds. Men zal rekening houden met anderen, maar enkel wanneer ook het kind zelf er iets bij kan winnen (Craeynest, 2005).

Wanneer kinderen de basisschool verlaten, komt men in het **conventioneel stadium**. In deze fase gaan kinderen zich afstemmen op de groep en komt het eigenbelang minder op de voorgrond (Verhulst, 2005; Craeynest, 2005). Men gaat de gevestigde normen volgen zoals deze in de maatschappij vastliggen. Opnieuw wordt er een opsplitsing gemaakt in

twee stadia: bij het eerste stadium staat de directe omgeving centraal, terwijl men bij het tweede stadium zal kijken naar de gehele maatschappij (Craeynest, 2005).

Het derde en laatste stadium is **het postconventionele stadium**. Vele volwassenen blijven echter functioneren op het conventionele stadium en zullen de overstap naar dit laatste stadium niet maken (Craeynest, 2005). Binnen dit laatste stadium kan de moraliteit verschillen naargelang de situatie. Daarnaast gaat men hun eigen principes boven die van de maatschappij stellen. Dit gebeurt zelfs wanneer het tegen de normen van onze maatschappij ingaat (Craeynest, 2005).

4.4.2 Kleutertijd

Kleuters bevinden zich in de **preconventioneel stadium** volgens Kohlberg (Craeynest, 2005; Van Cauwenbergh, 2013). Ze baseren zich enkel op gehoorzaamheid en straf. Men bevindt zich dus nog in het allereerste stadia van het preconventionele stadium. Kleuters gaan ervan uit dat wanneer je gestraft wordt, je slecht bent en wanneer je niet gestraft wordt, je niet slecht bent.

Voor de implementatie van methodieken over geluk kunnen we de volgende tip formuleren: men dient op te letten met straf en beloning. Kleuters denken hier namelijk zeer rechtlijnig in: straf is slecht en beloning is goed.

4.4.3 Schooltijd

Schoolkinderen bevinden zich nog steeds in het **preconventioneel stadium**, net zoals de kleuters. We kunnen aannemen dat kinderen zaken als 'goed' aannemen wanneer het voor henzelf iets positiefs oplevert (Craeynest, 2005). Dit is natuurlijk zeer duidelijk wanneer we het eerste stadia bekijken: gehoorzaamheid en straf staan centraal (Craeynest, 2005). Hiertoe behoren echter vooral kleuters. Lagere schoolkinderen behoren vaker tot het tweede stadia waarbij het eigenbelang minder op de voorgrond staat, omdat er rekening gehouden wordt met anderen (Craeynest, 2005). Toch zal men enkel rekening houden met die ander, wanneer het voor zichzelf ook iets positiefs oplevert.

Bij de implementatie van een methodiek over geluk kunnen we aandacht besteden aan deze relaties. Wanneer er gewerkt wordt met anderen in de klas, dan gaan kinderen hier altijd zelf iets willen uithalen. De methodiek kan hiermee rekening houden.

4.5 Slotbeschouwing

Bij de **cognitieve ontwikkeling** bespraken we de theorie van Piaget over de manier van denken. Hierbij stelt hij vier fasen centraal: de sensomotorische fase, de pre-conventionele fase, de concreet-operationele fase en tot slot de formeel operationele fase. De kleutertijd behoort tot de pre-conventionele fase waarbij kleuters situaties niet op een logische manier in verband brengen met elkaar. Voor implementatie van methodieken over geluk kunnen we hierbij het volgende zaken aanraden: gebruik visueel materiaal dat de kleuters hun aandacht weet te trekken en probeer de fantasie van de kinderen de prikkelen.

De lagere schooltijd wordt gekenmerkt door de concreet-operationele fase volgens Piaget. Dit houdt in dat kinderen verbanden tussen diverse situaties kunnen leggen, maar nog nood hebben aan concrete materialen om logisch te kunnen nadenken. Adviezen die we bij deze doelgroep kunnen geven zijn de volgende: hanteer realistische verhalen waar kinderen toch hun fantasie in kwijt kunnen, lagere schoolkinderen zijn beter in staat om zich te concentreren en kunnen dus langer werken aan één bepaald thema.

Naast de cognitieve ontwikkeling bespraken we ook de **psychosociale ontwikkeling** gebaseerd op de theorie van Erikson. Hij stelt dat de ontwikkeling bestaat uit acht fasen met elk een verschillend kernconflict. Bij de kleutertijd staat het kernconflict 'initiatief versus schuldgevoelens' centraal, terwijl bij kinderen uit de lagere school het kernconflict 'vlijt versus minderwaardigheid' op de voorgrond staat. Opnieuw kan een tip geformuleerd worden met betrekking tot de implementatie van methodieken over geluk in het basisonderwijs: kleuters kunnen hun gevoelens begrijpen en benoemen waardoor het mogelijk wordt om een thema zoals 'geluk' te implementeren in het kleuter –en lager onderwijs.

Tot slot kwam ook de **morele ontwikkeling** van Kohlberg aan bod. Hieruit bleek dat zowel lagere schoolkinderen als kleuters zich in het preconventioneel stadium bevinden. Kleuters gaan enkel kijken naar gehoorzaamheid en straf, terwijl lagere schoolkinderen toch al aandacht voor de ander hebben. Toch zal men nog steeds zoeken naar hun eigenbelang. Voor de implementatie van methodieken over geluk kunnen we volgende tips formuleren met betrekking tot de morele ontwikkeling: Bij kleuters dient er voorzichtig omgesprongen te worden met straf en beloning. Bij lagere schoolkinderen kunnen we extra aandacht besteden aan de relatie met anderen en hierbij onthouden dat men nog steeds denkt aan hun eigenbelang.

5 Onderzoek

5.1 *Probleemstelling*

Binnen de Sint-Michiels basisschool te Ieper en Sint-Vincentius basisschool te Zillebeke merkt men, de laatste jaren, **een verontrustende tendens** op. Bij meer en meer leerlingen krijgt men signalen dat ze ongelukkig zijn. Hierbij kan het soms zeer ver gaan, waardoor kinderen woorden in de mond nemen als "er niet meer willen zijn". Niet enkel kinderen lijken het alsmear emotioneel zwaarder te hebben, ook de ouders en leerkrachten uiten signalen van een laag geluksgevoel.

Leerkrachten geven aan weinig houvast en handvaten terug te vinden in de eindtermen en bijhorende leerplannen. Men ervaart **een grote nood aan methodieken** over dit thema. Omdat het warm water opnieuw uitvinden geen meerwaarde zou betekenen, wordt binnen deze bachelorproef nagegaan welke methodieken er reeds op de markt zijn om te werken aan geluk op de basisschool. Via literatuurstudie en half gestructureerde interviews wordt nagegaan welke criteria van belang zijn bij het implementeren geluk in de basisschool.

Mijn onderzoek is opgebouwd rond **één centrale onderzoeksvraag**: welke methodieken kunnen een goede basis vormen, voor het ontwikkelen van lessen rond geluk voor kleuters en lagere schoolkinderen?

Concreet trachten we via deze bachelorproef een zicht te krijgen op volgende vragen. Tussen haakjes vindt u telkens terug via welk element van deze bachelorproef we deze vraag tracht te beantwoorden:

1. Wat zijn de determinanten van geluk? (literatuuronderzoek)
2. Ervaren basisscholen binnen Vlaanderen dezelfde tendens als de opdrachtgever, in verband met het geluksgevoel van hun leerlingen? (kwalitatief onderzoek)
3. Welke methodieken worden reeds gebruikt binnen Vlaanderen? (vooronderzoek)
4. Zijn de bestaande methodieken bruikbaar voor zowel kleuter als lager onderwijs? (kwalitatief onderzoek)
5. Hoe krijgt de methodiek concreet invulling in de basisscholen? (kwalitatief onderzoek)
6. Is er al verandering, op vlak van geluksgevoel, merkbaar bij basisscholen die methodieken rond geluk gebruiken? (kwalitatief onderzoek)
7. Wat zijn de voor- & nadelen van vaak gebruikte materialen? (kwalitatief onderzoek)

Het uiteindelijke **onderzoeksdoel** is het formuleren van adviezen met betrekking tot de implementatie van methodieken rond geluk, binnen de Sint-Michiels basisschool te Ieper en Sint-Vincentius basisschool te Zillebeke.

Er werd gekozen om het onderzoek op te splitsen in **twee onderdelen**: een vooronderzoek, dat kwantitatief van aard is en het eigenlijke onderzoek, dat kwalitatief van aard is. Een vooronderzoek leek noodzakelijk, vooraleer we in de diepte konden onderzoeken. We hadden namelijk nood aan een breed zicht op bestaande en gebruikte methodieken over geluk in het basisonderwijs in Vlaanderen.

Na het bespreken van deze twee onderzoek gedeelten, volgt er een derde hoofdstuk dat een **integratie** tussen de literatuur en de uitgevoerde onderzoeken beoogt. Tot slot wordt de onderzoeksvraag beantwoord en worden er enkele adviezen geformuleerd.

5.2 Kwantitatief onderzoek

5.2.1 Methodologie

Mijn vooronderzoek had de bedoeling na te gaan welke methodieken reeds gebruikt worden binnen het Vlaamse onderwijs. Om zo'n breed mogelijk publiek te bereiken en om een snelle respons te ontvangen, kozen we ervoor om kwantitatief te werk te gaan.

Er werd op 24 november 2015 **een e-mail** verstuurd naar 2 516 basisscholen in Vlaanderen en Brussel (zie bijlage 2). Op drie december 2015 werd een herinneringse-mail gestuurd die dezelfde inhoud kende als de eerst verstuurd e-mail. De deadline was elf december 2015, waardoor de directies een drietal weken de tijd hadden om te antwoorden op de bevraging. De e-mail bevat een omkadering van de bachelorproef en de vraag om vijf korte vragen te beantwoorden.

De mailadressen werden online geraadpleegd, via de website van Onderwijs Vlaanderen (z.d. b). Hierbij willen we opmerken dat er geen controle op de mailadressen is uitgevoerd, aangezien daar geen middelen toe bestaan. Dit brengt met zich mee dat diverse mailadressen incorrect of niet meer in gebruik zijn en het werkelijk aantal proefpersonen, strikt gezien, onbekend is.

De **keuze voor een vragenlijst via e-mail** is er omwille van diverse redenen. Dit zou leiden tot een snelle respons en daarnaast hadden we de verwachting dat dit tot een hogere respons zou leiden in vergelijking met een papieren afname. Tot slot was er een databestand beschikbaar met alle e-mailadressen van Vlaamse en Brusselse scholen, waardoor de respondenten eenvoudig te bereiken en vinden waren.

Binnen de digitale vragenlijst werden **vijf vragen** gesteld. Deze vragen zijn terug te vinden in de bijlagen (bijlage 2), maar worden ook hierna opgesomd:

- Gesloten vragen:
 - o Komt het thema 'geluk' en 'weerbaarheid' reeds expliciet aan bod in uw lessenspakketten op school? Zo ja: in welke jaren (kleuter en/of lager)?
 - o Maakt u reeds gebruik van bestaande methodieken rond dit thema of heeft u zelf materiaal/methodieken uitgewerkt?
 - o Staat u open voor een interview?
- Open vragen
 - o Van welke (bestaande of zelf ontworpen) methodieken maakt uw school gebruik?
 - o Verdere suggesties of tips m.b.t. dit onderwerp?

De gesloten vragen zijn belangrijk om een zicht te krijgen op de implementatie van het thema 'geluk' binnen het onderwijs. Binnen deze bachelorproef is het interessant om een zicht te krijgen op het aantal scholen dat reeds expliciet aandacht schenkt aan geluk. Misschien zijn ze er in zo'n sterke mate mee bezig, dat men eigen materiaal ontwikkeld heeft om rond geluk aan de slag te gaan. Tot slot wordt ook nog gepeild naar de beschikbaarheid voor een half gestructureerd interview. Dit is van belang bij het selecteren van basisscholen voor het kwalitatief onderzoek.

Weerbaarheid wordt binnen deze korte bevraging expliciet vernoemd. Dit heeft te maken met het proces van mijn probleemstelling en onderzoek afbakening. Oorspronkelijk behoorde het thema 'weerbaarheid' ook tot mijn probleemstelling. Dit werd later herzien, toen weerbaarheid een onderdeel bleek te zijn van geluk (zie infra, hoofdstuk 5.2.3 Discussie).

De open vragen zijn belangrijk in functie van het kwalitatief onderzoek dat hierop zou volgen. Hierbij kregen we een breed zicht op alle bestaande materiaal en gingen deuren open om een interview te plannen rond de (voor deze bachelorproef) interessante methodieken. Daarnaast gaf het nieuwe input om verder te gaan met de literatuurstudie. Er bestaat namelijk zoveel materiaal rond geluk, waardoor een selectie maken moeilijk was, maar zich wel opdrong.

5.2.2 Resultaten

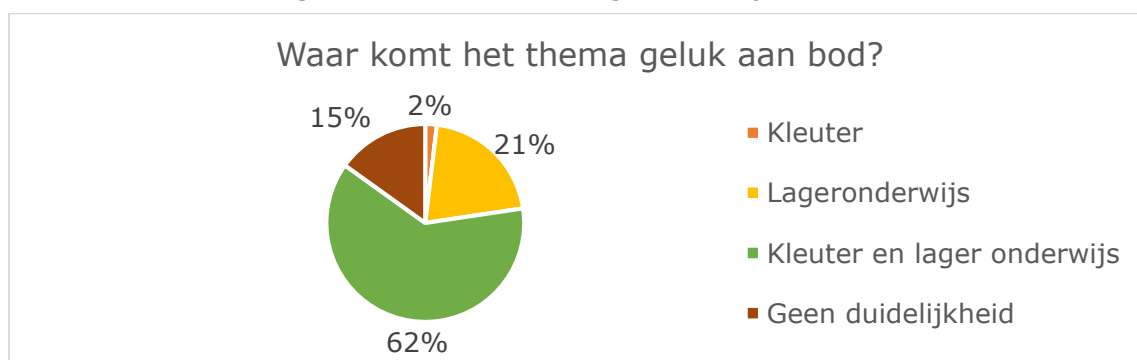
In totaal beantwoorden 93 basisscholen de bevraging. Dit is 3,7 procent van het totaal aantal verstuurd e-mails. Hierbij bleek dat 43 procent van de respondenten zich niet focust op geluk van hun leerlingen. Bijgevolg vermeldt dus 57 procent van de respondenten dat ze het thema 'geluk' wel aan bod laten komen op hun school. Met deze 53 respondenten die positief reageren op deze vraag, gaan we verder bij het analyseren van de gegevens.

Tabel 9: Aanwezigheid methodieken over 'geluk'

Komt geluk als thema aan bod?	Aantal	Procent
Nee	40	43,01%
Ja	53	56,99%
Eindtotaal	93	100,00%

Van de 53 respondenten die positief antwoorden, zegt 62 procent of 33 respondenten dat het thema 'geluk' in zowel het kleuter als lager onderwijs aan bod komt. Slechts één respondent gaf aan enkel binnen het kleuteronderwijs aan de slag te gaan rond dit thema. Daarnaast is er 21 procent van de basisscholen die enkel aandacht besteedt aan het thema in het lager onderwijs. Bij de resterende vijftien procent hebben we geen eenduidig antwoord ontvangen, waardoor we geen conclusies kunnen trekken met betrekking tot deze enquêtevraag.

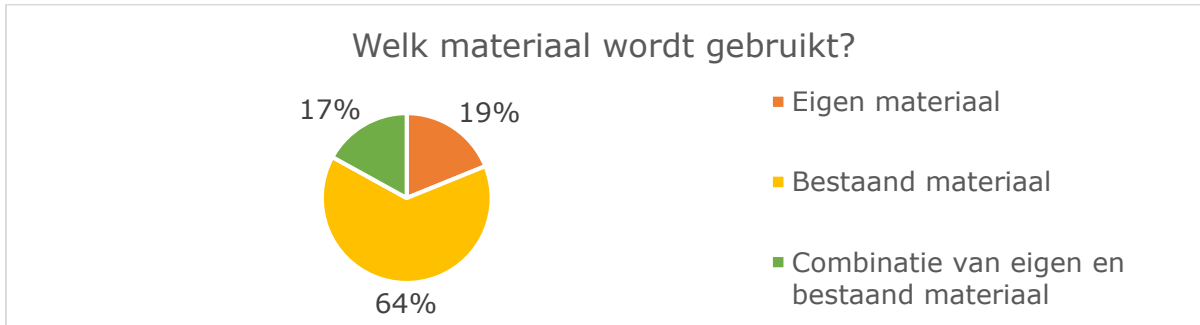
Grafiek 2: Methodieken geluk binnen kleuter en lager onderwijs



Wanneer we kijken welke methodieken of materialen de scholen hanteren, dan gaat het in 64 procent (34 respondenten) van de gevallen om bestaande methodieken. Hiermee worden methodieken bedoeld die door uitgeverijen op de markt gebracht zijn. In de praktijk wordt dit materiaal vaak naar de hand van de leerkracht en de leerlingen omgezet. We blijven dit toch rekenen onder het bestaand materiaal, omdat dit materiaal ruim beschikbaar is voor iedereen.

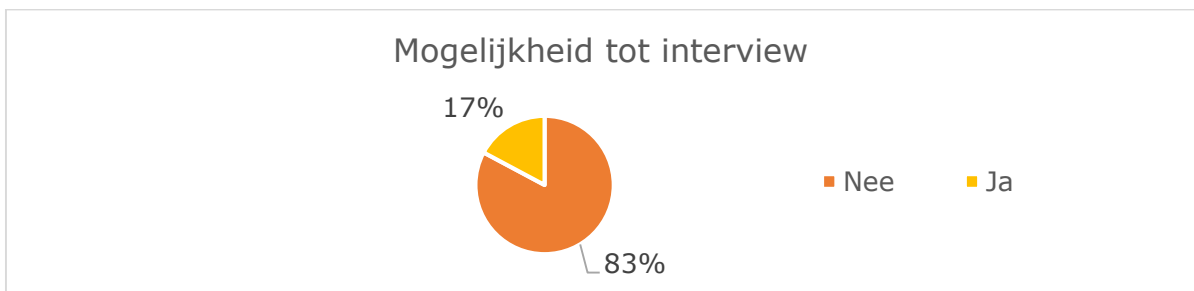
Ongeveer een gelijk percentage basisscholen (zeventien en negentien procent) maakt gebruik van eigen ontwikkeld materiaal of anderzijds van een combinatie van beide. Met eigen ontwikkeld materiaal worden eigen ideeën van leerkrachten bedoeld, die uitgewerkt zijn tot een lessenspakket of enkele toffe initiatieven.

Grafiek 3: Het onderscheid tussen bestaande methodieken of eigen materiaal



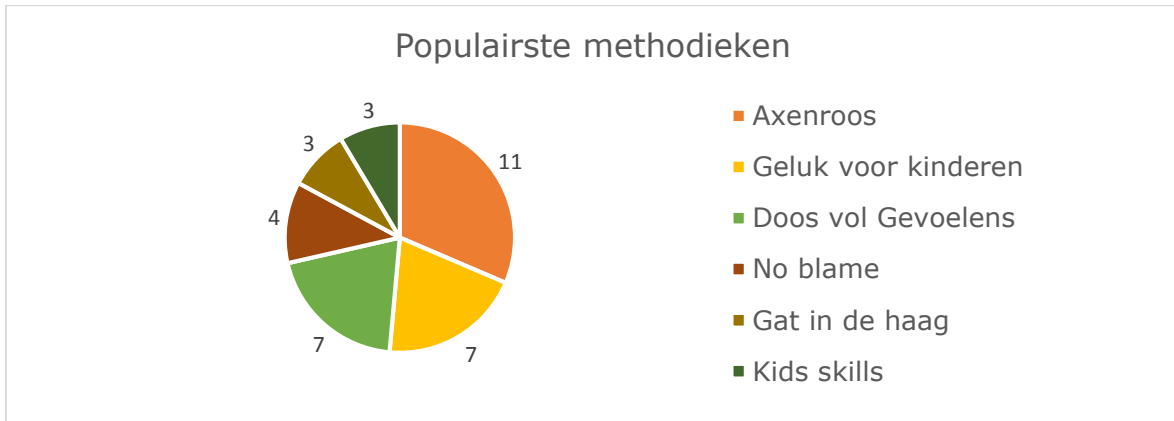
In onderstaand cirkeldiagram wordt besproken hoeveel basisscholen open staan voor een interview (telefonisch of face-to-face). Uit de cijfergegevens blijkt dat 83 procent (of 77 respondenten) hiervoor niet open staat. Dit is niet verwonderlijk aangezien uit voorgaande gegevens al bleek dat 40 respondenten het thema 'geluk' niet expliciet aan bod brengen. Men zou geen verdiepende waarde geven aan deze bachelorproef. Bij de resterende 37 respondenten behoren diverse lagere scholen die geen antwoord geven op deze vraag, maar daarnaast ook de scholen die expliciet aangeven geen tijd te hebben of niet te willen investeren in deze bachelorproef. Zeventien procent (16 respondenten) stond echter wel open voor een interview waarvan uiteindelijk acht respondenten geïnterviewd werden.

Grafiek 4: Mogelijkheid tot interview



Tot slot kunnen we uit alle ontvangen gegevens nog kijken welke bestaande methodieken het vaakst gehanteerd worden door de respondenten. 'De Axenroos' werd het meest ontvangen als antwoord (elf respondenten), waarna 'Geluk voor kinderen' het meest voorkomend lijkt te zijn (zeven respondenten). De top drie wordt afgesloten door 'Doos vol gevoelens' (zeven respondenten), een methodiek ontwikkelt door Averbode.

Grafiek 5: Populairste methodieken onder de respondenten



5.2.3 Discussie

5.2.3.1 Conclusies

Uit het kwantitatief onderzoek kunnen we concluderen dat 43 procent van de respondenten geen aandacht besteedt aan het thema 'geluk'. De andere **57 procent besteedt wel aandacht aan het thema 'geluk'**. Uit het onderzoek valt niet af te leiden wat de directie dan beschouwt als 'geluk' en in welke mate deze methodieken gehanteerd worden.

Uit de methodieken die de basisscholen opsommen, valt af te leiden dat geluk vaak gelijk gesteld wordt aan **sociale vaardigheden**. Wanneer we kijken naar de drie meest vernoemde methodieken, dan zijn er twee daarvan ontwikkeld met volgend doel voor ogen: het verbeteren van de sociale vaardigheden (Averbode, z.d. a; Averbode, z.d. c). Het betreft de methodieken 'Axenroos' en 'Doos vol gevoelens'. Sociale vaardigheden is een grensoverschrijdend leergebied, opgesteld door de Vlaamse Overheid (2015). Scholen moeten een inspanning doen om de eindtermen op dit gebied te bereiken en men formuleert methodieken over geluk vaak onder deze noemer (zie supra, hoofdstuk 3.3.3 Sociale vaardigheden). We kunnen ons de vraag stellen of deze methodieken de volledige inhoud van het concept geluk uitwerken.

Basisscholen hanteren meestal **bestaande methodieken**, die aangekocht kunnen worden of vrij te verkrijgen zijn. Daarnaast creëren school ook eigen materiaal dat vaak als aanvulling dient op de bestaande materialen die men reeds hanteert.

Tot slot willen we vermelden dat er voorzichtig omgesprongen dient te worden met deze conclusie. **Slechts vier procent** van de basisscholen uit Vlaanderen heeft onze enquête beantwoord. Generaliseren houdt hier een gevaar in, omdat we een te kleine groep konden aanzetten tot respons.

5.2.3.2 Tekortkomingen

Bij het kwantitatief vooronderzoek wordt een beperkt aantal vragen geformuleerd zodat het invullen van de enquête een minimale tijd in beslag zou nemen en dit vermoedelijk het aantal respondenten ten goede zou komen. De omkadering van deze bachelorproef is voldoende uitgebreid geformuleerd, maar het **begrip geluk** wordt onvoldoende afgebakend. Elke respondent heeft vermoedelijk een andere visie over geluk en dit zal de antwoorden mede beïnvloeden. Er is namelijk al verdeeldheid bij de experts over wat geluk precies inhoudt (zie supra, hoofdstuk 2.2 Omschrijving geluk). Lyubomirsky (2007) zegt dat we vaak niet kunnen verwoorden wat het is, maar we dit wel aanvoelen wanneer we gelukkig zijn. Bij het invullen van deze vragenlijst kon het echter wel van belang zijn om hun visie op geluk te weten.

Een tweede tekortkoming in het kwantitatief onderzoek is de vermelding van **weerbaarheid**. Dit begrip stond oorspronkelijk, samen met geluk, centraal bij deze bachelorproef. Toen bij het uitwerken van de literatuurstudie duidelijk werd dat weerbaarheid een onderdeel vormt van geluk, werd deze tekortkoming in het onderzoek ook duidelijk. De vraag naar weerbaarheid heeft de antwoorden van de respondenten gestuurd.

Ten derde zijn er ook tekorten aanwezig in **de vraagstelling** van de enquête. Hierna worden alle vragen waar tekortkomingen in op te merken zijn nader besproken. De eerste gesloten vraag 'Komt het thema geluk en weerbaarheid reeds expliciet aan bod in uw lessenspakketten op school?' bevat twee thema's: geluk en weerbaarheid. Twee onderwerpen binnen éénzelfde vraag creëren verwarring. We kunnen onszelf namelijk de vraag stellen: heeft het antwoord betrekking op het thema geluk of weerbaarheid? Om dit te vermijden kan deze vraag opgesplitst worden in twee vragen: 'Komt het thema geluk reeds expliciet aan bod in uw lessenspakketten op school?' en 'Komt het thema weerbaarheid reeds expliciet aan bod in uw lessenspakketten op school?'. Dat weerbaarheid later een onderdeel bleek te zijn van geluk kon ook voorkomen worden, door de literatuurstudie voor het versturen van de enquête af te werken. Hierbij komen echter praktische moeilijkheden op de voorgrond zoals bijvoorbeeld deadlines voor de afname van onderzoek.

Ook de tweede gesloten vraag bevat twee vragen in één: 'Maakt u reeds gebruik van bestaande methodieken rond dit thema of heeft u zelf materiaal/methodieken uitgewerkt?'. Opnieuw kon er gekozen worden voor een afsplitsing: 'Maakt u gebruik van bestaande methodieken rond het thema geluk?' en 'Heeft u zelf materialen ontwikkeld die werken aan het thema geluk?'

Daarnaast bestond de enquête die via mail verstuurd werd, uit twee open vragen. Op deze twee vragen vallen geen directe tekortkomingen te bemerken. De vraag naar welke methodieken de scholen gebruiken boden een enorme meerwaarde voor het verdere vervolg van de literatuurstudie en was een startpunt voor de half gestructureerde interviews. We kunnen onszelf echter de vraag stellen of de opsommingen van methodieken, die scholen ons geven, volledig zijn. Zo zouden bijvoorbeeld slechts elf basisscholen de Axenroos hanteren. Dit is waarschijnlijk niet het geval. We kunnen deze cijfergegevens wel op de volgende manier interpreteren: elf basisscholen hanteren de Axenroos, met als doel het geluksgevoel van de kinderen te beïnvloeden. Andere basisscholen hanteren deze methodiek misschien om aan andere competenties te werken. Toch kan de verzameling van deze gegevens verwarring oproepen en onzekerheid creëren.

De onzorgvuldigheden die in deze vragenlijst geslopen zijn werden waarschijnlijk veroorzaakt door het onnauwkeurig nalezen van de vragen, tijdens het opmaken van deze vragenlijst. De tijdsdruk heeft ervoor gezorgd dat de vragen niet voldoende gecontroleerd werden. Er werd onvoldoende nagegaan of deze enquêtevragen gesloten genoeg en duidelijk genoeg omschreven waren.

Naast fouten in de vraagstelling, kunnen we ook een tekortkoming formuleren in de **antwoordmogelijkheden**. In de gesloten vragen worden de antwoordmogelijkheden namelijk niet zelf aangegeven en kunnen respondenten vrij kiezen wat ze invullen. Dit zorgt er soms voor dat antwoorden moeilijk te interpreteren of onduidelijk zijn.

Tot slot valt er nog een tekortkoming in verband met **de respondenten** te benoemen. Er is slechts een selecte groep die een antwoord geformuleerd heeft op deze enquête. Vele respondenten besloten dus om geen antwoord terug te sturen. Dit kan diverse redenen hebben: men hanteerde geen methodieken en voelde daarom niet de nood om deze bevraging te beantwoorden, men had geen tijd vrij om deze enquête in te vullen, de basisschool stond niet in het databestand dat gehanteerd werd (zie supra, hoofdstuk 5.2.1 methodologie). Daarnaast wordt nergens in de e-mail vermeld dat de antwoorden op de e-mail anoniem verwerkt worden. Dit kan respondenten afschrikken.

5.3 **Kwalitatief onderzoek**

5.3.1 Methodologie

Uit de basisscholen waarvan we respons ontvingen op het kwantitatief onderzoek, maakten we een selectie op van scholen waarbij we graag een kwalitatief onderzoek wilden uitvoeren. Door enkele basisscholen te selecteren, waren we in staat om half gestructureerde interviews te houden. Tijdens die half gestructureerde interviews kregen we meer inzicht in de gebruikte methoden en alle onderliggende aspecten die een antwoord kunnen bieden op de onderzoeksvragen. Dit zou niet mogelijk geweest zijn bij kwantitatief onderzoek.

Het **selecteren van basisscholen**, waarbij we een kwalitatief onderzoek zouden uitvoeren, werd beïnvloed door:

- Hun bereidheid tot deelname.
- Praktische haalbaarheid, zoals bijvoorbeeld het vinden van een datum waarop beide partijen beschikbaar waren voor een interview.
- De gebruikte methodieken over geluk van de basisschool.

De **keuze voor half gestructureerde interviews** heeft diverse redenen. Ten eerste kon een kwalitatief onderzoek uitgesloten worden, omdat we veel informatie nodig hadden en wilden inspelen op de gegeven antwoorden van de respondent. Tijdens een kwantitatief onderzoek is dat helaas niet mogelijk. Daarnaast zou de keuze voor een vrij interview te weinig handvaten bieden voor de interviewer zelf. Er is namelijk weinig ervaring en een leidraad biedt daarnaast zekerheid dat de diverse onderzoeksvragen beantwoord zouden worden.

Er wordt bewust gekozen om geen namen van de deelnemende scholen te vermelden. Er kan echter wel vermeld worden dat er **in totaal acht half gestructureerde interviews** plaatsvonden. Hiervan gingen er vijf face-to-face door en drie werden telefonisch gehouden, omwille van praktische omstandigheden. De geïnterviewde bekleeden verschillende functies binnen de basisscholen: twee directeurs, twee leerkrachten en vier zorgcoördinatoren.

5.3.2 Resultaten

De kwalitatieve resultaten zullen opgesplitst worden per onderzoeksvraag. Er volgt bij elke vraag een selectie van antwoorden die we ontvingen in de diverse half gestructureerde

interviews en een algemene conclusie die we hieruit kunnen formuleren. Bij de quotes worden nooit de namen van de scholen vernoemd. Er werd gekozen om wel de gehanteerde methodiek(en) van die basisschool telkens te vermelden. Indien u de ruwe data wil inkijken, kan u een e-mail sturen naar volgend adres: lisa.pareyn@hotmail.com. Wij proberen u zo snel als mogelijk de interviews te bezorgen.

5.3.2.1 Ervaren basisscholen binnen Vlaanderen dezelfde tendens als de opdrachtgever, in verband met het geluksgevoel van hun leerlingen?

In alle interviews waren de geïnterviewden het met de stelling van de opdrachtgever eens: kinderen geven de indruk zich minder gelukkig te voelen, ze hebben het moeilijk in deze maatschappij. Dit uit zich op diverse manieren en de geïnterviewden hebben elk een eigen visie op deze evolutie. Hierna volgen enkele quotes uit de interviews:

"Ja, wij merken dit zeker en vast ook. Kinderen zijn ongelukkiger of minder weerbaar. Er zijn hier verschillende oorzaken voor: ten eerste kunnen kinderen niet meer samen spelen. Ik noem het "schermkinderen". Men zit constant voor de computer, Play Station, gsm, tablet, ... waardoor men minder speelt. Hierdoor dalen ook de sociale vaardigheden van de kinderen. Ze kunnen gewoonweg niet meer samen spelen. Elk jaar hebben we wel een groep voetballers die dus samen spelen, maar daar merken we dat er alsmaar meer conflicten zijn tussen elkaar. Dit nemen ze allemaal mee naar de klas, waardoor ook daar meer moeilijkheden zijn. Daarnaast zijn er onze kleuters die niet sterk in hun schoenen staan. Ze zijn niet zichzelf en volgen gewoon de andere kleuters. Ze spelen bijvoorbeeld niet waarmee ze willen spelen. Kinderen die thuis constant met poppen spelen, zien we hier bij de andere kinderen voetballen of met de auto's spelen, ze zijn dus helemaal niet zichzelf! Als we de kinderen hierover aanspreken, kruipt men in hun schulp en reageert men zeer gesloten." – Gehanteerde methodieken op de basisschool zijn Toeka, Yoga, Tai chi

"Elk jaar voeren wij het tevredenheidsonderzoek uit dat gebruikt wordt door de inspectie. Toen we dit onderzoek voor de eerste maal afgenomen hadden bij onze leerlingen, hadden we teleurstellende resultaten. We hebben na dit onderzoek meteen actie ondernomen om de tevredenheid van onze kinderen omhoog te krijgen." – Gehanteerde methodieken op de basisschool zijn Open Wereld, Mens en maatschappij, Vlieg Erin

"Er waren dertig leerlingen in de klas, waarvan tien verstrikt geraakt waren in een echtscheiding. Dit zorgde voor vele conflicten in de klas en soms gevallen van zware

agressie. We waren met twee leerkrachten en beiden waren we na de grote vakantie niet gerecupereerd om een nieuw schooljaar aan te kunnen. Onze job bestond in die periode vooral uit het blussen van brandjes in de klas. Wanneer de speeltijd gedaan was, dan moesten we steeds de gemoederen bedaren en bemiddelend opkomen bij de vele ruzies die er waren. We waren compleet uitgeput als leerkracht, maar dit is voor de kinderen ook niet te onderschatten. Hun potje zat vol en dan kan je er niks meer in stoppen.” – Gehanteerde methodieken op de basisschool zijn een mix van bestaande methodieken en vooral eigen materiaal

5.3.2.2 Zijn de bestaande methodieken bruikbaar voor zowel kleuter als lager onderwijs?

De geïnterviewden zijn het er allemaal over eens dat het materiaal moeilijk aan te passen is voor de kleuters. Ze laten het aanpassen van de methodieken vooral over aan de kleuterjuffen. De leerkracht past de methodiek echter niet alleen aan voor de kleuters, ook voor de lagere schoolkinderen bekijkt de leerkracht of het materiaal bruikbaar is.

Opmerkelijk is dat de meningen over het gebruik van methodieken bij kleuters sterk uiteenlopen. Dit is waarschijnlijk te wijten aan de verschillende methodieken die de scholen hanteren: de ene methodiek is al toegankelijker voor de kleuters, dan de andere. Hierna volgen opnieuw enkele quotes die dit duidelijk maken.

“We proberen het zo kinds mogelijk in te vullen. Met de methodiek ‘Toeka’ hanteren we bijvoorbeeld de thema’s van samen delen en spelen. Met kleine stappen geraken we daar vooruit. Wat wel zeer positief is, dat is de inzet van de leerkrachten. Ze maken er bewust veel tijd voor vrij, om de methodiek aan te passen aan het niveau van de kinderen. Ze gaan hier veel bewuster mee om dan leerkrachten van het lager onderwijs. Leerkrachten zijn te vaak nog bezig met de leerstof die ze moeten aanleren. Met het nieuwe leerplan dat eraan komt, zal dit helemaal moeten omzwaaien.” – Gehanteerde methodieken op de basisschool zijn Toeka, Yoga en Tai chi

“We doen al onze activiteiten zowel met het lager onderwijs als het kleuter. Bij kleuters is dat iets moeilijker, maar we betrekken ze wel. We passen het aan hun niveau aan. Bij de yoga moesten ze bijvoorbeeld het deeg kneden en wat kloppen op het deeg. Ze doen dit dan bij elkaar op de rug. Daarna kijkt men wat er allemaal op pizza gelegd kan worden. Het is een soort massage, maar op kleuterniveau. Echt yoga kan je het misschien niet noemen, maar het is wel een voorloper.” – Gehanteerde methodieken op de basisschool zijn Fit in je hoofd, Yoga en De Axenroos

"Vlieg er in' van CM is zeer toegankelijk voor de hele basisschool. Het werkt met een pretpark en dat spreekt de kleintjes sterk aan. Daarom lukt het ons om het voor alle leeftijden toegankelijk te maken. We maken het beeldend, we maken er echte spelletjes van. Op die manier hebben ook de jongsten interesse. Bij de kleinsten gaan we minder diepgaand ingaan op de verscheidene thema's die behandeld worden. We gaan oppervlakkiger werken rond de verschillende gevoelens en emoties die ermee samenhangen en gaan daar leuke dingen rond doen." – Gehanteerde methodieken op de basisschool zijn Open Wereld, Mens en maatschappij, Vlieg erin

"Een richtlijn is dat we bij kleuters alles zeer visueel moeten maken. Dit maakt het veel aantrekkelijker en begrijpelijker voor de kinderen." – Gehanteerde methodieken op de basisschool zijn Conflictbemiddeling, Doos vol gevoelens, Hoplakoffer

"Uiteindelijk geven we dezelfde waarden en normen mee, die zijn voor alle klassen hetzelfde. De vogels zijn maar een middel voor de waarden die we willen meegeven. De nadruk ligt niet op de vogels, de nadruk ligt op de waarde." – Gehanteerde methodiek op de basisschool is Geluk voor kinderen

5.3.2.3 Hoe krijgt de methodiek concreet invulling in de basisschool?

Het antwoord op deze onderzoeksvraag verschilt bij elk half gestructureerd interview. Dit omdat men een andere methodiek hanteert of een andere, eigen invulling, geeft aan de gehanteerde methodiek. Samenvattend kunnen we stellen dat op deze onderzoeksvraag zeer diverse antwoorden gegeven werden. Hieronder vindt u enkele relevante antwoorden terug. Deze antwoorden kunnen u duidelijk maken dat éénzelfde methodiek op zeer diverse manieren gebruikt kan worden en dat er verscheidene methodieken voor handen zijn. Daarnaast zullen de methodieken die reeds in hoofdstuk drie aan bod kwamen en waarvan we beschikken over een half gestructureerd interview, dieper besproken worden in hoofdstuk 5.4 Integratie onderzoek en literatuurstudie.

"Fit in je hoofd bestaat uit diverse tips. Wij hebben er als school een lied over gemaakt. Ieder jaar wordt dat herhaald. Samen met de gemeente wordt er elk jaar één tip uitgelicht. Het is te veel gevraagd om alle tips te behandelen in één jaar. Dit jaar is het centrale thema "ik ben OK". Dit is opnieuw in samenwerking met het sociaal huis, want zij ondersteunen dit. We hebben stickers met dit opschrift overal rondgehangen in school. In de oktobermaand wordt het thema in de kijker gezet, maar gedurende het schooljaar

moeten de leerkrachten hier telkens op nieuw naar verwijzen.” – Gehanteerde methodieken op deze basisschool zijn Fit in je hoofd, Yoga en de Axenroos.

“Dit jaar werken we met ‘Vlieg erin’ van CM. Binnen dit pakket wordt eerst en vooral uitgelegd wat geluk precies is. Daarnaast bevat het ook een motivatie, namelijk: waarom zouden we dit materiaal moeten gebruiken? De CM wil vooral inzetten op preventie. Het is materiaal dat binnen de derde graad van het lager onderwijs geschikt is. Het is echt voorgesneden brood, leerkrachten moeten er weinig aan toevoegen en kunnen er meteen mee aan de slag.” - Gehanteerde methodieken op de basisschool zijn Open Wereld, Mens en maatschappij, Vlieg erin

“Wij werken aan een driejarenplan met het boek ‘Geluk voor kinderen’. We behandelen elk trimester een vogel. De gehele basisschool wordt erbij betrokken. Eind augustus maakte ik een investering: elke klas kreeg een boek cadeau. We vinden het belangrijk dat er niet enkel in klasverband gewerkt wordt rond dit thema, maar dat er ook klas overschrijdende momenten zijn waarop de gehele school samenkomt. We zullen in onze eetrefter een tentoonstelling uitbouwen de komende drie jaar: de vogels zullen geknutseld worden door verschillende klassen en daar tentoongesteld staan, samen met ander materiaal dat klassikaal gemaakt zal worden.” – Gehanteerde methodiek op de basisschool is Geluk voor kinderen

“Vorig jaar zijn we gestart met ‘Geluk voor kinderen’. Dan hebben we het in een kort traject gedaan. Drie weken, waarbij er elke dag een vogel werd voorgesteld. Dat was zeer intensief en we hebben dat doorgetrokken naar de werking in de klas. We hebben er veel rond geknutseld en gewerkt rond vogels. Dit zowel in het kleuter- als lager onderwijs. Dat was heel tof, want het leefde echt enorm. Het nadeel was dat het wel na die periode gepasseerd was, het had geen blijvend effect. Daarom hebben we beslist om het nu over één jaar te verspreiden.” – Gehanteerde methodiek op de basisschool is Geluk voor kinderen

5.3.2.4 Is er al verandering, op vlak van geluksgevoel, merkbaar bij basisscholen die methodieken rond geluk gebruiken?

De meningen bij deze onderzoeksvraag zijn verdeeld. De meeste scholen zijn overtuigd van een verandering in hun school, omwille van de methodieken die ze hanteren. Anderen durven zich hierover niet uit te spreken of merken nog geen verandering op. Er zijn dan ook diverse variabelen die inspelen op leerlingen, waardoor het moeilijk te verklaren valt wat de oorzaak hiervan is. De quotes scheppen een duidelijk beeld over de antwoorden van de geïnterviewden.

"De yoga heeft effect. De zorgcoördinator kwam in een klas waar net een conflict geweest was of waar men stress had. Ze verwees naar de lessen yoga en er riep iemand "zen!". Ze hebben dan samen enkele keren diep in en uit geademd waardoor de rust terugkwam. Daarna heeft men het probleem kunnen bespreken." – Gehanteerde methodieken op de basisschool zijn Fit in je hoofd, Yoga en de Axenroos

"We hebben het gevoel dat de kinderen zich nu gelukkiger voelen bij ons op school. We hebben dan ook veel actie ondernomen op niveau van de leerlingen, maar ook op niveau van de leerkrachten. We zien onze betere resultaten bij het tevredenheidsonderzoek, maar toch is het moeilijk om de resultaten met elkaar te vergelijken. Veel hangt af van de bevolking die je hebt binnen de school en die verandert elk jaar." – Gehanteerde methodieken op de basisschool zijn Open Wereld, Mens en maatschappij, Vlieg erin

"We blijven wel moeilijkheden vaststellen. Maar volgens mij kan je nooit uitsluiten dat er gepest wordt of dat er zware conflicten zijn, hoeveel je ook investeert in de sociale vaardigheden, geluk en weerbaarheid van kinderen." – Gehanteerde methodiek op de basisschool is Geluk voor Kinderen

"Het helpt om de kinderen te laten reflecteren over wat ze doen. Als er vroeger problemen waren, wist men niet goed hoe men problemen moest oplossen, terwijl men uit de verhalen van de vogels nu soms weet hoe men moet handelen. Soms hebben ze wel een extra duwtje in de rug nodig. Voor de kleuters is het te moeilijk." – Gehanteerde methodiek op de basisschool is Geluk voor kinderen

5.3.2.5 Wat zijn de voor- & nadelen van vaak gebruikte materialen?

Hierna vindt u kort een overzicht van genoemde voor- en nadelen. Diverse van deze commentaren zijn enkel van toepassing op die specifieke methodiek, maar vele opmerkingen kunnen komen diverse malen terug. Hierbij gaat het vooral over de medewerking van leerkrachten: wanneer leerkrachten geen motivatie, dan zal de methodiek minder effectief blijken. Het omgekeerde geldt ook: wanneer leerkrachten gemotiveerd zijn, voldoende ruimte hebben om eigen ideeën toe te voegen, dan zal de methodiek als effectiever ervaren worden. Daarnaast lijkt het betrekken van de ouders een werkpunt te zijn voor velen.

"Ik merk dat leerkrachten snel blijven hangen bij een bepaalde methodiek waar ze zichzelf goed bij voelen, maar er komen steeds nieuwe dingen op de markt. Wat voor het ene kind

werkt, is niet per se goed materiaal voor een ander kind.” – Gehanteerde methodieken op de basisschool zijn Toeka, Yoga, Tai Chi

“Wanneer een leerkracht niet achter het materiaal staat, dan zal het gegarandeerd niet werken. Het is dus zeer belangrijk om hen mee te krijgen in het verhaal en dan zal het wel aanslaan bij de kinderen. Het is belangrijk om de goeie match te vinden van methodiek, leerkracht en leerlingen.” – Gehanteerde methodieken op de basisschool zijn Toeka, Yoga, Tai Chi

“We moeten er blijven over waken dat alle leerkrachten het materiaal blijven gebruiken. De ene leerkracht gebruikt het zeer frequent, terwijl de andere sterk gefocust is op de leerstof.” – Gehanteerde methodieken op de basisschool zijn Fit in je hoofd, Yoga en de Axenroos

“In veel materiaal missen we een rode draad. In de klas wordt er telkens wel gewerkt met deze methodes, maar wij willen dit graag doortrekken op schoolniveau, verbondenheid met de gehele school. Daar schoten deze methodieken in te kort voor ons. Dat is zo moeilijk aan alle materiaal dat wij tot nu toe al gebruikt hebben: je moet steeds veel eigen invulling geven. Je moet zelf die rode draad creëren over de gehele school en daar ondervinden wij vaak moeilijkheden bij.” – Gehanteerde methodieken op de basisschool zijn Open Wereld, Mens en maatschappij, Vlieg Erin

“Het is voor ons een werkpunt om ook de ouders te betrekken bij het gegeven van geluk. Vaak krijgen kinderen hier wel handvaten aangereikt om situaties te hanteren, maar thuis wordt er vaak op een heel andere manier omgegaan met bijvoorbeeld conflicten.” – Gehanteerde methodieken op de basisschool zijn Conflictbemiddeling, doos vol gevoelens, hoplakoffer

“Ik heb vanuit de werkgroep en de leerkrachten nog geen negatieve opmerkingen gekregen over ‘Geluk voor kinderen’. Het is net een zeer nuttige tool, want het biedt houvast. Het is een kapstok en dat brengt rust. Een voordeel is dat dit boek expliciet werkt rond geluk, maar impliciet worden vele andere thema’s besproken en bereiken we ook andere doelen. Tot slot is het een kapstok die voldoende ruimte vrijlaat voor eigen invulling. Dat is zeer belangrijk. Wanneer een te strakke structuur gevolgd moet worden, dan verliezen leerkrachten vlug de motivatie om het materiaal te gebruiken.” – Gehanteerde methodiek op de basisschool is Geluk voor Kinderen

“Deze methodiek is geen vak, het is iets dat je constant gebruikt en integreert, tussen de lessen door.” – Gehanteerde methodieken op de basisschool zijn Leerlingenparticipatie, de Axenroos

"Het leuke aan 'Geluk voor kinderen' is dat het een rode draad, een verhaal heeft. Dat verhaal kan je nog loskoppelen van elkaar. Het is zeer open en dat vind ik ook goed. Als leerkracht moet je ook een eigen invulling kunnen geven. Nu, moest er een handleiding bij zijn, zou het wel heel gemakkelijk zijn. Nu vergaderen we hier vaak over om een eigen invulling te creëren, maar moest het allemaal kant-en-klaar zijn, dan zou het simpeler zijn en hadden we het waarschijnlijk ook gekocht." – Gehanteerde methodiek op de basisschool is Geluk voor kinderen

5.3.3 Discussie

5.3.3.1 Conclusies

Onze conclusies op vlak van het kwalitatief onderzoek formuleren we structureel, volgens onze onderzoeksvragen. Ten eerste valt het op dat alle geïnterviewden dezelfde tendens opmerken als de directie van de Sint-Vincentius en Sint-Michiel school: **kinderen lijken zich ongelukkig te voelen**. Vanuit deze nood startte men met het gebruik van methodieken over geluk in de basisschool.

De geïnterviewde scholen werken **zowel met eigen materialen als met bestaande methodieken**. Een conclusie die te trekken valt is de volgende: scholen vullen bestaand materiaal bijna altijd aan met eigen ideeën. Deze ideeën kunnen grote proporties aannemen waardoor de methodiek op de achtergrond komt te staan. Maar evengoed kunnen er enkele kleine aanvullingen gebeuren, waardoor de focus blijft liggen op de gehanteerde methodieken.

Deze diversiteit in het uitbreiden van de methodieken vinden we ook terug in het gebruik van éénzelfde methodiek. Zo zijn er basisscholen die het materiaal hanteren als driejarenplan, terwijl andere scholen met hetzelfde materiaal slechts één week hanteren of één jaar. Daarnaast valt op dat de ene school 'geluk' als centraal thema naar voren schuift, terwijl het bij andere basisscholen slechts een bijrol krijgt in het gehele lessenpakket.

Tot slot blijkt dat leerkrachten graag een leidraad hebben, maar voldoende vrijheid willen. Zo zal men vaak een methodiek als basis gebruiken, waar men zelf verder op bouwt. Dit verder bouwen gebeurt op basis van eigen interesses, talenten of noden in de klas. Hierdoor gaan bestaande methodieken vaak een uniek karakter krijgen, aangepast aan de leerkracht of school.

De onderzoeksvraag of het materiaal eenvoudig aan te passen is aan de leeftijd van de kinderen, levert een éénduidig antwoord op: **het werken met kleuters vergt een unieke aanpak**, waar bijna altijd de kleuterjuffen zich op focussen. Vaak is het een struikelblok om de kleuters volledig te betrekken bij de methodiek, maar men zoekt naar methodieken die specifiek voor kleuters bedoeld zijn of men vereenvoudigt andere methodieken, totdat het past bij het ontwikkelingsniveau van de kleuters.

Wanneer we peilen naar **de gehanteerde methodieken** op de basisschool, dan komen een hele reeks materialen naar voren. Hierbij neemt men vaak het woord 'sociale vaardigheden' in de mond. We kunnen stellen dat basisscholen het werken aan geluk frequent gelijkstellen aan het werken aan sociale vaardigheden. Uit het onderzoek naar de determinanten (zie supra, hoofdstuk 2.4 Determinanten van geluk) weten we echter dat geluk veel ruimer bekeken dient te worden dan sociaal vaardig zijn. Door het idee bij de geïnterviewden dat beide begrippen elkaar grotendeels overlopen, ontvangen we niet steeds de antwoorden die we vooropgesteld hadden. Er worden namelijk vele methodieken opgesomd die enkel aandacht besteden aan bijvoorbeeld deze sociale vaardigheden. Ze vormen ook een onderdeel van de einddoelstellingen (zie supra, hoofdstuk 3) en zijn daarom massaal terug te vinden in het onderwijslandschap. Soms misten we nuance in de antwoorden op het kwantitatief vooronderzoek en het kwalitatief onderzoek (zie infra, hoofdstuk 5.3.3.2 Tekortkomingen).

De **voordelen en nadelen** van methodieken zijn afhankelijk van de gehanteerde methodiek. Toch valt uit de antwoorden af te leiden dat leerkrachten, zorgcoördinatoren en directeurs het vaak als positief ervaren dat een methodiek ruimte laat voor eigen invullingen en ideeën van de school. Dit brengt met zich mee dat een te strakke leidraad eerder als negatief ervaren wordt. Er dient een evenwicht tussen beide gevonden te worden.

Wanneer bij het afsluiten van de interviews gepolst wordt naar **veranderingen in het geluksgevoel** van de kinderen, dan zijn de meningen verdeeld: de meesten zijn overtuigd van de doeltreffendheid van de gehanteerde methodieken. Anderen durven zich hierover niet uit te spreken omdat een verandering moeilijk objectief vast te stellen is. Concluderend kan er gesteld worden dat er altijd wel conflicten en problematieken aanwezig zullen zijn op de basisschool, maar de kinderen kunnen tools aangereikt krijgen om hier zelf mee aan de slag te gaan en hun eigen geluk in handen te nemen.

5.3.3.2 Tekortkomingen

Van de zestien respondenten die openstonden voor een half gestructureerd interview, werden uiteindelijk acht respondenten geïnterviewd. Omwille van de omvang van het vooronderzoek en de voorziene tijd, kunnen we tevreden zijn met dit aantal.

Een tekortkoming kan echter wel de **geïnterviewde** zijn. Zo zijn er interviews afgenomen bij directeurs, zorgcoördinatoren en leerkrachten van zowel het lager als kleuteronderwijs. De positie die men inneemt in het onderwijs, zal hun visie op geluk en de methodieken die daarover bestaan hoogstwaarschijnlijk beïnvloeden.

Daarnaast zijn er enkele tekortkomingen bij de **onderzoeker** op te merken. Dit was de eerste maal dat ikzelf (half gestructureerde) interviews afnam en daar kwam de nodige stress bij kijken. Er konden vele bijvragen gesteld worden en als onderzoeker moest ik het gesprek meer zien te sturen en leiden. Daarnaast zijn er diverse vragen gesteld die het antwoord van de respondenten gestuurd zullen hebben en enkele reacties waren niet neutraal. Daarnaast kon ik ervoor gekozen hebben om het gesprek in een andere richting te sturen en andere onderzoeksvragen voorop te stellen. Tot slot kon ik een betere leidraad gecreëerd hebben, om te hanteren tijdens de interviews.

5.4 *Integratie onderzoek en literatuurstudie*

Onderstaande alinea's vormen het sluitstuk van deze bachelorproef: we trachten praktijk en literatuur samen te brengen. Dit met het uiteindelijk doel van deze bachelorproef voor ogen: het formuleren van adviezen met betrekking tot implementatie van geluk in het basisonderwijs. Er wordt per methodiek, die reeds in hoofdstuk drie besproken werd (zie supra, hoofdstuk 3.3 Methodieken over geluk voor de basisschool), gekeken of deze voldoet aan de ontwikkeling van het kind en de determinanten van geluk. Tot slot wordt vergeleken of de informatie uit het literatuuronderzoek overeenstemt met de praktijk (via half gestructureerde interviews).

Het nakijken van de determinanten is enkel gebaseerd op literatuuronderzoek. Hierbij willen we vermelden dat onderstaande conclusies niet objectief te meten vallen en tot stand kwamen door een vergelijking van literatuur en onderzoek, waarbij steeds subjectieve elementen in de conclusies zitten. In onderstaande alinea's willen we dan ook zo goed mogelijk beargumenteren waarom bepaalde keuze gemaakt worden. Hiermee willen we zo objectief als mogelijk tot eindconclusies komen. In bijlage vindt u een brochure terug, waarin in het midden een overzichtelijke figuur terug te vinden is. Dit is een bloem

waarin alle determinanten van geluk gelinkt worden aan de bestaande methodieken (zie infra, hoofdstuk 5.4.10 Discussie).

Om het lezen van volgende alinea's vlotter te laten verlopen, herhalen we in tabel 10 nog even de determinanten die leiden tot geluk, samen met hun betekenis.

Tabel 10: Overzicht van onze tien determinanten tot geluk.

Determinanten tot geluk	Betekenis
Doelen	Doelen stellen en die stap per stap realiseren.
Kracht	Veerkracht ontwikkelen.
Emoties	Een positieve houding aannemen.
Mezelf zijn	Jezelf aanvaarden en je goed in je vel voelen.
Openheid en zingeving	Op zoek gaan en onderdeel zijn van iets groter dan jezelf.
Geven	Dingen doen voor andere mensen.
Relaties	Jezelf verbinden met andere mensen.
Lichaam gezond	Voor je lichaam zorgen, bewegen en gezond eten.
Opmerken en waarderen	Aandacht en appreciatie voor de wereld om je heen.
Uitproberen	Leergierig en nieuwsgierig zijn, groeien en bijleren.

(Bron: Action for happiness, z.d. c.; Bormans, 2014)

5.4.1 Geluk voor kinderen

5.4.1.1 Determinanten van geluk

Zoals reeds aan bod kwam (zie supra, hoofdstuk 3.5 Methodieken over geluk voor de basisschool), gebruikt het boek 'Geluk voor kinderen' **de tien determinanten tot geluk als leidraad**. Het boek werd geschreven door Leo Bormans (2014) en hij nam de

determinanten tot geluk over van Richard Layard (zie supra, hoofdstuk 2.4 Determinanten van geluk).

Deze determinanten worden in deze bachelorproef als basis genomen bij het beoordelen van methodieken. Het is dus vanzelfsprekend dat de methodiek van Bormans voldoet aan alle determinanten die wij voor ogen houden.

5.4.1.2 Ontwikkeling van het kind

Wanneer we de methodiek 'Geluk voor kinderen' bekijken, dan merken we meteen op dat het goed aansluit bij de ontwikkeling van kleuters en lagere schoolkinderen (zie infra, hoofdstuk 4). Het boek bevat grote visuele tekeningen die aantrekkelijk zijn en de fantasie van kleuters stimuleert (Bormans, 2014). Voor lagere schoolkinderen kan het echter van belang zijn dat de verhalen ook realistisch zijn. Elke vogel die behandeld wordt, stelt een menselijke eigenschap voor. Hierdoor wordt het realistische gehalte gewaarborgd (Bormans, 2014).

Daarnaast hebben de verhalen een korte tijdsduur, waardoor het materiaal geschikt kan zijn voor het kleuteronderwijs. Voor het lager onderwijs zijn er nog diverse extra opdrachten beschikbaar: een nabespreking over het verhaal en enkele creatieve opdrachten (Bormans, 2014).

Alle thema's die behandeld worden, kunnen zowel voor kleuters als voor lagere schoolkinderen duidelijk zijn. Dit hangt vooral af van de vormgeving die de leerkrachten geven aan de verhalen. Het boek bepaalt enkel de verhalen en geeft enkele opdrachtjes mee, die zeer flexibel ingevuld kunnen worden. Hierdoor kunnen ze zowel voor het kleuter als voor het lager onderwijs geschikt zijn.

5.4.1.3 Onderzoek

Uit het kwantitatief onderzoek bleek dat zeven basisscholen gebruik maken van de methodiek 'Geluk voor kinderen'. Twee basisscholen werden geïnterviewd over het gebruik van deze methodiek.

De gecontacteerde basisscholen hanteren elk een verschillende aanpak van de methodiek: de ene basisschool werkt het uit als een driejarenplan, terwijl het bij de andere basisschool maar voor één jaar op de agenda staat. Beiden betrekken de gehele basisschool en delen

éénzelfde gevoel: werken aan geluk met de kleuterklassen is een moeilijke opgave, die uiteindelijk wel lukt. Informatie dient veel herhaald te worden en via de grote tekeningen in het boek kan de aandacht van de kleuter getrokken worden. Dit blijkt ook uit de interesse die kleuters hebben voor het materiaal, men vindt het aantrekkelijk. Bij kinderen uit de lagere school lijken de meningen verdeeld te zijn: sommigen gaan helemaal mee in het verhaal, terwijl anderen weinig interesse tonen. De conclusies die we trokken bij de ontwikkeling van het kind, lijken dus in de praktijk wel degelijk te kloppen (zie supra, hoofdstuk 5.4.1.2 ontwikkeling van het kind).

De beide basisscholen merken kleine veranderingen op in het gedrag van de kinderen, na het implementeren van 'Geluk voor kinderen' in de basisschool. Zo helpt het de kinderen bijvoorbeeld te reflecteren over hun eigen acties, maar er blijven zich toch ruzies voor doen op de basisschool. Uit deze kleine veranderingen kunnen we voorzichtig concluderen dat werken aan geluk, met behulp van de methodiek 'Geluk voor kinderen', positieve consequenties kan hebben.

De geïnterviewden vinden het zeer fijn dat de tien verhalen in het boek een verhaal vormen, maar toch los te koppelen zijn van elkaar. Het verhaal vormt 'een kapstok' van waaruit vertrokken kan worden. Leerkrachten kunnen zelf aanvullingen maken waar ze dat nodig vinden, maar het is ook perfect mogelijk om met de opdrachten uit het boek aan de slag te gaan. Basisscholen blijken dit zeer belangrijk te vinden. De twee geïnterviewden zien niet meteen nadelen in de methodiek 'Geluk voor kinderen'. Een slotverhaal, waar alle vogels samenkomen zou een meerwaarde kunnen betekenen voor deze methodiek.

5.4.1.4 Conclusie

Aangezien alle determinanten van geluk, die wij volgen, aan bod komen en er goed rekening wordt gehouden met zowel het kleuteronderwijs als het lager onderwijs, sluit deze methodiek sterk aan bij wat we zoeken.

We merken dat de methodiek ook in de praktijk gehanteerd wordt en op diverse manieren geïmplementeerd kan worden in het onderwijs. De leerkracht en directie hebben dus voldoende ruimte om zich het materiaal eigen te maken.

5.4.2 Omdenken

5.4.2.1 Determinanten van geluk

Wanneer we de methodiek van het Omdenken linken aan de determinanten van geluk, dan kunnen we twee determinanten uitpikken die sterk aanwezig zijn. Dit zijn namelijk: 'emoties' en 'kracht' (zie supra, hoofdstuk 2.4 Determinanten).

Door op een alternatieve manier na te denken, tracht men een positievere houding aan te nemen ten opzichte van problematische situaties. Deze alternatieve manier van denken is zeer positief, waardoor het sterk samenhangt met de determinant '**emoties**' (zie supra, hoofdstuk 2.4 Determinanten geluk), waar men een meer positieve levenshouding wil aanleren. Daarnaast tracht Gunster (2010) via het omdenken een veerkrachtige houding te creëren. Dit hangt samen met de methodiek '**kracht**' waarbij het doel veerkracht ontwikkelen is.

Naast deze twee aanwezige determinanten, vallen er ook enkele determinanten aan te duiden die in mindere mate samenhang tonen met de methodiek van het omdenken. Hierbij gaat het over '**opmerken en waarderen**' en '**uitproberen**'. Door om te denken, toon je nieuwsgierigheid en leergierigheid in een nieuwe manier van denken. Daarnaast ga je meer aandacht hebben voor de wereld om je heen.

5.4.2.2 Ontwikkeling van het kind

De methodiek van het Omdenken speelt niet in op de noden van kleuters en kinderen uit het lager onderwijs (zie infra, hoofdstuk 4 Ontwikkeling van het kind). Zo zijn er geen boeken, opdrachten of andere materialen ontwikkeld om de aandacht van kleuters en lagere schoolkinderen te trekken en te behouden. Daarnaast is er geen leidraad voor leerkrachten beschikbaar.

Alles gebeurt zeer abstract, wat volgens de cognitieve ontwikkeling voor zowel kleuters als lagere schoolkinderen vaak moeilijk is (Zie infra, hoofdstuk 4.2 Cognitieve ontwikkeling volgens Piaget). Lagere schoolkinderen kunnen logisch nadenken aan de hand van concrete hulpmiddelen, maar voor kleuters is dit vaak moeilijk. Daarnaast kunnen kleuters aan de slag met simpele gevoelens, terwijl bij deze methodiek een geheel denkproces nodig is, om een probleem anders voor te stellen. Dit lijkt een moeilijke opdracht voor kleuters, zeker wanneer hier geen concrete methodieken of materialen voor ontwikkeld zijn.

5.4.2.3 Onderzoek

Tijdens zowel het voeren van het kwantitatief als het kwalitatief onderzoek antwoordde geen enkele respondent dat hij deze methodiek hanteert. Er is tot op vandaag ook geen materiaal ontwikkeld, waarmee leerkrachten concreet aan de slag kunnen gaan. Hierbij willen we opmerken dat de techniek van het omdenken niet onbekend is. Zo is de techniek bijvoorbeeld geïntegreerd in de methodiek 'Vlieg erin' (zie supra, hoofdstuk 3.5.4 Vlieg erin), ontwikkeld door de CM.

Uit het onderzoek kwam naar voren dat leerkrachten vaak bestaande methodieken hanteren en deze dan verder naar hun hand zetten. Aangezien er vanuit het omdenken geen concrete methodieken of handvaten ontwikkeld zijn voor het onderwijs, wordt deze manier van denken niet bewust gehanteerd.

5.4.2.4 Conclusie

Alle beschikbare informatie via het internet (Ja maar, 2016) en boeken (Gunster, 2010) richt zich tot volwassenen die actief zijn in het bedrijfsleven of kinderen opvoeden. De methodiek richt zich dus niet tot kinderen. Daarnaast lijkt speelt het Omdenken niet in op de noden van kleuters en kinderen uit het lager onderwijs. Het valt dus te betwijfelen of deze methodiek geschikt is voor het basisonderwijs. Desondanks bevat het omdenken diverse determinanten die kunnen bijdragen tot geluk en wordt ze in andere methodieken geïmplementeerd.

Met deze conclusies kunnen we een nieuwe piste onderzoeken: is het een geschikte methodiek om te gebruiken voor het welbevinden van leerkrachten? Uit de probleemstelling bleek namelijk dat ook zij het steeds zwaarder krijgen. Hiermee willen we de zorgvragen die er zijn vanuit het lerarenkorps niet ontkennen, maar er actief mee aan de slag gaan.

5.4.3 Gelukskoffer

5.4.3.1 Determinanten van geluk

Opnieuw maken we de link naar de determinanten van geluk (zie supra, hoofdstuk 2.4 Determinanten). Op basis van de doelstellingen die de Gelukskoffer vooropstelt, kunnen we concluderen dat volgende determinanten aangepakt worden: 'relaties', 'openheid en

zingeving', 'opmerken en waarderen', 'mezelf zijn', 'geven', 'emoties', 'uitproberen' en tot slot ook 'kracht'. Kortom: acht van de tien determinanten zijn aanwezig in deze methodiek.

Zo zorgt het werken aan een positief zelfbeeld, het vergroten van zelfvertrouwen en het ontdekken van je talenten, dat de determinant '**mezelf zijn**' beïnvloed wordt. Evengoed wordt er gewerkt aan de determinant '**emoties**' door in les twee (zie supra, hoofdstuk 3.5.3 Geluuskoffer) te focussen op positieve emoties. Tijdens deze lessen worden er volop opdrachten uitgevoerd en wordt er geëxperimenteerd met nieuwe gedragingen. Dit zorgt dat ook stilgestaan wordt bij de determinant van het '**uitproberen**'.

Een vierde determinant waarmee rekening wordt gehouden, is '**relaties**'. Dit gebeurt via het vergroten van sociale veiligheid in een groep en ouderbetrokkenheid. Tijdens het werken aan de Geluuskoffer komt men in contact met klasgenoten, hun ouders en vreemden. Zo zal men in de laatste les 'geluk doorgeven' aan anderen. Hiermee wordt gewerkt aan de determinant van '**geven**'. Door het geluk door te geven, tracht men iets te betekenen voor anderen, daarom behoort ook de determinant van '**openheid en zingeving**' binnen deze methodiek.

Naast dit doorgeven van geluk wordt er tijdens de opdrachten vaak complimenten gegeven aan elkaar of worden elkaars talenten benoemd. Ook dit maakt deel uit van de determinant 'geven'. Door in relatie en contact te treden met anderen, ga je ook '**opmerken en waarderen**' van dingen in je eigen omgeving.

Bij het geven van complimenten en het ontdekken van ieders talent, wordt er '**kracht**' ontwikkeld. Daarnaast gaan kinderen ook stilstaan bij anderen en appreciatie tonen voor alles dat ze om zich heen hebben.

5.4.3.2 Ontwikkeling van het kind

De Geluuskoffer werkt met verhalen die de fantasie van kinderen kan opwekken. Maar er worden evengoed spelletjes gespeeld of filmpjes getoond, wat het aantrekkelijker maakt voor de doelgroep (Geluuskoffer, 2016). Het hanteren van een echte koffer maakt het voor zowel kleuters als lagere schoolkinderen extra aantrekkelijk. Men kan hun eigen koffer versieren naar eigen smaak en wensen.

Tegenwoordig bestaat er enkel een Geluuskoffer voor het vijfde en zesde leerjaar. Deze koffer is dan ook volledig afgestemd op de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van deze kinderen (zie supra, hoofdstuk 4 Ontwikkeling van het kind). Toch kunnen we ons hierbij de vraag stellen of diezelfde koffer niet bruikbaar zou zijn voor de andere jaren

van het lager onderwijs en eventueel het kleuteronderwijs. Er wordt namelijk gebruik gemaakt van visuele materialen en concrete objecten om de lessen vorm te geven. Zo gaat men te werk met een koffer en met bijvoorbeeld een 'roze bril' om positieve emoties te bespreken. Dit zijn dingen die niet enkel aantrekkelijk en goed zijn voor de derde graad van het lager onderwijs, maar ook toepasbaar lijken in de twee andere graden.

5.4.3.3 Onderzoek

Twee van de gecontacteerde scholen hanteren de methodiek van 'de Geluuskoffer'. Eén van beide stond open voor een interview, maar kon door praktische omstandigheden toch niet nader bevraagd worden. Dit betekent dus dat ons onderzoek bij deze methodiek geen meerwaarde kan betekenen.

5.4.3.4 Conclusie

Bij de methodiek van de Geluuskoffer, kunnen we ons enkel baseren op informatie uit de literatuur. Hieruit blijkt dat de methodiek aan acht van de tien determinanten van geluk aandacht besteedt en dat men de ontwikkelingsstadia van de kinderen niet vergeet, dankzij het ontwikkelen van verschillende koffers per onderwijsgraad.

Nadelig is dat deze koffer niet beschikbaar is voor het kleuteronderwijs. We kunnen onszelf echter wel de vraag stellen of een aparte koffer per graad en voor het kleuteronderwijs noodzakelijk is. Hierbij zou een half gestructureerd interview met een basisschool die de methodiek hanteert meer duidelijkheid kunnen brengen. De komende jaren is er wel een uitbreiding: het eerste tot en met zesde leerjaar zal dan gebruik kunnen maken van het materiaal.

5.4.4 Vlieg erin

5.4.4.1 Determinanten van geluk

Bij deze methodiek, ontwikkeld door de Christelijke Mutualiteit, wordt ingespeeld op diverse factoren. Zo wordt er met de gele roetsjbaan (waarbij de thema's verbondenheid en relaties besproken worden), aandacht besteed aan de determinanten '**relaties**' en

'openheid en zingeving'. Tijdens deze lessen gaat het namelijk over verbonden zijn met anderen en iets betekenen voor anderen.

Met de rode roetsjbaan (positief denken en weerbaarheid) werken we aan de determinanten **'emoties'** en **'kracht'**. We willen de kinderen namelijk doen stilstaan bij hun emoties en hen voldoende kracht bezorgen, zodat ze tegenslagen zelf de baas kunnen. Zowel de groene (over talenten en sterktes) als blauwe roetsjbaan (wanneer ben ik gelukkig?) besteden aandacht aan **'mezelf zijn'**. Waarbij de groene roetsjbaan nog eens extra de aandacht vestigt op de volgend determinant: **'geven'**. Men gaat elkaars sterktes en talenten benoemen. Tot slot kan gesteld worden dat alle vier de roetsjbanen de determinant **'uitproberen'** hanteren. Men wil de kinderen via de opdrachten laten groeien, bijleren en de leergierigheid opwekken.

5.4.4.2 Ontwikkeling van het kind

Dit pakket is enkel ontwikkeld voor de derde graad lager onderwijs. Toch kunnen hierbij enkele bedenkingen geformuleerd worden: de tips die we noteerden in het literatuurhoofdstuk (zie supra, hoofdstuk 4 Ontwikkeling van het kind) worden hier grotendeels gerespecteerd. Zo wordt er visuele aandacht getrokken van de kinderen door het hanteren van roetsjbanen in diverse kleuren. Het concept van de roetsjbanen roept plezier op en heeft een sterk realiteitsgehalte. We kunnen onszelf de vraag stellen waarom dit enkel voor de derde graad ontwikkeld is. Hiernaar zou verder onderzoek kunnen gebeuren.

5.4.4.3 Onderzoek

Uit het kwantitatief onderzoek zijn er slechts twee respondenten die aangeven 'Vlieg erin' te hanteren als methodiek over geluk. Bij één van hen werd een half gestructureerd interview georganiseerd.

Deze basisschool hanteert 'Vlieg erin' als een jaarthema binnen de gehele school. Dit stemt overeen met de opmerking die we noteerden bij de ontwikkeling van het kind: deze methodiek lijkt geschikt voor de gehele lagere school, in plaats van enkel de derde graad van het lager onderwijs waarvoor deze methodiek bestemd is. Toch merken ze op dat het steeds een uitdaging is om materiaal geschikt te maken voor elke leeftijdscategorie. Men slaagt hier toch in doordat 'Vlieg erin' visueel aantrekkelijk is voor alle kinderen. Daarnaast

wordt er minder ingegaan op emoties, dit omdat kleuters minder complexe gevoelens kunnen uiten (zie hoofdstuk 4 ontwikkeling van het kind).

Het werken met 'Vlieg erin' vraagt weinig creativiteit van de leerkracht. Alle opdrachten staan duidelijk uitgelegd en zijn volledig uitgewerkt. Toch heeft de leerkracht nog voldoende vrijheid om te beslissen welke opdrachten wel of niet uitgevoerd worden.

De geïnterviewden geven aan dat 'Vlieg erin' mogelijks maar een tijdelijk effect heeft. De basisschool ondervindt veranderingen, maar wanneer de methodiek niet meer gehanteerd wordt, dan lijkt deze verandering snel te vervallen. Het is daarnaast moeilijk voor deze basisschool om de curiositeit van de kinderen blijvend op te wekken, leerkrachten moeten hier zeer inventief in zijn. De sterkte van de methodiek is de visuele vormgeving en het werken met de roetsjbaan.

5.4.4.4 Conclusie

'Vlieg erin!' is een methodiek die zes van de tien determinanten voor geluk beïnvloedt. De richtlijnen liggen vast, maar leerkrachten kunnen wel zelf beslissen welke opdrachten ze willen uitvoeren in de klas.

Het materiaal is enkel bedoeld voor de derde graad van het lager onderwijs. Uit de literatuurstudie en het half gestructureerd interview kunnen we hierover onze twijfels uiten. De methodiek lijkt namelijk geschikt te zijn voor andere klassen uit het basisonderwijs. Dit vergt wat aanpassing, maar dat lijkt bij alle methodieken zo te zijn.

5.4.5 De zeven eigenschappen van happy kids

5.4.5.1 Determinanten van geluk

Binnen deze methodiek kunnen we acht van de tien determinanten van geluk terugvinden. We baseren ons op de zeven gewoonten die behandeld worden in het voorleesboek (zie hoofdstuk 3.5.5 De zeven eigenschappen van happy kids). Zo leren kinderen bij de eerste gewoonte hun eigen leven in handen te nemen. Hierbij wordt gewerkt aan de determinant van '**kracht**' en '**mezelf zijn**'. Deze laatste determinant komt ook voor bij gewoonte zeven, namelijk goed voor jezelf zorgen. Deze zevende gewoonte stelt voorop dat je ook voor je eigen lichaam moet zorgen. Dit sluit aan bij de determinant van '**lichaam gezond**'.

De tweede gewoonte, namelijk: begin met een einddoel voor ogen, werkt voornamelijk aan de determinant van **'doelen'**. Belangrijk is dat de determinant **'uitproberen'** bij elke gewoonte aanwezig is. Alle opdrachten die binnen deze methodiek voor handen zijn, willen de kinderen iets laten bijleren en laten groeien.

Er zijn nog drie gewoonten die we niet besproken hebben, namelijk gewoonte vier, vijf en zes. Bij de vierde en vijfde gewoonte staan de determinanten **'relaties'** en **'geven'** centraal. Men leert rekening te houden met anderen en luistert naar anderen. Bij de zesde gewoonte gaan kinderen **'opmerken en waarderen'** van anderen en de wereld om zich heen. Men accepteert verschillen en gelijkenissen tussen elkaar.

5.4.5.2 Ontwikkeling van het kind

'De zeven eigenschappen van happy kids' probeert met zowel kleuters als lagere schoolkinderen goed rekening te houden. Om de aandacht van de kleuters te trekken, zijn er grote tekeningen aanwezig in het voorleesboek, is er plaats voor fantasie en de verhalen zijn kort. Voor de lagere schoolkinderen is er voldoende ruimte voor realiteit (de dieren zijn vermenselijkt en de thema's van de verhalen zijn herkenbaar). Er zijn verdiepende opdrachten en vragen aanwezig om de thema's extra te belichten en behandelen in de les. Dit zijn doe-opdrachten, denk-opdrachten maar ook bijvoorbeeld knutselopdrachten. Het boek behandelt zeven gewoonten, die elk niet complexe (zoals luisteren) en complexere (zoals plannen maken, keuzes maken) vaardigheden bevatten. Op basis van bovenstaande argumenten kunnen we voorzichtig concluderen dat 'De zeven eigenschappen van happy kids' een geschikt middel is om te werken aan geluk, in de basisschool.

5.4.5.3 Onderzoek

Er is geen enkele respondent uit het kwantitatief onderzoek, die aangeeft te werken met de methodiek van 'De zeven eigenschappen van happy kids'. Dit kan te wijten zijn aan de onbekendheid van het materiaal en het is nog maar sinds 2014 op de markt gebracht.

5.4.5.4 Conclusie

Bij deze methodiek kunnen we enkel onze bevindingen uit de literatuur bundelen. Hierbij lijkt het geschikt materiaal te zijn, om te implementeren in de basisschool: er wordt

gewerkt aan acht determinanten van geluk en er wordt goed rekening gehouden met onze tips in verband met de ontwikkeling van het kind. In de praktijk gebruiken onze respondenten het materiaal echter niet. Wat de oorzaak daarvan is, is niet duidelijk. Hiernaar kan verder onderzoek gebeuren.

5.4.6 Gat in de haag

5.4.6.1 Determinanten van geluk

Bij het bepalen van aanwezige determinanten, baseren we ons op de categorieën waarin sociale vaardigheden onderverdeeld worden (zie hoofdstuk 3.5.6 Gat in de haag). Deze methodiek wil namelijk de sociale vaardigheden van kinderen trainen. Bij de categorie van 'persoonlijke vaardigheden' kunnen we de determinanten zoals '**kracht**' en '**mezelf zijn**' plaatsen. Men leert omgaan met diverse gevoelens en men leert zichzelf kennen.

De tweede categorie, interpersoonlijke vaardigheden, draagt bij tot de volgende determinanten: '**relaties**' en '**geven**'. Het gaat er namelijk over dat je jezelf verbindt met anderen en daarbij kan samenwerken. Dit gaat vaak gepaard met het doen van dingen voor anderen.

De derde categorie 'cognitieve vaardigheden' lijkt weinig overeenstemming te vertonen met de determinanten van geluk. We kunnen wel de determinant '**uitproberen**' hierbij plaatsen, net zoals bij de twee voorgaande categorieën. Men gaat namelijk steeds bijleren en groeien.

5.4.6.2 Ontwikkeling van het kind

Wanneer we het materiaal van 'gat in de haag' bekijken, dan valt meteen op dat er vele kleuren en tekeningen worden gebruikt. Dit trekt de aandacht van de kinderen. Er wordt gewerkt met groenten die menselijke eigenschappen toegeschreven krijgen. Dit is iets waar kleuters zich sterk tot aangetrokken voelen en wat ook bij bepaalde kinderen in de lagere school aantrekkelijk ervaren wordt, hoewel men vaak gericht is op realistische verhalen.

Deze methodiek richt zich enkel op het kleuteronderwijs. Dit kan te wijten zijn aan de thema's die behandeld worden in de boeken. Het gaat namelijk over zeer eenvoudige thema's en emoties. Aangezien kinderen in de lagere school steeds complexere emoties

gaan ervaren, zal deze methodiek minder inspelen op de noden die men heeft. Het lijkt ons echter wel mogelijk om het idee van meervoudige intelligentie en het trainen van de sociale vaardigheden verder te zetten in het lager onderwijs.

5.4.6.3 Onderzoek

Het gat in de haag werd door vier respondenten opgegeven als een methodiek waarmee men aan geluk wil werken. Hiervan werd één basisschool geïnterviewd.

Deze basisschool hanteerde het materiaal in de kleuterklas en in het eerste en tweede leerjaar wordt het verdergezet. Men vond vooral de verwerking van de meervoudige intelligentie zeer interessant en men breidde dit onderdeel sterk uit. Men werkt over de gehele basisschool met het idee van intelligentie. Zo is er bijvoorbeeld elke maand een "knap van de maand". Daarin staat één meervoudige intelligentie centraal en gaan de kinderen op zoek naar hun eigen talenten of knapjes. Deze methodiek wordt dus vooral gehanteerd in het kleuteronderwijs, maar bepaalde aspecten vinden hun ingang in het lager onderwijs of zelfs over de gehele basisschool.

Binnen deze basisschool wordt een grote diversiteit aan methodieken en eigen materiaal gebruikt. Hierdoor is het niet duidelijk of de aangevoelde verandering op gang gebracht is door de methodiek van 'het gat in de haag'. De geïnterviewde is echter wel overtuigd van de werking van deze methodiek, ook al kan men dit niet zwart op wit bewijzen.

5.4.6.4 Conclusie

Het gat in de haag speelt in op de helft van de determinanten van geluk, die wij voor ogen houden. Dit komt door de focus op sociale vaardigheden, in plaats van geluk. De methodiek houdt goed rekening met de ontwikkeling van het kind, maar hoeft zich niet noodzakelijk te beperken tot het kleuteronderwijs. Bepaalde aspecten, zoals de meervoudige intelligentie, kunnen doorgetrokken worden naar het lager onderwijs.

5.4.7 Doos vol gevoelens – Hopla koffer

5.4.7.1 **Determinanten van geluk**

De doos vol gevoelens is een methodiek die wil inspelen op de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind. Bijgevolg zijn er slechts enkele determinanten van geluk die worden ingevuld via deze methodiek, namelijk: '**mezelf zijn**' en '**uitproberen**'. Door het uiten van emoties ga je jezelf ontdekken en aanvaarden.

Er wordt sterk gewerkt aan emoties, maar toch kan de determinant van 'emoties' hier niet ingevuld worden. Dit omdat ze niet inspeelt op het hanteren van een positieve houding, maar louter op het uiten van gevoelens en het erkennen van deze gevoelens.

5.4.7.2 **Ontwikkeling van het kind**

De Doos vol gevoelens werkt met vier basisemoties, namelijk bang, boos, blij en verdrietig. Deze emoties kunnen kleuters benoemen. De methodiek speelt dus in op de mogelijkheden van de kleuter. Lagere schoolkinderen zijn echter in staat om complexere emoties te benoemen en hanteren. We kunnen ons dan ook vragen stellen of Doos vol gevoelens op dat vlak niet te kort schiet.

Door de Hoplakoffer te hanteren bij kleuters, vormt dit iets herkenbaar voor hen. Hierdoor wordt de aandacht makkelijker behouden. Voor lagere schoolkinderen wordt er met neutrale personages gewerkt, dit zorgt voor een realistischer gehalte wat bij deze doelgroep nodig bleek te zijn (zie supra, hoofdstuk 4 ontwikkeling van het kind).

5.4.7.3 **Onderzoek**

De Doos vol gevoelens is een methodiek die vaak gehanteerd wordt door de respondenten. Zeven basisscholen gaven namelijk aan te werken met deze methodiek, in de hoop het geluksgevoel van de kinderen te beïnvloeden.

Er was de mogelijkheid om één basisschool te interviewen die deze methodiek hanteert. Hun focus ligt echter op een andere methodiek, waardoor de Doos vol gevoelens en de Hoplakoffer slechts zijdelings ter sprake kwamen tijdens het half gestructureerde interview. Dit kunnen we als een tekortkoming formuleren: er werd te weinig informatie

gevraagd over deze methodiek, waardoor we onze conclusies uit de literatuur niet volledig kunnen vergelijken met de praktijk.

Informatie die we dankzij dit interview wel te weten kwamen is dat het materiaal zeer visueel werkt en het daardoor aantrekkelijk is voor zowel de kleuters als de lagere schoolkinderen.

5.4.7.4 Conclusie

Zowel de Hoplakoffer als de Doos vol gevoelens spelen in op een zeer select deel van de determinanten van geluk, namelijk 'mezelf zijn' en 'uitproberen'. Het materiaal lijkt goed aan te sluiten bij de ontwikkeling van peuters en kleuters, maar voor kinderen in de lagere school schiet het te kort: er is geen aandacht voor complexe emoties.

Een conclusie die we hier kunnen trekken is dat het materiaal minder geschikt is voor het werken aan geluk, maar wel sterk is op het terrein van de sociaal-emotionele ontwikkeling bij kleuters. Kinderen worden zich namelijk bewuster van zichzelf en hun eigen gevoelsleven.

5.4.8 Relax Kids

5.4.8.1 Determinanten van geluk

De methodiek 'Relax kids' lijkt zich slechts te focussen op drie determinanten, namelijk '**mezelf zijn**', '**uitproberen**' en '**kracht**'. Via deze methodiek probeert men kinderen namelijk meer zelfvertrouwen te geven en veerkrachtiger te maken. Men moet spanningen in het leven beter het hoofd kunnen bieden.

5.4.8.2 Ontwikkeling van het kind

Wanneer we kijken naar de boeken die ontwikkeld zijn, dan zijn deze geschikt voor kinderen uit de basisschool. Er zijn grote tekeningen te vinden in het verhalenboek en tijdens het vertellen van de verhalen wordt de fantasie van de kinderen sterk geprikkeld. Men moet zich visueel zaken voorstellen, voelen, ruiken, ... Alle zintuigen worden geprikkeld.

Er worden geen andere opdrachten gekoppeld aan deze methodiek, dus moeten we ons niet focussen op andere ontwikkelingen van het kind. Concentratie lijkt hier het belangrijkste te zijn. Men probeert dit te behouden door de kinderen hun fantasie te prikkelen.

5.4.8.3 Onderzoek

Er is slechts één basisschool uit de kwantitatieve rondvraag, die laat blijken dat men deze methodiek hanteert. We waren helaas niet in de mogelijkheid om deze basisschool te interviewen. Dit laat ons wel zien dat het gebruik van relaxatie, mindfulness en andere varianten hierop niet vaak gehanteerd worden om aan geluk te werken.

Toch willen we het volgende opmerken: bij scholen die meditatie, yoga of andere methodieken waarbij rust belangrijk is hanteren, merkt men op dat het een hele opgave is om kinderen stil te krijgen en de aandacht te behouden op het verhaal. Dit is een nadeel, maar tegelijkertijd ook een voordeel: wanneer men later wel in staat is om zichzelf te focussen, dan haalt men veel (innerlijke) rust uit deze methodieken.

5.4.8.4 Conclusie

Relax Kids speelt in op slechts drie determinanten. Het sluit wel aan bij de ontwikkeling van het kind en doet vooral een beroep op fantasie, creativiteit, de aandacht behouden en tot rust komen. Het is een geschikte methode om te werken aan geluk, die helaas maar inspeelt op enkele determinanten. Tot slot lijkt dit materiaal amper gebruikt te worden in het basisonderwijs.

5.4.9 Klas in balans

5.4.9.1 Determinanten van geluk

Bij de methodiek 'Klas in balans', die bestaat uit yoga-oefeningen, kunnen we de helft van de determinanten die geluk bepalen terugvinden. Hierbij gaat het over volgende determinanten: 'mezelf zijn', 'emoties', 'lichaam gezond', 'uitproberen' en tot slot 'kracht'.

Via deze methodiek wil men de kinderen een positiever beeld geven over zichzelf en positieve emoties aanleren. Dit sluit aan bij de determinant van **'emoties'** en **'mezelf zijn'**. Bij deze laatstgenoemde determinant hoort ook dat kinderen zichzelf beter leren kennen en zichzelf durven te zijn.

'Lichaam gezond' wordt hier bereikt door het aannemen van een betere lichaamshouding en het toepassen van ademhalingsoefeningen. **'Kracht'** wordt dan weer bereikt door het aanleren van ontspanningsoefeningen, dit kunnen kinderen hanteren wanneer ze stress hebben of negatieve emoties ervaren. Tot slot gaan kinderen bijleren en yoga ontdekken. Dit draagt bij tot de determinant **'uitproberen'**.

5.4.9.2 Ontwikkeling van het kind

Wanneer we de methodiek 'Klas in balans' inkijken, dan wordt meteen duidelijk dat dit bedoeld is voor kinderen uit het derde leerjaar of hoger. Dit wordt namelijk aangeduid bij alle oefeningen. Dat kinderen uit het kleuteronderwijs niet in staat zijn om deze oefeningen te volbrengen, heeft waarschijnlijk met de motorische ontwikkeling van de kinderen te maken en hun vermogen om aandacht te behouden. Daarnaast zijn er vaak vaardigheden vereist waar kleuters nog niet over beschikken. Dit gaat over vaardigheden zoals tellen en schrijven. Tot slot moet er tijdens de oefeningen vaak samengewerkt worden. Het spel van kleuters is vaak nog egoïstisch, waardoor het uitvoeren van deze opdrachten moeilijker zou zijn dan in het lager onderwijs.

Het lijkt ons echter wel mogelijk om mits enkele aanpassingen deze oefeningen te introduceren in het kleuteronderwijs en in het eerste en tweede leerjaar. De oefeningen zijn namelijk van korte duur en eenvoudig te begrijpen.

5.4.9.3 Onderzoek

Uit het kwantitatief vooronderzoek gaf geen enkele school expliciet aan te werken met 'Klas in balans', om geluk te bereiken. Uit de kwalitatieve onderzoeken bleek echter dat drie van de acht basisscholen toch enkele basisoefeningen uit de yoga hanteren. Eén basisschool gebruikt de boekjes en cd's van Helen Purpelhart (zie hoofdstuk 3.5.9 Klas in balans) als basis voor de yoga-oefeningen in de klas. Men merkt niet meteen een verschil in het gedrag van de kinderen, door het invoeren van yogalessen in de klas. Men gebruikt

deze techniek nog maar recent en men vindt het een werk van lange adem. Met yoga wil men de kinderen tot rust laten komen.

Het wordt in de gehele basisschool gebruikt. In de kleuterklas gebeurt dit op één vast moment in de week, terwijl men in de lagere school ervoor opteert om de yoga-oefeningen tussen de verschillende lessen door op te nemen. Hoeveel tijd hiervoor vrijgemaakt wordt in de lagere school hangt af van de tijd en interesse van de leerkracht in yoga. Dit zorgt ervoor dat in sommige klassen er meer tijd wordt vrijgemaakt dan in andere klassen.

5.4.9.4 Conclusie

'Klas in balans' is een methodiek die nog weinig gebruikt lijkt te worden in de praktijk, ook al is ze op vraag van basisscholen ontwikkeld. Het materiaal is geschikt om in het lager onderwijs te hanteren en mits enkele aanpassingen zou ze ook in het kleuteronderwijs geïntroduceerd kunnen worden. Dit blijkt ook uit het onderzoek: de geïnterviewde basisschool hanteert de boeken van Helen Purpelhart niet enkel in het lager onderwijs, maar ook in het kleuteronderwijs.

5.4.10 Discussie

5.4.10.1 Conclusies en brochure

Uit voorgaande integratie kunnen we diverse zaken besluiten. De methodieken voldoen elk aan een andere combinatie van **determinanten**. Deze bachelorproef bevat bijkomend een brochure, waarin alle methodieken uit deze bachelorproef besproken worden. Er wordt een kernachtig overzicht gegeven over het doel van de methodiek, het materiaal, de inhoud en de doelgroep. In het midden van de brochure vindt u een schematisch overzicht met de determinanten van geluk. Hierna wordt kort de betekenis geschetst van deze figuur, zodat u beter begrijpt waarom het zo weergegeven wordt.

Seligman (2011) gebruikt het werkwoord 'to flourish' of 'openbloeien' vaak. Daarom neemt het overzicht de vorm aan van twee bloeiende bloemen. Dit openbloeien bereik je, wanneer je werkt aan de determinanten van geluk (zie supra, hoofdstuk 2.4.3 Integratie). Elke determinant vertegenwoordigt een bloemblaadje. Wanneer een methodiek werkt/bouwt aan de determinant, dan kan u deze terugvinden op het desbetreffende bloemblaadje. Op

die manier wordt informatie uit de literatuur gekoppeld aan informatie uit het onderzoek hoofdstuk.

Naast de conclusies die we kunnen trekken met betrekking tot onze vooropgestelde determinanten van geluk, hebben de meeste methodieken ook aandacht voor de **ontwikkeling van het kind**. Toch kunnen we vaststellen dat niet elke methodiek hier evenveel rekening mee houdt.

Tot slot lijken de **praktijk** en de literatuurstudie het vaak met elkaar eens te zijn. Niet alle methodieken kunnen echter aan de praktijk gelinkt worden. Dit is dan ook een tekortkoming van het onderzoek (zie supra, hoofdstuk 5.4.10.2 Tekortkomingen). Via deze integratie kunnen we ook een antwoord formuleren op onze **onderzoeksvraag**. Dit vindt u terug in hoofdstuk 5.5.1 Beantwoording onderzoeksvraag.

5.4.10.2 Tekortkomingen

Naast de tekortkomingen bij de twee voorgaande onderzoeken, zijn er enkele tekortkomingen te benoemen bij deze integratie. Zo was het bijvoorbeeld niet altijd even gemakkelijk om de vernoemde **methodieken** fysiek in te kijken. Wanneer de methodiek niet in te kijken was, dan verliep het omschrijven, beoordelen en een zicht krijgen op de inhoud ervan moeilijker. De methodiek van 'Gelukskoffer' was bijvoorbeeld niet terug te vinden in bibliotheken of basisscholen waarbij ik langsging. Hierdoor is alle informatie gebaseerd op literatuuronderzoek (artikelen, recensies, boeken, video's, ...). Het uitpikken van de correcte determinanten en de beoordeling van de methodiek op basis van de ontwikkeling van het kind zijn dan moeilijker. Hierbij willen we bemerken dat het echter mogelijk was om vele methodieken in te kijken. Boeken en cd's zijn vaak terug te vinden in bibliotheken en tijdens het kwalitatief onderzoek kwamen we vaak in aanraking met de methodieken.

Een tweede tekortkoming hangt **samen met het onderzoek** (zie supra, hoofdstuk 5.3 Kwalitatief onderzoek). We waren niet in de mogelijkheid om van elke methodiek, die geluk centraal plaatst en binnen deze bachelorproef opgenomen wordt, een basisschool te contacteren en interviewen. Dit brengt met zich mee dat we niet steeds in staat zijn om praktijk en literatuur te vergelijken en de geschreven conclusies enkel gebaseerd zijn op literatuuronderzoek. Daarnaast zullen alle beperkingen uit het kwalitatief onderzoek (zie supra, hoofdstuk 5.3.3.2 Tekortkomingen) en kwantitatief onderzoek (zie supra, hoofdstuk 5.2.3.2 Tekortkomingen) een invloed uitoefenen op de conclusies die binnen dit hoofdstuk getrokken werden.

5.5 Adviezen en vervolgonderzoeken

In dit laatste hoofdstuk gaan we onze onderzoeksvraag duidelijk beantwoorden. Deze vraag betreft: 'Welke methodieken kunnen een goede basis vormen, voor het ontwikkelen van lessen rond geluk voor kleuters en lagere schoolkinderen?'. Van daaruit gaan we ook enkele adviezen meegeven voor eventuele vervolgonderzoeken.

5.5.1 Beantwoording onderzoeksvraag

Wanneer we de figuur met twee bloemen bekijken (uit de brochure), dan kunnen we concluderen dat de methodiek '**Geluk voor kinderen**' het meest gunstig uit deze vergelijking van literatuur en praktijk komt. Daarna komt de methodiek 'De zeven eigenschappen voor happy kids' en 'Gelukskoffer'.

Geluk voor kinderen voldoet namelijk aan alle determinanten die wij voor ogen houden binnen deze bachelorproef. Daarnaast houdt het rekening met de ontwikkeling van het kind. Uit het onderzoek bleek dat de leidraad die het boek biedt nog voldoende vrijheid laat voor eigen ideeën van de leerkracht en de school. Dit betekent eveneens dat de methodiek uitgewerkt kan worden als iets dat enkel op klassikaal of op schoolniveau wordt gebruikt. Een combinatie van beide is ook een mogelijkheid.

Dat we tot de conclusie komen dat 'Geluk voor kinderen' het best uit ons onderzoek komt, betekent niet dat deze methodiek het meest effectief zal zijn in alle basisscholen. Uit onderzoek bleek namelijk dat **de motivatie van leerkrachten** een belangrijke factor is bij het slagen van een methodiek. Dit kan gelinkt worden aan de zelfdeterminatietheorie, die stelt dat intrinsieke motivatie bereikt wordt wanneer drie basisbehoeften voldaan zijn: autonomie, competentie en verbondenheid is (Steenhaut, 2014; Neyrinck & Vansteenkiste, 2010). Autonomie betekent 'ik wil het zelf', terwijl het bij verbondenheid gaat over 'ik wil erbij horen' (Steenhaut, 2014; Neyrinck & et al, 2010). Tot slot moeten leerkrachten zich competent voelen en denken 'ik kan het' (Steenhaut, 2014; Neyrinck & et al, 2010). Ter illustratie volgen hier enkele quotes uit de half gestructureerde interviews, die bijdragen tot één (of meerdere) van deze drie basisbehoeften. Vooral autonomie en competentie blijken van belang te zijn voor het effectief invoeren van een methodiek:

"Alle leerkrachten hebben hun eigen stijl. Ik probeer natuurlijk al mijn kennis door te geven aan hen, maar veel hangt af van hun motivatie." – Draagt bij tot competentie en autonomie

"Daarnaast krijgen leerkrachten wel opnieuw vrijheid: men kan zelf beslissen welke materialen men gebruikt. ... Dat is zeer belangrijk: dat leerkrachten een eigen inbreng kunnen geven aan het materiaal! Anders werkt het niet." – Draagt bij tot autonomie

"Verder hebben alle leerkrachten vrijheid over hoe men concreet aan de slag gaat met het materiaal, die vrijheid vinden wij ook belangrijk." – Draagt bij tot autonomie

"Tot slot is het een kapstok die voldoende ruimte vrijlaat voor eigen invulling. Dat is zeer belangrijk! Wanneer een te strakke structuur gevolgd moet worden, dan verliezen leerkrachten de motivatie om het materiaal te gebruiken." – Draagt bij tot autonomie

"Sinds we met een grote groep leerkrachten tijd genomen hebben om 'mindfulonderwijs' te volgen, merk ik dat men meer tijd en energie steekt in deze methodieken" – Draagt bij tot competentie

Op basis van deze bevindingen uit het half gestructureerd onderzoek kunnen we volgend **advies** formuleren: ga na welke noden en motivatie de leerkrachten van de Sint-Vincentius en Sint-Michiels basisschool hebben.

Naast het kijken naar de motivatie van leerkrachten, kunnen we onszelf de vraag stellen of de uiteindelijk gekozen methodiek gebruikt moet worden **binnen de klas of als groter project** (op schoolniveau). Beiden bewezen hun effectiviteit (zie hoofdstuk 1.4.2.2 Voorbeelden) en ook beiden worden in de praktijk gebruikt. Het lijkt er dus op dat basisscholen hierin zelf een beslissing kunnen nemen, op basis van de doelstellingen die zij voor ogen hebben.

5.5.2 Vervolgonderzoek

Om te eindigen willen we nog enkele vervolgonderzoeken suggereren. Met deze bachelorproef wilden we de basis leggen, om een methodiek te implementeren in de basisschool die zou aanslaan bij de leerlingen. Gaandeweg werd duidelijk dat ook de visie van **leerkrachten** op de methodiek belangrijk is bij het implementeren van een methodiek.

Uit het half gestructureerd onderzoek kwam diverse malen naar voren dat een methodiek slechts werkt wanneer een leerkracht voldoende ruimte heeft om deze zelf vorm te geven en om daarnaast een methodiek te hanteren die aansluit bij **zijn/haar eigen interesses**. Kortom: de leerkracht moet voldoende autonomie hebben, zoals benoemt in de zelfdeterminatietheorie (zie supra, hoofdstuk 5.5.1 Beantwoording onderzoeksvraag).

Wanneer je als leerkracht bijvoorbeeld geen interesse hebt in yoga, dan zal een methodiek over yoga waarschijnlijk niet succesvol zijn in de klas. Om na te gaan of dit idee daadwerkelijk klopt kan een nieuw onderzoek gevoerd worden. Ons voorstel is om een kwalitatief onderzoek te voeren bij de leerkrachten. Hierbij kunnen hun interesses nagegaan worden, hun kennis over geluk en wat zij daarrond begrijpen, enzovoort.

Naast het rekening houden met de autonomie van leerkrachten, is het van belang om leerkrachten voldoende in te lichten over de methodieken die je hanteert. Er kan onderzocht worden of het belangrijk is om, voor de implementatie van de methodiek, **een educatief moment** te voorzien. Dit hangt samen met de basisbehoefte 'competentie' uit de zelfdeterminatietheorie (zie supra, hoofdstuk 5.5.1 Beantwoording onderzoeksvraag).

Ook Seligman (2011) onderstreept het belang van educatie. Bij de introductie van het Geelong Grammar School Project (zie supra, hoofdstuk 1.4.2.2 Voorbeelden) was de eerste stap namelijk de educatie van leerkrachten. Hierbij ging het over educatie in de positieve psychologie, maar dit kan veel ruimer bekeken worden. Het kan bijvoorbeeld een mogelijkheid zijn om leerkrachten op te leiden in bijvoorbeeld yoga of andere domeinen.

Ten derde kunnen we nagaan of er naast aandacht voor het geluk van leerlingen, ook aandacht nodig is voor **het geluksgevoel van leerkrachten**. Hierbij kan bijvoorbeeld de piste van 'mindfulonderwijs' onderzocht worden (mindfulonderwijs, z.d.). Deze training zorgt voor een daling van burn-out en stress gerelateerde klachten bij leerkrachten (mindfulonderwijs, z.d.). Men tracht in België en Nederland het welzijn en welbevinden van onderwijspersoneel te bevorderen (Mindfulonderwijs, z.d.). Er was één geïnterviewde basisschool die deze opleiding (met alle leerkrachten) gevolgd had. Dit was voor hen een positieve ervaring.

Tot slot kunnen we onszelf de vraag stellen of leerkrachten voldoende opgeleid zijn om op een goede manier **om te gaan met het (on)geluksgevoel** van de kinderen. Dit draagt opnieuw bij tot de basisbehoefte 'competentie' uit de zelfdeterminatietheorie, maar ook tot de basisbehoefte van 'verbondenheid' (zie supra, hoofdstuk 5.5.1 Beantwoording onderzoeksvraag). Wanneer men als school besluit om te werken aan geluk, dan moet men in staat zijn om de kleuters en lagere schoolkinderen op een correcte manier op te vangen tijdens moeilijke momenten. Het eerste aanspreekpunt zal vaak de leerkracht zijn. Daarom is het noodzakelijk dat leerkrachten voldoende handvaten hebben om met dit 'ongeluk' om te gaan en correct op te vangen. Tijdens de literatuurstudie werd het namelijk duidelijk dat we het ongeluk niet willen opzijschuiven (zie supra, hoofdstuk 1.5 Kritieken op de positieve psychologie).

Naast de nodige aandacht voor leerkrachten, kan het een meerwaarde betekenen om nog **extra methodieken over geluk te verkennen**. De methodieken die binnen deze bachelorproef besproken worden, zijn slechts een selectie uit al het bestaande materiaal. Deze selectie werd gemaakt op basis van doelstellingen, bekendheid en de vooropgestelde doelgroep. Naast de selectie die we maakten, was het tijdens het kwalitatief onderzoek niet mogelijk om alle geselecteerde methodieken in de diepte te onderzoeken. In toekomstig onderzoek kan dit nog aangevuld worden.

Algemeen besluit

Basisschool Sint-Michiels en Sint-Vincentius te Ieper en Zillebeke voelden de toenemende nood aan methodieken over geluk. Kinderen geven vaker aan zich **ongelukkig** te voelen en leerkrachten hebben op dit moment te weinig handvaten om hier mee aan de slag te gaan. Binnen deze bachelorproef wilden we op zoek gaan naar geschikte methodieken voor de basisschool en uiteindelijk adviezen formuleren voor de implementatie van methodieken in de basisschool. Hierbij zochten we vooral een antwoord op de vraag wat 'geschikte methodieken' precies zijn en exploreerden we diverse methodieken die beschikbaar zijn op de markt.

In **hoofdstuk één** zijn we vertrokken vanuit de positieve psychologie, die vaak de wetenschap van het geluk genoemd wordt. We bekeken welke betekenis deze stroming kan hebben binnen het onderwijs en ontdekten dat er vanuit deze stromingen programma's opgesteld zijn die een voorbeeld kunnen bieden voor de implementatie in de basisschool.

Het **tweede hoofdstuk** focuste op het begrip 'geluk'. Hierbij vertrokken we opnieuw vanuit het perspectief van de positieve psychologie en eindigden we met tien 'determinanten tot geluk'. Wanneer we het geluk van de kinderen willen beïnvloeden, dan moeten we inspelen op deze factoren. In dit hoofdstuk is te lezen dat geluk maakbaar is: Het ligt voor veertig procent in onze eigen handen, tien procent wordt bepaald door de omstandigheden en vijftig procent ligt vast in onze genen. Het werken aan geluk binnen het onderwijs, probeert in te spelen op de veertig procent waar we zelf invloed op hebben.

Het **derde literatuurhoofdstuk** behandelt de organisatie van het basisonderwijs en welke plaats methodieken over geluk binnen het systeem kunnen innemen. Concreet werd hierbij het zorgcontinuüm, de ontwikkelingsdoelen, de eindtermen en het leerplan van naderbij bekeken. We kunnen hieruit concluderen dat er binnen het basisonderwijs ruimte is voor methodieken over geluk, maar er liggen geen concrete doelen of richtlijnen vast met betrekking tot deze methodieken. Basisscholen kunnen het dus zelf invullen zoals ze willen. Dit hoofdstuk werd afgesloten met een selectie van methodieken over geluk, die ingepast kunnen worden in het basisonderwijs.

Tot slot is er het **vierde literatuurhoofdstuk**, dat de ontwikkeling van het kind bekijkt. Hierbij werd nagegaan waarmee een methodiek rekening dient te houden, indien het effectief wil zijn voor de doelgroep. We focusten op de cognitieve ontwikkeling volgens Piaget, de sociaal-emotionele ontwikkeling volgens Erikson en de morele ontwikkeling volgens Kohlberg.

In het **onderzoek hoofdstuk** werd een opsplitsing gemaakt tussen het kwantitatief en kwalitatief onderzoek. Binnen het **kwantitatief** onderzoek deden we een rondvraag om een zicht te krijgen op de gehanteerde methodieken in Vlaanderen, om het geluksniveau van kinderen te verhogen. Hieruit bleek dat 57 procent van de respondenten wel degelijk aandacht besteedt aan het thema 'geluk' op de basisschool. Men hanteert meestal bestaande methodieken, die aangevuld worden met eigen ideeën en creaties.

Het **kwalitatief** onderzoek moest ons een duidelijker beeld schetsen over het gebruik van bepaalde methodieken en maakte duidelijk dat de tendens dat kinderen zich ongelukkiger voelen, op vele basisscholen waarneembaar is. Een andere conclusie die we uit het onderzoek kunnen halen is, dat basisscholen bestaand materiaal bijna steeds combineren met eigen materialen en ideeën. Daarnaast gaan basisscholen éénzelfde methodiek vaak op een andere manier implementeren (meerjarenplan of een plan dat slechts één jaar in beslag neemt, de methodiek over de gehele basisschool uitwerken of slechts in één bepaalde klas). Daarnaast vergt het vaak extra aandacht om methodieken geschikt te maken voor het kleuteronderwijs. Er zijn echter wel methodieken beschikbaar voor enkel het kleuter, maar vaak gaat de gehele school éénzelfde methodiek gebruiken. Tot slot hebben leerkrachten nood aan een leidraad, maar wil men hun vrijheid behouden. De methodiek laat dus best nog vrijheid voor de creativiteit van de leerkrachten.

Tot slot werd alle **informatie uit de literatuurhoofdstukken en het onderzoek samengebracht**, om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden. Elke methodiek die in hoofdstuk drie besproken werd, werd in dit hoofdstuk gelinkt aan de determinanten van geluk, de ontwikkeling van het kind en tot slot het onderzoek. De onderzoeksvraag luidt als volgt: 'Welke methodieken kunnen een goede basis vormen, voor het ontwikkelen van lessen rond geluk voor kleuters en lagere schoolkinderen?'. Met volgend bijbehorend onderzoeksdoel: het formuleren van adviezen met betrekking tot de implementatie van methodieken rond geluk, binnen de Sint-Michiels basisschool te Ieper en Sint-Vincentius basisschool te Zillebeke. We kwamen tot de conclusie dat 'Geluk voor kinderen' het best voldoet aan onze vooropgestelde determinanten en criteria bij de ontwikkeling van het kind. Uit het onderzoek blijkt deze methodiek ook frequent gebruikt te worden en verandering te weeg te brengen bij de kinderen. Daarnaast konden we nog enkele vervolgonderzoeken formuleren die betrekking hebben op de motivatie van leerkrachten en het verder uitdiepen van methodieken over geluk.

Referentielijst

- Action for happiness (z.d. a). *Think action*. Geraadpleegd op 2 mei 2016 op <http://www.actionforhappiness.org/take-action>
- Action for happiness (z.d. b). *Great Dream: Ten keys to happier living*. [Brochure] Geraadpleegd op 2 mei 2016 op <http://www.actionforhappiness.org/10-keys-to-happier-living>
- Action for happiness (z.d. c). *Why happiness*. Geraadpleegd op 2 mei 2016 op <http://www.actionforhappiness.org/why-happiness>
- Adelaide Thinkers In Residence (2012). *PERMA* [filmbestand]. Geraadpleegd op 12 februari 2016, op https://www.youtube.com/watch?v=iK6K_N2qe9Y
- Averbode (z.d. a). *Een doos vol gevoelens*. Geraadpleegd op 2 mei 2016, op http://www.averbode.be/fr/zorgaanbod_vl/zorgaanbod_vl-Sociaal-emotionele-vorming/De-4-basisgevoelens/De-4-basisgevoelens-Een-does-vol-gevoelens.html
- Averbode (z.d. b). *Hopla, voel je goed*. Geraadpleegd op 2 mei 2016, op http://www.averbode.be/Pub/catalogus_cego/Opvang-en-hulpverlening.html?detail=5777
- Averbode (z.d. c). *Axen in actie*. Geraadpleegd op 4 mei 2016, op http://www.averbode.be/fr/Sit_Root/BE/%286367%29-Vlaanderen/Catalogus/NEWS-Lager_onderwijs.html?detail=11377
- Bergsma, A. (2010). Positieve psychologie kan niet zonder negativiteit. *Psychologie & gezondheid*, 38(4), 171 – 176.
- Boniwell, I. (2012). *Positive psychology in a nutshell*. Geraadpleegd via <http://books.google.be>
- Bormans, L. (2010). *Geluk: the world book of happiness*. Tielt: Lannoo.
- Bormans, L. (2014). *Geluk voor kinderen*. Tielt: Lannoo.
- Bormans, L. (2015). *Het boek*. geraadpleegd op 4 mei 2016, op <http://www.degeluksvogels.com/>
- Canvas (2014). *Het voordeel van de twijfel: geluk* [filmbestand]. Geraadpleegd via www.canvas.be
- CM (2011). *Pluk je geluk: doe boek*. Brussel: CM.
- CM (2014 a). *Vlieg erin: een educatief pakket over welbevinden voor de derde graad lager onderwijs*. Brussel: CM.

- CM (2014 b). *Werk aan welbevinden leerlingen met educatief pakket 'Vlieg erin!'* [filmbestand]. Geraadpleegd op 4 mei 2016, op <https://www.youtube.com/watch?v=P6Q8HJIQcCQ>
- CM (2015 a). *Het CM-geluksplan*. Geraadpleegd op 2 mei 2016, op <http://www.cm.be/gezond-leven/mentale-fitheid/cm-geluksplan/index.jsp>
- CM (2015 b). *Vlieg erin!*. Geraadpleegd op 12 mei 2016, op <https://www.cm.be/professioneel/scholen/basisonderwijs/vlieg-erin/index.jsp>
- Covey, S. (2014). *De zeven eigenschappen van happy kids*. Amsterdam: Business Contact
- Craeynest, P. (2005). *Psychologie van de levensloop: inleiding in de ontwikkelingspsychologie*. Leuven: Acco.
- De Redactie (2016). *Fact Check: Wat is Bruto Nationaal Geluk* [filmbestand]. Geraadpleegd via www.deredactie.be
- De Sleutel (2013). *Nog meer over Het gat in de haag*. Geraadpleegd op 4 mei 2016, op <http://www.desleutel.be/professionals/preventieaanbodvoorleerkrachten/kleuteronderwijs/didactischmateriaal/item/2261-het-gat-in-de-haag>
- De Standaard (17 februari 2016). Deze parameters meten ons geluk. *De standaard*. Geraadpleegd via www.destandaard.be
- De Standaard (22 februari 2016). Vlaamse kinderen zijn gelukkig. *De standaard*. Geraadpleegd op www.standaard.be
- De Wachter, D. (2012). *Borderline times: Het einde van de normaliteit*. Tiel: Lannoo.
- Die Keure (2006). *Sociale vaardigheden*. geraadpleegd op 4 mei 2016, op <http://www.educatief.diekeure.be/gatindehaag/?ID=2056>
- Die Keure (2015). *Het gat in de haag* [brochure]. Geraadpleegd op 4 mei 2016, op <http://www.educatief.diekeure.be/gatindehaag/?ID=2467>
- Eijzenbach, M. (2008) *Geluksbeleving en geestelijke begeleiding: Een onderzoek naar de mogelijkheden van de positieve psychologie*. Geraadpleegd via www.scholar.google.be
- Emonds, E. (2013). Betrokkenheidsverhogende factor expressie: de meest actieve vorm van leren. *Egoscoop*, 18(1), 21 – 25.
- Gelukskoffer (2016 a). *Ieder kind in zijn kracht* [brochure]. Geraadpleegd op 26 april, op <http://www.gelukskoffer.nl/voor-scholen>
- Gelukskoffer (2016 b). *Ieder kind zijn kracht*. Geraadpleegd op 26 april, op <http://www.gelukskoffer.nl/voor-scholen>

- Gelukskoffer (2016 c). *Informatie aanvragen*. Geraadpleegd op 12 mei 2016, op <http://www.gelukskoffer.nl/inspiratie-workshops>
- Go Ouders (z.d.). *Het M-decreet: wat is het en wat zal er veranderen*. Geraadpleegd op 27 april 2016, op <http://www.go-ouders.be/nieuws/het-m-decreet-wat-het-en-wat-zal-er-veranderen>
- Gunster, B. (2010). *Omdenken: kijk – denk – creëer*. Utrecht: A.W. Bruna Uitgevers
- Hagevik, S. (1999). Finding flow. *Journal of Environmental Health*, 62(2), 43.
- Het Katholiek Basisonderwijs (2015). *Zin in leren! Zin in leven! Raamwerk voor een leerplan in ontwikkeling*. Geraadpleegd op 26 april, op <http://www.katholiekonderwijs.vlaanderen/%E2%80%98zin-leren-zin-leven%E2%80%99>
- Het Katholiek Basisonderwijs (z.d.). *Zin in leren! Zin in leven!*. Geraadpleegd op 25 mei 2016, op <http://www.katholiekonderwijs.vlaanderen/%E2%80%98zin-leren-zin-leven%E2%80%99>
- Ja-maar (2016 a). *Omdenken – Programma's*. Geraadpleegd op 28 april 2016 op www.omdenken.nl/programma's
- Ja-maar (2016 b). *Omdenken – Theorie*. Geraadpleegd op 28 april 2016 op www.omdenken.nl/theorie
- Kohnstamm, R. (1987). *Kleine ontwikkelingspsychologie: Deel II*. Derde druk. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Kohnstamm, R. (1992). *Kleine ontwikkelingspsychologie: Deel I*. Tweede druk. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Kristjansson, K. (2012). Positive psychology and positive education: old wine in new bottles. *Educational psychologist*, 47(2), 86-105.
- KRO (2014). *Het geheim van geluk* [Filmbestand]. Geraadpleegd via www.npo.nl
- Lannoo (z.d.). *Geluk voor kinderen*. Geraadpleegd op 2 mei 2016, op www.lannoo.be/geluk-voor-kinderen
- Lazarus, R. (2003). Does the positive psychology movement have legs? *Psychological inquiry*, 14(2), 93-109.
- Lyubomirsky, S. (2007). *De maakbaarheid van het geluk: Een wetenschappelijke benadering voor een gelukkig leven*. Amsterdam: Archipel.
- M-decreet (2015). *Wat is het m-decreet*. Geraadpleegd op 27 april 2016, op www.m-decreet.be/index.php

- Mindfulonderwijs (z.d.). *Onderzoek van de mindfulonderwijs training*. Geraadpleegd op 22 mei 2016, op <http://www.mindfulonderwijs.be/?q=mindfulonderwijsonderzoek>
- Murray, A. & White, M. (2015). *Evidence-based approaches in positive education: implementing a strategic framework for well-being in schools*. DOI 10.1007/978-94-017-9667-5
- Neyrinkc, B. & Vansteenkiste, M. (2010). Optimaal motiveren van gedragsverandering: psychologische behoeftebevrediging als de motor van therapiesucces. *Tijdschrift voor psychotherapie*, 36(3), 171 -189.
- Onderwijs Vlaanderen (z.d. a). *20 veelgestelde vragen van leraren en scholen over het M-decreet*. Geraadpleegd op 27 april 2016, op <http://onderwijs.vlaanderen.be/node/3841>
- Onderwijs Vlaanderen (z.d. b). *Vestigingsplaatsen gewoon onderwijs*. Geraadpleegd op 16 november 2015 via <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/lijsst.aspx?hs=ba0>
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. Geraadpleegd via <http://books.google.be>
- Plusklas Unique (z.d.). *De 7 eigenschappen van Happy Kids*. Geraadpleegd op 2 mei 2016, op <http://www.plusklas-unique.com/7-eigenschappen-van-happy-kids.html>
- Prodia (z.d. a). *Fase 0 – Brede basiszorg*. Geraadpleegd op 27 april 2016, op www.prodiagnostiek.be/?q=node/2
- Prodia (z.d. b). *Fase 1 – Verhoogde zorg*. Geraadpleegd op 27 april 2016, op <http://www.prodiagnostiek.be/?q=node/4>
- Prodia (z.d. c). *Fase 2 – Uitbreiding van zorg*. Geraadpleegd op 27 april 2016, op <http://www.prodiagnostiek.be/?q=node/5>
- Prodia (z.d. d). *Fase 3 – Individueel Aangepast Curriculum*. Geraadpleegd op 27 april 2016, op <http://www.prodiagnostiek.be/?q=node/6>
- Prodia (z.d. e). *Zorgcontinuüm*. Geraadpleegd op 27 april 2016, op www.prodiagnostiek.be
- Purperhart, H. & Weel, R. (2014). *Klas in balans: het grote relaxboek voor het onderwijs*. Katwijk aan zee: Panta Rhei.
- Purperhart, H. (2014). *Jip & Jan*. Geraadpleegd op 10 mei 2016, op <http://www.helenpurperhart.nl/academie/>
- Purperhart, H. (2016). *Ontdek je superkrachten*. Groningen: De Zaak.

- Purperhart, H. (z.d. a). *Jip & Jan academie*. Geraadpleegd op 10 mei 2016, op www.kinderyoga.nl
- Purperhart, H. (z.d. b) *Wat is kinderyoga*. Geraadpleegd op 10 mei 2016, op <http://www.kinderyoga.nl/opleidingen/kinderyoga/wat-is-kinderyoga>
- Relax Kids (2016). *Relax Kids*. Geraadpleegd op 29 april 2016, op www.relaxkids.com
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *The American Psychological Association*, 55(1), 5-14. DOI: 10.1037//0003-066X.55.1.5
- Seligman, M. (2002). *Gelukkig zijn kun je leren*. Utrecht: Het Spectrum B.V.
- Seligman, M. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Atria.
- Seligman, M., Ernst, M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of education*, 35(3), 293-311. DOI 10.1080/03054980902934563
- Seligman, M., Parks A. & Steen, T. (2004). A balanced psychology and a full life. *Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci*, 359 (1449). 1379-1381. DOI 10.1098/rstb.2004.1513
- Steenhaut, S. (2014). *Gedragsverandering vanuit gezondheidspsychologisch perspectief* [cursus]. Kortrijk: Katholieke Hogeschool VIVES.
- Style, C. (2013). *De kracht van positieve psychologie*. Aartselaar: Delta.
- Suissa, J. (2008). Lessons from a new science? On teaching happiness in schools. *Journal of philosophy of education*, 42(3-4), 575-590.
- Ted (2004). *Mihaly Csikszentmihalyi on flow* [filmbestand]. Geraadpleegd via www.ted.com
- Ted (2014). *Our basic purpose; Richard Layard* [filmbestand]. Geraadpleegd via www.tedxtalks.ted.com
- The Telegraph (14 februari 2015). Happiness lessons from the age of five. *The telegraph*. Geraadpleegd via www.telegraph.co.uk
- The Telegraph (7 december 2015). Maths, English and happiness on the school timetable. *The telegraph*. Geraadpleegd via www.telegraph.co.uk
- Tobay, T., Dophu, U., Torres, C. & Na-Bangchang, K. (2011). Health and Gross National Happiness: review of current status in Bhutan. *Journal of multidisciplinary healthcare*. 4. 293 – 298.
- Van Cauwenbergh, M. (2013). *Ontwikkelingspsychologie* [cursus]. Kortrijk: VIVES.

- Verhoeven, S. (2015). *Geluk als vak op school? Het is er al! Interview met de Geluuskoffer*. [filmbestand]. geraadpleegd op 4 mei 2016, op <https://www.youtube.com/watch?v=qsNnCxaJACo>
- Verhulst, F. (2005). *De ontwikkeling van het kind*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Verhulst, J. (1987). *Ontwikkelingspsychologie voor opvoeding en onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Verstraeten, K. (2011). Depressie bij kinderen. *Caleidoscoop*, 23(3), 6 - 14.
- Viegas, M. (2005). *Relax Kids: sprookjesmeditaties voor kinderen*. Deventer: Ankh-Hermes
- Viegas, M. (2006). *Relax kids: de wens-ster*. Deventer: Ankh-Hermes.
- Viegas, M. (2014). *What is a relax kids class* [filmbestand]. Geraadpleegd op 29 april 2016, op www.youtube.be
- Vlaams Verbond van het Katholiek Basisonderwijs (z.d.). *Leerplannen*. Geraadpleegd op 27 april 2016, op <http://www.vvkbao.be/content/leerplannen>
- Vlaamse overheid (2015 a). *Basisonderwijs: Overzicht kleuter- en lager onderwijs*. Geraadpleegd op 25 april 2016, op <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/basisonderwijs/>
- Vlaamse overheid (2015 b). *Lager onderwijs - Lichamelijke opvoeding – Eindtermen*. Geraadpleegd op 25 april 2016, op <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/basisonderwijs/lager-onderwijs/leergebieden/lichamelijke-opvoeding/eindtermen.htm>
- Vlaamse overheid (2015 c). *Lager onderwijs – Mens en maatschappij – Algemeen*. Geraadpleegd op 14 mei 2016, op <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/basisonderwijs/lager-onderwijs/leergebieden/mens-en-maatschappij/algemeen.htm>
- Vlaamse overheid (2015 d). *Lager onderwijs – Mens en maatschappij – Eindtermen*. Geraadpleegd op 25 april 2016, op <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/basisonderwijs/lager-onderwijs/leergebieden/mens-en-maatschappij/eindtermen.htm>
- Vlaamse overheid (2015 e). *Lager onderwijs – sociale vaardigheden – Eindtermen*. geraadpleegd op 25 april 2016, op <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/basisonderwijs/lager-onderwijs/leergebiedoverschrijdend/sociale-vaardigheden/eindtermen.htm>

Vlaamse overheid (z.d.). *Leerplannen*. Geraadpleegd op 25 april 2016, op <http://www.vlaanderen.be/nl/onderwijs-en-wetenschap/onderwijsbeleid/leerplannen>

Bijlagen

Bijlage 1: Persoons- en cultuurgebonden ontwikkeling

Bijlage 2: E-mail kwantitatief onderzoek

1. Persoons- en cultuurgebonden ontwikkeling

Tabel 1: Persoonsgebonden ontwikkeling

<p style="text-align: center;"><u>PERSOONSGEBONDEN ONTWIKKELING</u></p> <p style="text-align: center;">De ontwikkeling van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes vanuit de basisbehoeften (fysiek, psychisch en sociaal) van kinderen om te komen tot Zin in leren! Zin in leven!</p>			
SOCIO – EMOTIONELE ONTWIKKELING IK – JIJ - WIJ	ONTWIKKELING VAN EEN INTERN KOMPAS IK – JIJ - WIJ	ONTWIKKELING VAN AUTONOMIE	MOTORISCHE ONTWIKKELING
<i>Ik treed op een warme en communicatieve wijze in relatie met mezelf en met anderen.</i>	<i>Ik leer mezelf kennen en kan richting geven aan mijn leven. Ik reageer veerkrachtig zodat ik me ten volle kan ontwikkelen.</i>	<i>Ik kan vrijwillig en zelfstandig keuzes maken en mezelf daarin aansturen.</i>	<i>Ik beschik over voldoende (psycho)motorische basisvaardigheden om zelfredzaam te functioneren</i>
Omgaan met gevoelens	identiteit	zelfregulerend vermogen	zintuiglijke ontwikkeling
<i>Ik kan omgaan met eigen en andermans gevoelens.</i>	<i>Ik ontdek wie ik ben en wil worden. Ik durf me als persoon present stellen.</i>	<i>Ik kan zelfstandig functioneren in gevarieerde situaties. Ik gebruik strategieën om problemen op te lossen.</i>	<i>Ik kan mijn zintuigen optimaal gebruiken.</i>
inlevingsvermogen	waarde - en normbesef	onderzoekskompetentie	lichaamsbesef en coördinatie
<i>Ik kan me inleven in anderen, in andere standpunten en situaties.</i>	<i>Ik ervaar hoe waarden en normen inhoud en richting geven aan mijn leven.</i>	<i>Ik exploreer en experimenteer. Ik kan de wereld rondom mij onderzoeken.</i>	<i>Ik ken mijn lichaam en beschik over een goede lichaamscoördinatie.</i>
sociale vaardigheden	betekenisverlening	ondernemingszin	omgaan met bewegingsruimte en - tijd
<i>Ik wil en kan met anderen samenleven, samenwerken en communiceren.</i>	<i>Ik zoek naar, ontdek en geef betekenis aan het leven. Ik maak zin-volle keuzes.</i>	<i>Ik neem initiatief. Ik durf iets teweeg brengen dat voor mezelf vernieuwend en grensverleggend is.</i>	<i>Ik kan mijn bewegingen afstemmen op tijd en ruimte.</i>
seksueel bewustzijn	veerkracht	leren leren	groot-motorisch bewegen
<i>Ik word me bewust van mijn seksuele ontwikkeling. Ik respecteer de seksuele identiteit van anderen. Ik heb zicht op wat een gezonde beleving van seksualiteit kan zijn.</i>	<i>Ik sta positief in het leven en ben weerbaar.</i>	<i>Ik kan zelfstandig en samen met anderen nieuwe kennis, inzichten en vaardigheden verwerven en toepassen.</i>	<i>Ik beweeg vlot en behendig.</i>

(Bron: Katholiek Onderwijs, z.d.)

Tabel 2: Cultuurgebonden ontwikkeling

CULTUURGEBONDEN ONTWIKKELING						
De ontwikkeling van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die kinderen nodig hebben om cultureel zelfbewustzijn te ontwikkelen en te participeren aan de veranderlijke wereld van vandaag en morgen.						
ONTWIKKELING VAN ORIËNTATIE OP DE WERELD	MEDIAKUNDIGE ONTWIKKELING	MUZISCHE ONTWIKKELING	TAALONTWIKKELING		WISKUNDIGE ONTWIKKELING	LEVENSBESCHOUWELIJKE ONTWIKKELING vanuit een rooms katholiek perspectief
			NEDERLANDS	VREEMDE TALEN FRANS		
<i>Ik ben nieuwsgierig naar de wereld waarin ik leef. Ik verwerf inzicht over mijn omgeving en de wereld in al zijn dimensies.</i>	<i>Ik ga op een zelfredzame en kritische manier om met media en mediacontent.</i>	<i>Ik geniet van kunst en expressie en kan me creatief en kunstzinnig uitdrukken.</i>	<i>Ik kan, wil en durf steeds nieuwe situaties met taal aanpakken en kan deze situaties steeds beter beheersen.</i>	<i>Ik sta open voor Frans en voor andere vreemde talen. Ik zet de Franse taal op een eenvoudige wijze in situaties die aansluiten bij mijn leefwereld.</i>	<i>Ik pas met plezier en kundigheid wiskunde toe in allerlei situaties.</i>	<i>Ik groei naar een eigen en verantwoorde beslissing inzake geloven en leven.</i>
oriëntatie op de samenleving	media-wijsheid	muzische grondhouding	mondeling taalgebruik	mondeling taalgebruik	getallenkennis	levensbeschouwelijke grondhouding
<i>Ik zie in hoe de samenleving functioneert en hoe mensen in hun levensonderhoud voorzien.</i>	<i>Ik ga op een enthousiaste en alerte manier om met media. Ik denk kritisch na over het eigen mediagebruik en dat van anderen.</i>	<i>Ik sta open voor het kunstzinnig. Ik durf verbeelden en creatief vorm geven.</i>	<i>Ik begrijp voor mij bestemde gesproken informatie. Ik breng een boodschap mondeling over.</i>	<i>Ik begrijp voor mij bestemde gesproken informatie in het Frans. Ik breng een boodschap mondeling over.</i>	<i>Ik ben thuis in de wereld van de getallen.</i>	<i>Ik sta open voor zingeving. Ik denk na over levensvragen en ga daarover in dialoog met anderen.</i>
oriëntatie op de ruimte	media-geletterdheid	muzische geletterdheid	schriftelijk taalgebruik	schriftelijk taalgebruik	rekenen	levensbeschouwelijke geletterdheid
<i>Ik verken mijn omgeving en ontwikkel geografisch besef. Ik beweeg me veilig in het verkeer.</i>	<i>Ik ken de taal van de media en de vele toepassingen ervan. Ik zet media strategisch in.</i>	<i>Ik ben me bewust van de eigenheid van beeld, muziek, dans en drama. Ik kan muzisch uitdrukken wat in me leeft.</i>	<i>Ik begrijp voor mij bestemde geschreven informatie. Ik breng een boodschap schriftelijk over.</i>	<i>Ik begrijp voor mij bestemde geschreven informatie in het Frans. Ik breng met hulpmiddelen een boodschap schriftelijk over.</i>	<i>Ik reken handig en kies de meest geschikte rekenwijze.</i>	<i>Ik ben me bewust van de eigenheid van de katholieke geloofstraditie. Ik voel me uitgenodigd om persoonlijke, levensbeschouwelijke keuzes te maken.</i>
oriëntatie op tijd	media-vaardigheid	muzische vaardigheid	nadenken over taalgebruik	nadenken over taalgebruik	meten en metend rekenen	levensbeschouwelijke vaardigheid
<i>Ik ben geïnteresseerd in evolutie en ontwikkel historisch besef. Ik kan tijd inschatten en plannen.</i>	<i>Ik gebruik voor mij bestemde mediatoepassingen doelgericht en veilig.</i>	<i>Ik beschik over voldoende technische en instrumentele kennis en vaardigheid om me creatief en kunstzinnig te uiten.</i>	<i>Ik reflecteer over taal, over mijn taalgebruik en dat van anderen.</i>	<i>Ik reflecteer over de Franse en andere vreemde talen, over mijn taalgebruik en dat van anderen.</i>	<i>Ik ontwikkel maatbesef en ken referentiematen. Ik meet nauwkeurig.</i>	<i>Ik kan plaats geven aan mijn ervaringen, er zin in ontdekken en dit verbeelden en delen.</i>
oriëntatie op techniek					meetkunde	levensbeschouwelijke wijsheid
<i>Ik ben nieuwsgierig naar technische systemen en processen en pas ze toe. Ik zie in hoe techniek en samenleving elkaar beïnvloeden.</i>					<i>Ik oriënteer me ruimtelijk en redeneer in ruimtelijke dimensies.</i>	<i>Ik heb het leven lief. Ik ben een zinzoeker en sta wijs in het leven.</i>

(Bron: Katholiek Onderwijs, z.d.)

2. E-mail kwantitatief onderzoek

Beste directeur

Mag ik even 5 minuten van uw kostbare tijd vragen om het thema van mijn bachelorproef - **“lessen in geluk en weerbaarheid (bij leerlingen) op de basisschool”**- aan u voor te stellen. Ik ben Lisa Pareyn en zit in mijn laatste jaar aan de richting Bachelor in de Toegepaste Psychologie aan de Katholieke Hogeschool VIVES (te Kortrijk).

Mijn bachelorproefbegeleidster vanuit VIVES is mevrouw Virginie Casier. De opdrachtgever van deze bachelorproef betreft de Vrije basisschool Sint-Michiels Ieper en Sint-Vincentius Zillebeke. Men constateert er de laatste jaren een groeiend aantal zorgwekkende emotionele signalen bij hun leerlingen. Men mist hierbij binnen het curriculum van de lagere school en kleuterschool, duidelijke handvaten om met dit gegeven aan de slag te gaan.

Met deze bachelorproef hopen we aan bovenstaande vaststelling tegemoet te komen. We hebben hierbij de intentie om vooreerst een brede exploratie te maken van de reeds bestaande methodieken en het gebruik ervan rond het thema “lessen in geluk en weerbaarheid bij leerlingen op de basisschool”. Vanuit deze brede exploratie (zowel literatuur als praktijk) is het de bedoeling om in een tweede fase te komen tot een uitwerking van een lessenspakket (m.i.v. coachingmateriaal voor leerkrachten) rond het thema.

Ik contacteer u met betrekking tot de eerste fase van de bachelorproef, nl. de brede exploratie van bestaande methodieken en het gebruik ervan op onze Vlaamse basisscholen. Mag ik u dan ook vriendelijk vragen om onderstaande vragen te beantwoorden en mij terug te mailen?

- Komt het thema ‘geluk’ en ‘weerbaarheid’ reeds expliciet aan bod in uw lessenspakketten op school?
 - o Zo ja: in welke jaren (kleuter en/of lager)?
- Maakt u reeds gebruik van bestaande methodieken rond dit thema of heeft u zelf materiaal/methodieken uitgewerkt?
- Van welke (bestaande of zelf ontworpen) methodieken maakt uw school gebruik?
- Verdere suggesties of tips m.b.t. dit onderwerp?

Indien u reeds op school expertise heeft verzameld rond dit onderwerp, zouden we het bijzonder appreciëren en u dankbaar zijn, indien wij (eventueel in het gezelschap van de directeur en leerkrachten van de opdracht gevende school) eens bij u zouden mogen langskomen om kennis te maken met uw werking rond dit thema.

In ruil voor uw medewerking, zijn wij bereid de exploratieresultaten te delen. Deze resultaten zullen een overzicht van de bestaande methodieken aanreiken. We gaan in op hun voor- en nadelen, correcte doelgroep, bruikbaarheid, ... Misschien bieden deze resultaten uw school nieuwe handvaten om het thema verder te ontwikkelen en vorm te geven.

Alvast hartelijk bedankt voor uw respons en medewerking,

Pareyn Lisa

