

# KLEINE KINDEREN GROTE KANSEN

HOE  
KLEUTERLERAARS  
LEREN OMGAAN  
MET  
ARMOEDE EN  
ONGELIJKHEID



Koning  
Boudewijnstichting

*Samen werken aan een betere samenleving*

Met steun van de  
Vlaamse overheid



# KLEINE KINDEREN GROTE KANSEN

HOE KLEUTERLERAARS  
LEREN OMGAAN  
MET ARMOEDE EN ONGELIJKHEID



**Kleine kinderen, grote kansen.  
Hoe kleuterleraren leren omgaan met  
armoede en ongelijkheid**

Een uitgave van de Koning Boudewijnstichting in  
samenwerking met de Vlaamse overheid

AUTEURS	Iris Roose en Reinhilde Pulinx, onderzoekers en Piet Van Avermaet, promotor – Steunpunt Diver- siteit en Leren, Universiteit Gent
COÖRDINATIE VOOR DE KONING BOUDEWIJNSTICHTING	Françoise Pissart, directeur Saïda Sakali, projectverantwoordelijke Ann Vasseur, directieassistente
MET MEDEWERKING VAN	Ilse Aerden en Inge Laenen, Centrum voor ErvaringsGericht Onderwijs - CEGO – KU Leuven
GRAFISCH CONCEPT EN VORMGEVING	Stock & Associates BVBA, Kortrijk
DRUK	Drukkerij Jo Vandenbulcke BVBA, Kortrijk

Deze uitgave kan gratis worden gedownload van  
onze website [www.kbs-frb.be](http://www.kbs-frb.be) of bestel ze  
online via [www.kbs-frb.be](http://www.kbs-frb.be), per e-mail naar  
[publi@kbs-frb.be](mailto:publi@kbs-frb.be) of telefonisch bij het  
contactcentrum van de  
Koning Boudewijnstichting,  
tel +32-70-233 728, fax +32-70-233 727

Wettelijk depot: D/2893/2014/05  
EAN: 9789051308372  
ISBN-13: 978-90-5130-837-2  
Bestelnummer: 3204

Januari 2014

Met de steun van de Vlaamse overheid en  
de Nationale Loterij

*Basisfoto cover ©Tyler Olsen*



---

# Voorwoord

---

Kinderarmoede neemt toe, dat blijkt uit steeds meer recente wetenschappelijke rapporten. 130.000 Vlaamse kinderen ervaren armoede elke dag. Kinderen die in een kwetsbare omgeving opgroeien, kunnen doorgaans minder mee op de school. Ze ontwikkelen minder zelfvertrouwen. Ze voelen zich uitgesloten. En ze zijn minder gezond, ook op latere leeftijd. Het risico is bovendien groot dat ze zelf in armoede door het leven zullen gaan.

De Koning Boudewijnstichting wil deze trend helpen keren via haar actieprogramma 'Kleine kinderen, grote kansen'. Wetenschappelijk onderzoek heeft het belang aangetoond van goede voorschoolse voorzieningen én sterk kwaliteitsvol onderwijs in de eerste levensjaren voor de sociale, cognitieve en emotionele ontwikkeling van kinderen. Tussen nul en zes jaar wordt de basis gelegd voor een goede taalkennis, voor zelfvertrouwen, voor het leren omgaan met anderen, voor het zich goed voelen, voor een goede ontwikkeling. Optimaal investeren in jonge, kwetsbare kinderen en hun omgeving is dus cruciaal voor hun toekomst.

De Koning Boudewijnstichting focust vooral op het ondersteunen van een kwaliteitsvol en inclusief aanbod rond opvang en onderwijs, voor elk kind. Dat betekent dat er rekening wordt gehouden met de specifieke noden, dat er wordt geluisterd naar de kinderen en hun ouders, dat er in de opleiding van toekomstige leraren aandacht is voor armoede.

In dit kader voerde het steunpunt Diversiteit en Leren van de Universiteit Gent, gesteund door de Vlaamse overheid, een actieonderzoek uit. Het doel daarvan was tweeledig: een beter inzicht krijgen in de wijze waarop lerarenopleidingen toekomstige leraren kunnen voorbereiden op het omgaan met diversiteit

---

en kinderarmoede, en aanbevelingen formuleren voor curricula waarin diversiteitscompetenties inzake omgaan met sociaal-culturele ongelijkheid sterk geïntegreerd zijn. Verder worden goede voorbeelden in kaart gebracht en lessen getrokken uit de praktijk, zowel in de 29 kleuterscholen gesteund in het kader van de oproep 'Hoe omgaan met kinderarmoede op school?' als in het project uit het Innovatiefonds van de lerarenopleiding van de Vlaamse overheid. Het Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs (KU Leuven) ondersteunde de interviews bij de kleuterscholen en de praktijkervaringen vormden een waardevolle input voor het verdiepen en illustreren van de visie over omgaan met kinderarmoede in onderwijs. Ook lerarenopleidingen en pedagogische begeleidingsdiensten werden betrokken, met name bij het af-toetsen van de tussentijdse bevindingen.

Met de aanbevelingen zijn er realistische werkpistes geformuleerd. Ze vertrekken vanuit de toenemende nood aan een optimale integratie en wisselwerking tussen de theorie en de praktijk door de opleiding heen. En ze leggen de lat hoog, zowel voor de toekomstige kleuterleraren als voor hun docenten uit de lerarenopleidingen om de optimale ontwikkeling van elk kind te kunnen realiseren.

De Koning Boudewijnstichting wil al diegenen die meegewerkt hebben aan het rapport of er op welke manier ook een bijdrage hebben toe geleverd, van harte danken.



---

# Inhoud

---

<b>Voorwoord</b>	4
<b>Samenvatting</b>	10
<b>Inleiding</b>	13
<b>Beschrijving van het onderzoek</b>	14
<b>1 SITUERING KINDERARMOEDE &amp; ONDERWIJS IN VLAANDEREN</b>	17
<b>1.1 Kinderarmoede &amp; onderwijs in Vlaanderen</b>	18
1.1.1 Cijfers	18
1.1.2 Opgroeien in armoede	19
1.1.3 Een multidimensionele problematiek	20
1.1.4 Armoede en onderwijs	22
<b>1.2 Kinderarmoede &amp; kleuteronderwijs op beleidsagenda's</b>	23
1.2.1 Een winstgevende investering	23
1.2.2 Het recente Vlaamse beleid gesitueerd	25
1.2.3 Kinderarmoede en het Vlaamse kleuteronderwijsbeleid	26
<b>1.3 Investeren in jonge kinderen via gekwalificeerde leraren</b>	30
1.3.1 Kwaliteit?	30
1.3.2 Het beroepsprofiel en de basiscompetenties voor leraren	32
1.3.3 Complexiteit vraagt om een verruimde professionaliteit	33
1.3.4 Kritische reflectie als rode draad	34
<b>2 COMPETENTIES VOOR OMGAAN MET SOCIAAL-CULTURELE ONGELIJKHEID IN HET KLEUTERONDERWIJS</b>	37
<b>2.1 Armoede zien en diversiteit positief benaderen</b>	42
2.1.1 Armoede (h)erkennen	42
2.1.2 Het eigen perspectief verbreden	43
2.1.3 Diversiteit positief benaderen	45
<b>2.2 Werken aan kwaliteitsvolle interacties</b>	50
2.2.1 Een houding om kwaliteitsvolle interacties vorm te geven	50
2.2.2 Interacties met kinderen: een warme en veilige hechting als basis voor leren	52
2.2.3 Interacties met ouders: vanuit een gedeeld partnerschap	53
<b>2.3 Kinderen begeleiden tot kwaliteitsvolle interacties</b>	67
2.3.1 Kinderen leren omgaan met verschillen	67
2.3.2 Omgaan-met-diversiteit	67



---

<b>2.4 Diversiteit integreren in het totale ontwikkelingsproces</b>	71
2.4.1 Via inclusief onderwijs	71
2.4.2 Diversiteit optimaal benutten in de klas	74
2.4.3 Omgaan met meertaligheid	80
2.4.4 Taaldiversiteit waarderen en benutten	81
<b>2.5 Maatschappelijke verantwoordelijkheid zien en ernaar handelen</b>	87
2.5.1 Op basis van kritische reflectie	87
2.5.2 Stappen zetten naar meer gelijke kansen	87
2.5.3 Vanuit een Brede school	88
<b>3 IMPLICATIES VOOR DE LERARENOPLEIDING</b>	93
<b>3.1 Een omslag in de visie</b>	98
3.1.1 De maatschappelijke verantwoordelijkheid van de lerarenopleiding	98
3.1.2 Omgaan met diversiteit in de kern van het curriculum	98
<b>3.2 Een opleidingsdidactiek die de kloof tussen theorie en praktijk overbrugt</b>	100
3.2.1 De praktijk als vertrekpunt van theoretische kennisopbouw	100
3.2.2 Reflectie in de lerarenopleiding	102
3.2.3 Onderzoek in de lerarenopleiding	105
3.2.4 Praktijk in de lerarenopleiding	107
<b>3.3 De plaats van competenties voor omgaan met diversiteit bij in-, door- en uitstroom</b>	111
<b>3.4 Diverse studenten</b>	113
<b>3.5 Competenties van lerarenopleiders</b>	114
<b>3.6 Monitoring in de lerarenopleiding</b>	117
3.6.1 Algemeen	117
3.6.2 Aan de slag	118
<b>4 BELEIDSAANBEVELINGEN</b>	129
<b>4.1 Implicaties voor het onderwijsbeleid</b>	130
4.1.1 Instroom	130
4.1.2 Inhouden van de opleiding en uitstroom	132
4.1.3 Stages	132
4.1.4 Aanvangsbegeleiding	132
4.1.5 De lerarenopleiders	135

---

---

<b>4.2 Integraal inzetten op kwaliteit</b>	137
4.2.1 Inzetten op alle dimensies van kwaliteitsvol kleuteronderwijs	137
4.2.2 Belang van een algemeen welzijnsbeleid	137
4.2.3 Een geïntegreerde benadering van onderwijs en zorg	138
4.2.4 De verschooling van de kinderjaren	140
<b>Bibliografie</b>	142
<b>Bijlagen</b>	148
De link tussen competenties voor omgaan met kinderarmoede & sociaal-culturele ongelijkheid en de basiscompetenties voor de leerkracht kleuteronderwijs	

---

# Samenvatting

---

Kinderarmoede en sociaal-culturele ongelijkheid zijn een realiteit in elke kleuterklas. De kinderarmoedecijfers nemen steeds maar toe. Investeren in onze kleinsten werken preventief en hebben een hoog maatschappelijke rendement. Gezien het transformerende potentieel van kwaliteitsvol kleuteronderwijs om de negatieve effecten van kinderarmoede op latere ontwikkeling te keren, is de nood aan kwaliteitsvolle kleuterleraren hoog. In dit onderzoek gingen we na wat de implicaties en noodzakelijke voorwaarden zijn voor de opleiding van kleuterleraren.

Op basis van internationale en Vlaamse literatuur, ervaringen van kwetsbare kinderen, ouders en professionals, ontwikkelden we een visie inzake omgaan met kinderarmoede en sociaal-culturele ongelijkheid. Een brede, waarderende blik op kinderen, met oog voor de kenmerken van een kwetsbare thuissituatie maar bovenal oog voor talenten en sterktes van kinderen, dienen het vertrekpunt te zijn van kleuterleraren hun professionaliteit. Inclusief onderwijs - in de breedste zin van het woord - vanuit het principe van progressief universalisme vormen daarbij de grondprincipes van het pedagogisch-didactisch handelen. Aansluiten bij en het benutten van de aanwezige diversiteit in de klas en de samenleving zijn sleutels om betekenisvol onderwijs te creëren voor alle kinderen. Kwaliteitsvolle relaties met kinderen en ouders vormen hierbij een voorwaarde voor emancipatie en leren. Maar ook de relaties binnen een schoolteam en met externe actoren zijn fundamenteel. Kritische reflectie, als team stappen zetten om meer gelijke

kansen te creëren en de school verbreden via een netwerk van ondersteunende instanties, zijn basisingrediënten om de hefboomfunctie van het onderwijs te realiseren.

Deze visie op omgaan met kinderarmoede en sociaal-culturele ongelijkheid vertaalden we naar een set aan competenties voor toekomstige kleuterleraren. Hieruit leidden we aanbevelingen af voor de lerarenopleidingen om deze competenties een plaats te geven in de kern van hun curriculum. Hiervoor is nood aan een visie die de maatschappelijke verantwoordelijkheid van de lerarenopleiding centraal stelt. Op basis hiervan kan een opleidingsdidactiek vorm krijgen. Via een wisselwerking tussen onderzoek, reflectie, theorie en praktijk kunnen studenten komen tot een geïntegreerde inzet van competenties én het creëren van gelijke leer- en ontwikkelingskansen een plaats geven in de kern van hun professionaliteit. Dit impliceert dat competenties voor omgaan met kinderarmoede en sociaal-culturele ongelijkheid een prominente plaats krijgen bij de instroom, doorstroom en uitstroom van studenten in de opleiding. Dit vraagt om opleiders die congruent opleiden door de competenties die ze beogen bij hun studenten ook voor te leven en te expliciteren. Tot slot betekent dit ook dat lerarenopleidingen de diversiteit onder studenten (h)erkennen en benutten. Het aansluitende monitoringsinstrument moet lerarenopleidingen de mogelijkheid bieden een permanente zelfevaluatie op gang te brengen en de betrokkenheid van het gehele team te verhogen bij het realiseren van een kwaliteitsvolle opleiding.

---

Tot slot maakten we een terugkoppeling van dit alles naar het Vlaamse beleid. In de aanbevelingen voor het Vlaamse onderwijsbeleid haakten we in op de bevindingen uit de Evaluatie van de Lerarenopleidingen (EVALO) (Valcke e.a., 2012), op het rapport van de EVALO-Commissie (Departement voor Onderwijs en Vorming, 2013) en op het advies van de VLOR (2013) over kinderen in armoede. Deze aanbevelingen stemden we af op de beleidsgroepen die Vlaams minister voor Onderwijs en Vorming Pascal Smet opstelde naar aanleiding van het rapport van de EVALO-Commissie. Onderwijs kan de uitdaging van kinderarmoede echter niet alleen aan. Kinderarmoede is een multidimensionale problematiek. Dit vraagt om de inbedding in een integraal welzijnsbeleid.

Op basis van dit onderzoek kunnen we concluderen dat omgaan met kinderarmoede en sociaal-culturele ongelijkheid een maatschappelijke verantwoordelijkheid is die elke kleuterleraar dient op te nemen. Deze urgente problematiek vraagt niet om het opleiden van specialisten. Ze vraagt om kleuterleraren die allen expert zijn en het creëren van gelijke onderwijskansen een plaats geven in de kern van hun professionaliteit. Een gedeelde responsabiliteit is nodig om dit te realiseren: van lerarenopleidingen, stagescholen en een onderwijsbeleid die samen aan eenzelfde zeel trekken om de voorwaarden te realiseren om toekomstige kleuterleraren op te leiden die gelijke onderwijskansen creëren voor alle kleuters.



---

# Inleiding

---

De Vlaamse kinderarmoedecijfers zijn alarme- rend en gaan het laatste decennium enkel maar in stijgende lijn. De Koning Boudewijnstichting (KBS) wil een bijdrage leveren aan het door- breken van armoede en sociale ongelijkheid bij jonge kinderen en heeft in het meerjarenpro- gramma 2012-2014 het subactiedomein 'Kleine kinderen, grote kansen' opgenomen.

Wetenschappelijk onderzoek heeft het belang aangetoond van kwaliteitsvol onderwijs in de eerste levensjaren op vlak van de sociale, cog- nitive en emotionele ontwikkeling van kinderen. Deze effecten blijken zelfs groter voor kinderen uit kwetsbare milieus.

In het kader van het subactiedomein 'Kleine kin- deren, grote kansen' heeft de KBS samen met het departement Onderwijs en Vorming van de Vlaamse Gemeenschap aan het Steunpunt Diversiteit & Leren van de Universiteit Gent de opdracht gegeven om een onderzoek uit te voe- ren naar voorwaarden om toekomstige leraren kleuteronderwijs beter toe te rusten in het creë- ren van gelijke onderwijskansen voor kansarme kleuters.

De resultaten van het onderzoek, geïllustreerd met goede praktijken vindt u in deze publicatie.

De publicatie delen we op in vier delen. In een eerste deel schetsen we een stand van zaken van kinderarmoede en sociaal-culturele onge- gelijkheid in het Vlaamse onderwijs. Dit situeren we binnen het Vlaamse, federale en Europese beleid inzake kinderarmoede en onderwijs.

Daarna ontwikkelen we op basis van Vlaamse en internationale literatuur; competentiekaders voor omgaan met armoede, jonge kinderen en diversiteit; en (praktijk)ervaringen van professi- onals en mensen in armoede, een visie op het gebied van omgaan met kinderarmoede en so- ciaal-culturele ongelijkheid in het kleuteronder- wijs. Hieruit leiden we een set aan competenties af die toekomstige kleuterleraren moeten toe- rusten om gelijke leer- en ontwikkelingskansen te creëren voor kwetsbare kinderen. Deze bevin- dingen koppelen we vervolgens aan implicaties voor de curricula van lerarenopleidingen. Deze implicaties vertalen we bovendien naar een monitoringsinstrument voor lerarenopleidingen. Op basis van dit alles formuleren we tot slot be- leidsaanbevelingen voor de Vlaamse overheid.

---

# Beschrijving van het onderzoek

---

De uitvoering van dit onderzoek omvat een top-down en bottom-up component die in de loop van het onderzoek voortdurend op elkaar werden afgestemd.

Voor de uitvoering van dit onderzoek zijn we vertrokken vanuit een studie van wetenschappelijke literatuur, onderzoeksrapporten en beleidsdocumenten over kinderarmoede, onderwijs en de raakvlakken tussen beide. Dit vormde de input voor de situering van de problematiek (Hoofdstuk 1), de ontwikkeling van een eerste ruime versie van het competentieprofiel (Hoofdstuk 2) en het formuleren van eerste aanbevelingen voor lerarenopleidingen en het beleid (Hoofdstuk 3 & 4). Op basis hiervan kon de tweede fase van het onderzoek van start gaan. De top-down component werd niet beëindigd, enkel minder intens. Gedurende het verdere verloop van het onderzoek werden bijkomende literatuur en onderzoeksbevindingen geïntegreerd. Zo haken we in op de bevindingen uit de Evaluatie van de Lerarenopleidingen (EVALO) (Valcke e.a., 2012), op het rapport van de EVALO-Commissie (Departement voor Onderwijs en Vorming, 2013) en op het advies van de VLOR (2013) over kinderen in armoede, die in de loop van het onderzoek verschenen.

In een tweede, bottom-up-component van dit onderzoek, hebben we de bevindingen uit de literatuur afgetoetst bij diverse actoren uit de praktijk. Via intervisies en open interviews werden tussentijdse onderzoeksbevindingen voorgelegd aan actoren uit kleuterscholen in grootstedelijke diverse schoolcontexten, lerarenopleiders, vertegenwoordigers van onderwijskoepels, (vertegenwoordigers van) armen en experts in het domein van lerarenopleidingen, onderwijs en jonge kinderen. Na een reeks bevestigingen vond een herwerking van de visie, het competentieprofiel en de aanbevelingen plaats. Deze werden vervolgens afgetoetst in een nieuwe reeks bevestigingen.

Daarnaast werd een opvolging en wisselwerking met twee praktijkgerichte projecten, die tijdens de looptijd van het onderzoek werden gevoerd, gerealiseerd:

- 
- Enerzijds is dit het project **'Hoe omgaan met kinderarmoede op school – Leerkrachten in het Vlaamse kleuteronderwijs helpen om meer steun te verlenen aan kansarme kinderen?'** van de KBS. Hierbij werden tijdens het schooljaar 2012-2013 en 2013-2014, 29 kleuterscholen ondersteund door de KBS in hun project om steun te verlenen aan kansarme leerkrachten. De evaluatie van dit eerste projectjaar die werd opgemaakt door het Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs (Laenen & Aerden, 2013) vormde een input voor het verdiepen en illustreren van de visie inzake omgaan met kinderarmoede in onderwijs. Deelnemers aan dit project werden ook bevroegd bij het aftoetsen van de tussentijdse bevindingen.
- Anderzijds vond een samenwerking en uitwisseling plaats met het **innovatieproject 'De kloof een beetje dichten...sociale emancipatie via schoolleven'** dat gefinancierd

wordt door het **innovatiefonds** voor lerarenopleidingen van de Vlaamse Overheid en wordt uitgevoerd via een samenwerkingsverband tussen de Karel De Grote-Hogeschool, de Arteveldehogeschool en de Hogeschool-Universiteit Brussel. Dit project is gericht op het ontwikkelen van een toolbox met ondersteunende richtlijnen voor implementatie van doeltreffende geïntegreerde curricula en effectieve onderwijsleersituaties. Het project is opgebouwd rond:

- 1) kennisdeling, optimalisering en ontsluiting van het bestaande praktijken;
- 2) ontwikkeling van een reflectie-instrument omtrent sociaal-culturele ongelijkheid dat gekoppeld wordt aan de stages en
- 3) ontwikkeling van didactisch materiaal voor het verhogen van competenties in het creëren van ouderbetrokkenheid. De projectgroep en hun collega-lerarenopleiders werden betrokken bij het verfijnen van het competentieprofiel, het aftoetsen van de implicaties voor de lerarenopleidingen en het monitoringsinstrument.





1

Situering

# 1.1

## KINDERARMOEDE & ONDERWIJS IN VLAANDEREN

In dit eerste deel schetsen we een stand van zaken van kinderarmoede en sociaal-culturele ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs. Dit situeren we binnen het Vlaamse, federale en Europese beleid inzake kinderarmoede en onderwijs.

Hiermee willen we:

- Het bewustzijn bij lerarenopleidingen verhogen omtrent het belang van het opleiden van toekomstige kleuterleraren in het creëren van gelijke leer- en ontwikkelingskansen.

### 1.1.1 Cijfers

De parameters van de recentste armoedebarmometer staan onmiskenbaar in het rood. De financiële druk op gezinnen blijft toenemen. Voor de 9,8% van de Vlamingen met een maandelijks inkomen onder de armoederisicodrempel (1.000 euro/maand voor een alleenstaande en 2.101 euro/maand voor een gezin met twee kinderen) verbetert de levenskwaliteit niet. Vooral kwetsbare groepen zoals niet-EU-burgers, gezinnen waar niet of nauwelijks gewerkt wordt, eenoudergezinnen en huurders, lopen een hoger risico (Coene, Van Haarlem & Dierckx, 2013). Armoede concentreert zich dan wel in grootsteden (22,8%) maar deze stedelijke regio's worden meteen gevolgd door het afgelegen platteland (15,9%) en het platteland (12,7%) (Marissal, May & Lombillo, 2013).

Binnen de armoedecijfers zijn de gegevens omtrent kinderarmoede onthutsend en alarmerend. De kinderarmoedecijfers blijven het laatste decennium alsmat stijgen en nemen intussen dramatische proporties aan. Zo tonen de recentste

cijfers van de OESO<sup>1</sup> dat het aantal kinderen en jongeren dat in België onder de armoedegrens leeft, tussen 2007 en 2010 van 10% naar 12,8% is gestegen. Er zijn echter sterke verschillen tussen de regio's en binnen de regio's. De risicograad voor kinderen van 0 tot 15 jaar wordt in het Brusselse gewest geschat op ongeveer 40%, terwijl dit voor Vlaanderen 10,3% en voor Wallonië 24,1% bedraagt (EU-SILC, 2011). Net zoals de algemene armoedecijfers concentreert ook kinderarmoede zich in de grootsteden rond het gemiddelde van 20%. Maar bij enkele gemeenten uit de Limburgse mijnstreek zagen we in 2011 zelfs even dramatische percentages als in de grootsteden: 27,2% in Houthalen-Helchteren en 22,5% in Heusden-Zolder. Ook blijkt het risico om in een kansarm gezin geboren te worden opvallend hoger te liggen voor allochtone kinderen. Bijna een kwart van hen wordt geboren in een kansarm gezin (Geerts, Dierckx & Vandevort, 2012). Het tegengaan van de toenemende armoede, en de daaraan gekoppelde kinderarmoede, kan enkel slagen op basis van een globaal en structureel overheidsoptreden.

<sup>1</sup> Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling.

### 1.1.2 Opgroeien in armoede

Opgroeien in armoede heeft nefaste gevolgen voor de ontwikkeling van een kind. Hoe jonger een kind in een armoedesituatie terecht komt, hoe hardnekkiger de gevolgen zijn. Deze gevolgen zijn in de latere kinder- en adolescentie jaren moeilijk in te halen en blijven doorwerken tot op volwassen leeftijd. De impact van armoede op de ontwikkeling van een kind situeert zich op verschillende, onderling sterk verweven, vlakken.

Opgroeien in armoede heeft een negatieve invloed op zowel de cognitieve, affectieve als sociale ontwikkeling van kinderen. Bovendien beïnvloedt armoede ook de fysieke en mentale gezondheidstoestand op latere leeftijd (Steenssens e.a. 2008). Ook al slagen sommigen erin om de vicieuze cirkel van armoede te doorbreken, toch blijft de innerlijke impact van opgroeien in armoede levenslang doorwerken. De omstandigheden waarin kinderen opgroeien zijn dan ook van cruciaal belang voor de persoonlijke en maatschappelijke ontwikkeling.

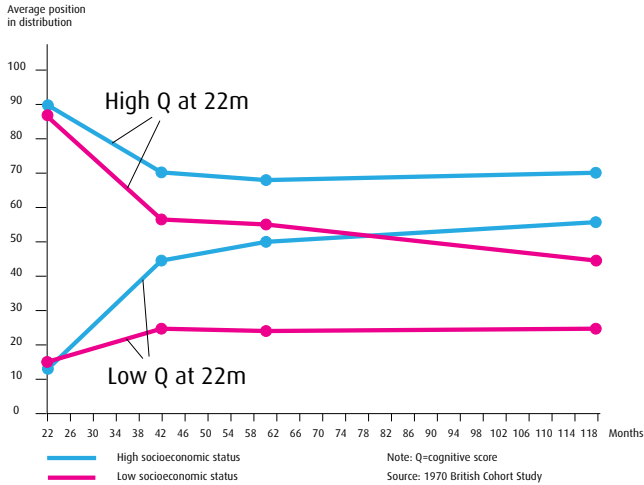
Als illustratie van de effecten van armoede op de cognitieve ontwikkeling van kinderen, verwijzen we naar onderstaande grafiek. Deze toont niet enkel aan dat men significante verschillen kan observeren tussen kinderen van een andere sociale origine met betrekking tot hun cognitieve vaardigheden, maar dat deze verschillen over de tijd steeds groter worden. Zo slagen kinderen met een lagere cognitieve score op 22 maanden

maar met een hoge socio-economische status, er tegen de leeftijd van 10 jaar in om kinderen die op 22 maanden een hogere cognitieve score hadden maar een lage socio-economische status, in te halen en zelfs voorbij te steken. De pijnlijke vaststelling dat onderwijs er niet in slaagt om gelijke ontwikkelingskansen te bieden ongeacht sociale afkomst is vandaag nog steeds geldig. Hier komen we verder in dit Hoofdstuk op terug (zie 1.1.4. Armoede en onderwijs).

Deze bevindingen wijzen op het belang van gunstige leefomstandigheden voor de ontwikkeling van kinderen en impliceren dat ondersteunende investeringen in hun ontwikkeling op jonge leeftijd een verschil maken op lange termijn (Alava e.a., 2011).

Wanneer de negatieve impact van kinderarmoede niet wordt voorkomen of teruggedrongen, dreigen kinderen terecht te komen in de vicieuze cirkel van generatiearmoede. Hierdoor gaat belangrijk menselijk kapitaal voor de samenleving verloren, komt de sociale cohesie onder druk te staan en wordt de maatschappelijke kost vergroot aangezien deze mensen later vaker een beroep doen op ondersteuning zoals sociale bijstand en gezondheidszorg.

# 1.1



Ongelijkheid in vroege cognitieve ontwikkeling (2-10jaar) in de British Cohort Study uit 1970 naar socio-economische status en rangordepositie op de leeftijd van 2 jaar. (The Marmot Review, 2010)

## 1.1.3 Een multidimensionele problematiek

Het bestrijden van situaties van kinderarmoede is – zowel vanuit het perspectief van het kind als vanuit een beleidsperspectief – een multidimensionele problematiek: opgroeien in armoede heeft een negatieve impact op meerdere (zo niet alle) dimensies van de ontwikkeling van kinderen.

Kansarmoede omvat niet louter een gebrek aan geld of materiële goederen. Het idee dat kansarmoede ruimer gaat dan financiële en materiële uitsluiting, is intussen gangbaar in het wetenschappelijke, politieke en publieke discours. Het is dan ook evident dat deze multidimensionele visie op armoede wordt doorgetrokken in de

definiëring van kinderarmoede zoals gehanteerd in het recente Nationaal Kinderarmoedebestrijdingsplan van de federale minister voor Armoedebestrijding (2013):

*“Een kind leeft in een toestand van armoede wanneer het inkomen en de bestaansmiddelen die beschikbaar zijn voor zijn/haar opvoeding onvoldoende zijn, in die mate dat het geen levensniveau kan hebben dat als aanvaardbaar wordt beschouwd in de maatschappij waarin het leeft en dat volstaat om zijn/haar emotioneel en fysiek welzijn of zijn/haar ontwikkeling te waarborgen. Omwille van de armoede kan het zijn dat dit kind en zijn/haar familie op talrijke manieren achtergesteld zijn: laag inkomen, ongezonde huisvesting en omgeving, onaangepaste*

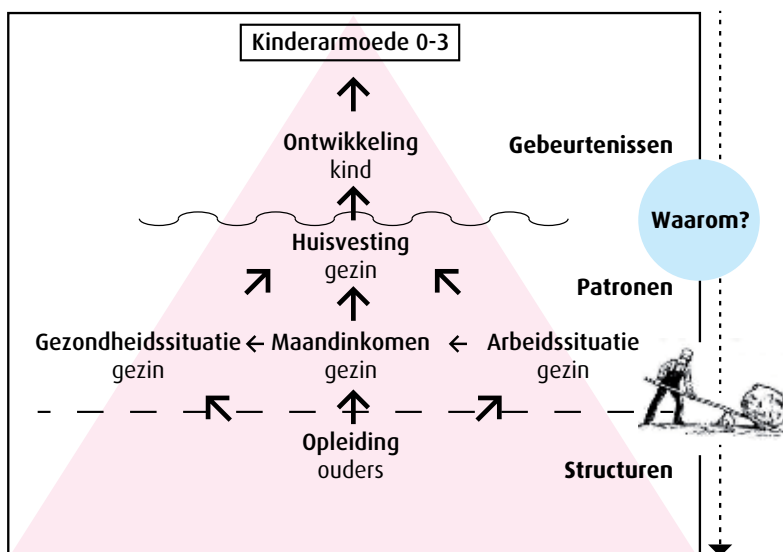
# 1.1

*gezondheidszorg; dit kind wordt vaak uitgesloten van sociale, sportieve, recreatieve en culturele activiteiten die de norm zijn bij de andere kinderen. Zijn/haar toegang tot de fundamentele rechten kan beperkt zijn, hij/zij kan discriminaties en stigmatisering ervaren en zij/haar stem kan niet worden gehoord.” (EAPN & Eurochild, 2013, vertaald uit het Engels in De Block, 2013)*

De multidimensionaliteit van kansarmoede zit ook vervat in de indicatoren die Kind en Gezin hanteert om te bepalen of een kind opgroeit in een kansarm gezin. Een gezin wordt daarbij als

kansarm beschouwd als het op minstens drie van de zes volgende criteria zwak scoort<sup>2</sup>: het maandinkomen van het gezin, de opleiding van de ouders, de arbeidssituatie van de ouders, de ontwikkeling van de kinderen, de huisvesting en de gezondheidssituatie van het gezin.

Zoals onderstaande visualisatie van de armoede-indicatoren aangeeft, staan deze niet afzonderlijk maar beïnvloeden ze elkaar wederzijds. De zichtbare ontwikkeling van het kind is slechts het topje van de ijsberg. Dit is de ruimte waarop kwaliteitsvolle kinderopvang en kleuteronderwijs kunnen ingrijpen om de ontwikkelingskansen



Indicatoren armoede Kind en Gezin in onderlinge afhankelijkheid (Eeman & Nicaise, 2011)

<sup>2</sup> In dit document wordt toegelicht wanneer een kind 'zwak' scoort op elke indicator: <http://www.kindengezin.be/img/kansarmoede-registratie-toelichting.doc>.

# 1.1

van kansarme kinderen te verhogen. Maar deze visualisatie maakt ook duidelijk dat we in de bestrijding van kinderarmoede dieper moeten graven om de structurele mechanismen van kansarmoede en sociale uitsluiting aan te pakken (Eeman & Nicaise, 2011). We gaan eerst na wat de relatie is tussen kansarmoede en onderwijs en bekijken daarna hoe dit een plaats krijgt op de recente Vlaamse beleidsagenda's.

## 1.1.4 Armoede en onderwijs

Onderwijs heeft in onze samenleving een socialiserende functie. Het aanleren en ontwikkelen van cognitieve en sociale capaciteiten zou iedereen de kans moeten geven om volwaardig te participeren aan de samenleving ongeacht de eigen sociale, culturele of economische achtergrond.

Uit verschillende onderzoeken (zie Steensens e.a., 2008; Nicaise, 2008; Van Avermaet & Siens, 2012) en de steeds weerkerende TIMSS<sup>3</sup>- en PISA<sup>4</sup>-bevindingen blijkt echter het tegenovergestelde effect van het Vlaamse onderwijs. Vlaamse jongeren behoren dan wel gemiddeld tot de top tien op wereldvlak en top drie in Europa, maar Vlaanderen scoort ook boven het

OESO-gemiddelde wanneer het gaat over de samenhang tussen sociale afkomst en schoolresultaten. Het Vlaamse onderwijs reproduceert dus maatschappelijke ongelijkheid in plaats van deze te reduceren.

Dat de reproductie van ongelijkheid al begint van in de kleuterklas blijkt onder meer uit het SiBO<sup>5</sup>-onderzoek. Zo werd een cohorte van duizenden kinderen intensief gevolgd vanaf de derde kleuterklas tot na hun doorstroming naar het secundair onderwijs. Daarbij werden zowel toetsresultaten als gegevens over de sociale afkomst van de leerlingen verzameld. Zo kon men van elk kind bepalen of het al dan niet tot de doelgroep van het Gelijke Onderwijskandecreet (GOK-decreet) behoort. Daarbij bleek dat zogenaamde GOK-leerlingen<sup>6</sup> al van bij het begin van de derde kleuterklas significant lager scoren voor zowel taal als rekenbegrip in vergelijking met niet-GOK-leerlingen. Dit patroon was ook terug te vinden voor sociale vaardigheden<sup>7</sup>, zelfvertrouwen en welbevinden. Met uitzondering van conflictgedrag, waarvoor verschillen niet significant waren tussen GOK-en niet-GOK-leerlingen, scoren de GOK-leerlingen over de hele lijn minder gunstig (Poesen-Vandeputte & Nicaise, 2010).

<sup>3</sup> Trends in International Mathematics and Science Study.

<sup>4</sup> Study Programm for International Student Assessment.

<sup>5</sup> SiBO staat voor Studieloopbanen in het Basisonderwijs, een longitudinale dataset met o.a. cognitieve prestaties en welbevinden en de sociale achtergrond van kinderen in het basisonderwijs (zie [www.steunpuntloopbanen.be](http://www.steunpuntloopbanen.be)).

<sup>6</sup> Zogenaamde GOK-leerlingen beantwoorden aan één of meerdere van de volgende indicatoren: kinderen van ouders zonder vaste verblijfplaats, kinderen van wie de moeder geen diploma secundair onderwijs bezit, kinderen die buiten het gezinsverband worden opgenomen, kinderen uit gezinnen die leven van een vervangingsinkomen, kinderen waar de thuistaal niet het Nederlands is.

<sup>7</sup> Deze sociale vaardigheden werden opgedeeld in (a) prosociaal gedrag, (b) sociaal probleemgedrag, met als schalen: 'Agressief gedrag', 'Hyperactief/afleidbaar gedrag', 'Asociaal gedrag' en 'Angstig gedrag' en tot slot (c) sociale relaties, bestaande uit de schalen 'Conflict', 'Nabijheid' en 'Populariteit'.

Het streven naar gelijke onderwijskansen voor kwetsbare kinderen via het investeren in jonge kinderen wint de laatste jaren geleidelijk aan ruimte binnen het Vlaamse overheidsbeleid. Dit kadert binnen een brede internationale tendens die het inzetten op Early Childhood Education and Care, of kortweg ECEC, sinds de jaren 1980 steeds opnieuw en hoger op de internationale beleidsagenda's plaatst. Daarbij erkennen beleidsmakers het enorme potentieel van kwaliteitsvolle kinderopvang en kleuteronderwijs om de ontwikkelingskansen van kinderen die in armoede opgroeien positief te beïnvloeden, om zo ook hun latere kansen in het onderwijs en op de arbeidsmarkt te verhogen (Urban e.a., 2011).

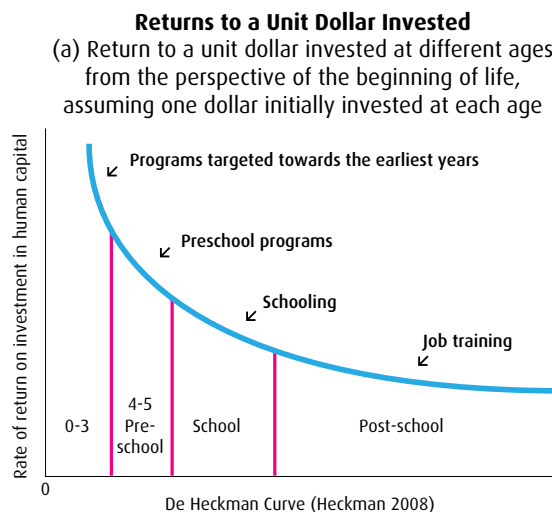
Vooraleer we de Vlaamse beleidscontext voor kinderarmoede en kleuteronderwijs schetsen en kaderen binnen de ruimere Belgische en Europese context, lichten we de onderliggende motieven

toe die aan de basis liggen van beleidsinvesteringen in zorg en onderwijs voor jonge kinderen.

### 1.2.1 Een winstgevende investering

De discussie over het belang van investeringen in kwaliteitsvolle kinderopvang en kleuteronderwijs wordt gemotiveerd vanuit een kinderrechtendiscours. Daarnaast zien we dat ook een economische grondtoon als constante optreedt in het debat. Hierbij is de Heckman-curve (Heckman, 2008) leidend. Deze curve toont aan dat per geïnvesteerde euro in onderwijs en zorg, het meeste rendement behaald wordt bij de jongste kinderen.

Het streven naar gelijke onderwijskansen voor kwetsbare kinderen via het investeren in jonge kinderen wint de laatste jaren geleidelijk aan





# 1.2

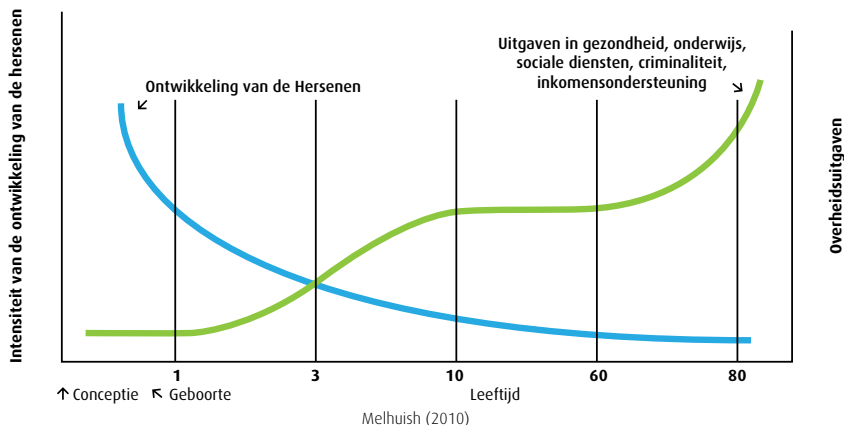
ruimte binnen het Vlaamse overheidsbeleid. Dit kadert binnen een brede internationale tendens die het inzetten op Early Childhood Education and Care, of kortweg ECEC, sinds de jaren 1980 steeds opnieuw en hoger op de internationale beleidsagenda's plaatst. Daarbij erkennen beleidsmakers het enorme potentieel van kwaliteitsvolle kinderopvang en kleuteronderwijs om de ontwikkelingskansen van kinderen die in armoede opgroeien positief te beïnvloeden, om zo ook hun latere kansen in het onderwijs en op de arbeidsmarkt te verhogen (Urban e.a., 2011).

Vooraleer we de Vlaamse beleidscontext voor kinderarmoede en kleuteronderwijs schetsen en kaderen binnen de ruimere Belgische en Europese context, lichten we de onderliggende motieven toe die aan de basis liggen van beleidsinvesteringen in zorg en onderwijs voor jonge kinderen.

Edward Melhuish (2010) bouwt verder op het werk van Heckman en voegt hier een neuro-wetenschappelijke dimensie aan toe. Zo wordt duidelijk dat overheden het minst investeren in

de eerste jaren, terwijl dit net – door het preventieve karakter van deze investeringen – het meeste rendement kan opleveren voor menselijke ontwikkeling.

Ook al onderschrijven we in dit rapport het belang van het investeren in de vroege kinderjaren, toch kunnen we niet over het belang van kwaliteitsvol kleuteronderwijs spreken zonder ook de link te leggen met de latere schooljaren. Vanuit haar emancipatorische functie is het nog steeds de opdracht van het ganse onderwijs om bij te dragen aan meer sociale gelijkheid. De kansen van kinderen en jongeren in de samenleving en in het onderwijs in het bijzonder mogen niet alleen afhangen van de kansen die ze van thuis uit meekrijgen en die hen worden gegeven tijdens de eerste schooljaren (Van Avermaet, 2013). We moeten vermijden dat er een soort defaultisme of determinisme ontstaat in de hogere jaren van scholing. "Als men het in die jongste jaren niet aanpakt, kunnen wij er niet veel meer aan doen" zijn te vaak terugkerende uitspraken.



## 1.2.2 Het recente Vlaamse beleid gesitueerd

### DE EU<sub>2020</sub> STRATEGIE

Het aanpakken van kinderarmoede is één van de hoofdbekommernissen binnen de EU2020-strategie (European Commission, 2013). Deze strategie werd in de loop van 2010 door de Europese Unie op tafel gelegd om tegen 2020 van de Unie een slimme, duurzame en inclusieve economie te maken. In de strijd tegen armoede en sociale uitsluiting heeft deze strategie als doelstelling om tegen 2020 het aantal mensen in armoede met 20 miljoen te verminderen. De strijd tegen kinderarmoede staat hierbij centraal (Vranken e.a., 2012; Studiedienst van de Vlaamse regering, 2013; De Block, 2013).

Het organiseren van kwaliteitsvolle zorg- en onderwijsvoorzieningen voor jonge kinderen neemt in deze strategie ook een plaats in en wordt aangemoedigd om zowel tewerkstelling, sociale inclusie en cohesie als persoonlijke ontwikkeling te bevorderen. Deze motieven kunnen overigens niet los van elkaar gezien worden (Urban e.a., 2011).

### DE VERTALING VAN EU<sub>2020</sub> NAAR HET BELGISCHE EN VLAAMSE BELEID

Elke lidstaat moet jaarlijks aantonen hoe de Europese doelstellingen naar het nationale niveau vertaald worden en rapporteren hier vervolgens over in een Nationaal Hervormingsprogramma.

Rekening houdend met de bevoegdheidsverdelingen tussen het federale en het regionale niveau, worden er voor België op beide niveaus hervormingsprogramma's opgemaakt.

In het Vlaamse Hervormingsprogramma heeft de Vlaamse regering zich ertoe verbonden om het aantal kinderen dat opgroeit in armoede tussen 2008 en 2020 met 50% te verminderen (Vlaamse regering, 2010). De recente kinderarmoedecijfers tonen echter dat deze nobele doelstellingen zich nog niet hebben kunnen vertalen in de beoogde resultaten, integendeel.

Op Vlaams niveau werden de Europese doelstellingen gekaderd binnen het Vlaanderen in Actie Pact 2020<sup>8</sup> dat 20 doelstellingen bevat om Vlaanderen naar de top van Europa te leiden. Daarbij gaat doelstelling 13 specifiek over armoedebestrijding maar daarnaast komt sociale uitsluiting en de kloof die mensen in armoede ervaren ook aan bod op vlak van algemene participatie (doelstelling 2), werk (doelstellingen 9 en 10), onderwijs en vorming (doelstelling 11) en zorg (doelstelling 12). Op basis van deze doelstellingen werd het Vlaams Actieplan Armoedebestrijding opgesteld voor de periode 2010-2014 (Vlaamse regering, 2010).

In juni 2013 vertaalde de staatssecretaris voor Maatschappelijke Integratie en Armoedebestrijding Maggie De Block de aanbevelingen omtrent kinderarmoede uit de EU2020-strategie naar

<sup>8</sup> Dit pact werd gelanceerd in het kader van het toekomstproject Vlaanderen in Actie (zie [www.vlaandereninactie.be](http://www.vlaandereninactie.be)) en bevat doelstellingen met concrete streefcijfers.

# 1.2

een Nationaal Kinderarmoedebestrijdingsplan. Dit plan beoogt een structurele samenwerking tussen de verschillende gemeenschappen, gewesten en het federale niveau en stelt drie strategische doelstellingen voorop (De Block, 2013):

1. Kinderen kansen geven om op te groeien in families met toegang tot toereikende middelen.
2. Families toegang verlenen tot kwaliteitsvolle diensten en kansen.
3. Participatie van kinderen bevorderen in sociale, maatschappelijke, vrijetijds- en sportactiviteiten en het recht van kinderen om gehoord te worden stimuleren.

Elk van deze doelstellingen wordt vertaald naar verschillende operationele doelstellingen die telkens geconcretiseerd worden in een aantal acties op de respectievelijke beleidsniveaus voor de periode 2013-2014. Aangezien kleuteronderwijs een gemeenschapsmaterie is, worden acties hieromtrent op regionaal niveau geformuleerd. Hoe het beleid dit concreet ziet, kaderen we binnen het algehele Vlaamse beleid omtrent kinderarmoede en kleuteronderwijs.

## 1.2.3 Kinderarmoede en het Vlaamse kleuteronderwijsbeleid

Wanneer we specifiek kijken naar initiatieven om de ontwikkelingskansen van kansarme kleu-

ters via onderwijs te verhogen zien we dat het Vlaamse beleid ernaar streeft om zoveel mogelijk kleuters te laten deelnemen aan het kleuteronderwijs, een kader voor zorg en geïntegreerde ondersteuning heeft uitgewerkt, ouderbetrokkenheid wil verhogen en Nederlandse taalvaardigheid wil stimuleren.

### ZOVEEL MOGELIJK KLEUTERS LATEN DEELNEMEN AAN HET KLEUTERONDERWIJS

Het aantal kinderen dat in Vlaanderen naar de kleuterschool gaat is vanuit een internationaal perspectief erg hoog. Zo waren in de periode 2010-2011 slechts 2,39% van de 2-jarige en 1% van de 5-jarige Vlaamse kleuters niet ingeschreven in een school. In datzelfde schooljaar waren 97,40% van de vijfjarigen meer dan 220 halve dagen aanwezig op school. 95,90% van de driejarigen ging al 150 dagen of meer naar school (VLOR, 2012).

Toch beschouwt het Vlaamse beleid net de afwezigheid van het kleine aantal kleuters als problematisch. Uit onderzoek blijkt onder meer dat kansarme gezinnen en kleuters met een andere herkomst<sup>9</sup> relatief meer vertegenwoordigd zijn binnen de groep niet-schoolgaande kleuters. Daarbij blijkt vooral de beroepsstatus<sup>10</sup> van de ouders te bepalen of een kleuter meer of minder kans heeft om te participeren aan het onderwijs. Het effect van nationaliteit is dus ondergeschikt aan het effect van beroepsstatus (Levrain, Nouwen & Clycq, 2011). Heel concreet betekent

<sup>9</sup> Kleuters met een nationaliteit van één van de Maghreblanden of kleuters die een niet-Europese taal als thuistaal hebben, aldus Levrain, Nouwen en Clycq (2011, p. 241).

<sup>10</sup> Als volgt (hiërarchisch) opgedeeld: Niet actief - Ongeschoolde arbeider - Geschoolde arbeider - Lager bediende - Kleine zelfstandige/landbouwer/helper - Hoger bediende/vrij beroep/ondernemingsleider /groothandelaar.

dit dat ouders die laaggeschoold en werkloos zijn er het nut niet van inzien om hun kinderen naar school te sturen als ze zelf de mogelijkheid hebben om voor hen te zorgen. Net om de ontwikkelingskansen van deze meest kwetsbare kinderen te verhogen, richt het Vlaamse beleid zich sinds 2007 op het verhogen van de kleuterparticipatie (Vlaamse regering, 2007; Vlaamse regering, 2010).

De leerplicht in Vlaanderen begint op zes jaar waardoor de beslissing om een kleuter al dan niet naar school te laten gaan in alle vrijheid door de ouders wordt gemaakt. Via verschillende maatregelen tracht het Vlaamse beleid ouders toch zoveel mogelijk te stimuleren om hun kinderen naar de kleuterschool te sturen. Sensibilisering vormt hierbij een belangrijke pijler, waarbij scholen onder meer samenwerken met Kind & Gezin. De maximumfactuur voor het basisonderwijs, het vernieuwde decreet rond de studiefinanciering uit 2007<sup>11</sup> en de vernieuwde inschrijvingsregels sinds 2012<sup>12</sup> waarbij men streeft naar een sociale mix, werden allen ingevoerd om de toegankelijkheid van het aanbod te verhogen. Tot slot zet het beleid via een samenwerking tussen onderwijs en Kind & Gezin ook in op het creëren van een naadloze overgang tussen de kinderopvang en het kleuteronderwijs waardoor de drempel van het kleuteronderwijs zoveel mogelijk verlaagd moet worden. In de recente nota 'Van peuter naar kleuter: een straffe stap' (Vlaamse regering, 2013)

staan de intenties van beide beleidsdomeinen om in de toekomst nauwer te gaan samenwerken, geconcretiseerd.

In een onderwijssysteem dat ongelijkheid reproduceert is het echter een contradictie om in te zetten op kleuterparticipatie vanuit een gelijkheidskansenbeleid. Het stimuleren van kleuterparticipatie kan dan ook enkel zinvol zijn binnen een onderwijssysteem dat effectief gelijke kansen biedt aan alle kinderen.

#### ZORG EN ONDERSTEUNING

Het Gelijke Onderwijskansendecreet van 2002 (kortweg, het GOK-decreet), wordt beschouwd als de mijlpaal in het Vlaamse sociale onderwijsbeleid (Nicaise, 2011). Als oplossing voor het lappendeken van voorafgaande maatregelen ter verhoging van de democratisering van het onderwijs en onderwijskansen voor kansengroepen moest dit decreet zorgen voor een geïntegreerd kader van ondersteuning voor het bieden van gelijke onderwijskansen in het basis- en secundair onderwijs. Dit met een duidelijke doelgroepenafbakening (de zogenaamde GOK-leerlingen), meer continuïteit en meer ruimte voor lokale accenten. Naast het inzetten op 'recht op inschrijving' voorzag dit decreet in een bijkomende financiering aan scholen op basis van het aandeel leerlingen uit kansengroepen<sup>13</sup>. De extra uren werden steeds toegekend voor een periode van drie jaar en dienden om

<sup>11</sup> Zie: <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13892>

<sup>12</sup> Zie: <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=14368>

<sup>13</sup> Zie voetnoot 7

# 1.2

een schooleigen visie inzake gelijke onderwijskansen uit te werken. In het gewoon basisonderwijs bestaat er sinds 1 september 2012 geen apart geïntegreerd ondersteuningsaanbod meer, maar maken de SES-lestijden (toegekend op basis van de socio-economische status van de leerlingen) integraal deel uit van de omkadering. Om de socio-economische status van de leerlingen te vatten, wordt gebruik gemaakt van volgende drie indicatoren: thuistaal van de leerling, het ontvangen van een schooltoelage en het hoogst behaalde opleidingsniveau van de moeder.

Op basis van onderzoek naar de effecten van het GOK-decreet concludeert Nicaise (2011) dat het er in het algemeen naar uitziet dat het ondersteuningsaanbod van GOK-scholen vruchten heeft afgeworpen, maar dat er nog heel wat ruimte is voor meer efficiëntie. Niettemin stelt hij dat enkel geld en personeel onvoldoende zijn om de sociale reproductie in het onderwijs tegen te gaan, *“er is ook een goede strategie nodig, veel inzet en deskundigheid van alle actoren”* (Nicaise, 2011, p. 116). Ook al is het te vroeg om de doeltreffendheid van de SES-lestijden te evalueren, toch kunnen we gezien de stijgende kinderarmoede en toenemende complexiteit en diversiteit in onze samenleving, het belang van deze laatste conclusie ten volle onderstrepen en doortrekken naar de actuele nood aan competente leraren die een klimaat van gelijke leer- en ontwikkelingskansen kunnen scheppen voor alle leerlingen.

Naast de toegekende SES-lestijden krijgen scho-

lengemeenschappen uit het basisonderwijs sinds het schooljaar 2007-2008 een extra puntenenveloppe zorg (Zorg+) toebedeeld voor het voeren van een geïntegreerd zorgbeleid.

## **OUDERBETROKKENHEID VERHOGEN**

Het Vlaams Actieplan Armoedebestrijding 2010-2014 (Vlaamse regering, 2010) zet ook in sterke mate in op de betrokkenheid van ouders bij het kleuteronderwijs. Aanbevelingen hebben betrekking op het voeren van een laagdrempelig communicatiebeleid, het werken met tussenfiguren om de communicatie met kwetsbare ouders te bevorderen en het betrekken van kwetsbare ouders bij de ouderparticipatie in de schoolwerking. De engagementsverklaring, die sinds het schooljaar 2010-2011 in voege is, zou het gedeelde partnerschap van ouders en de school moeten bestendigen.

## **TAAL**

Omwille van het verband tussen kennis van de Nederlandse taal, sociale afkomst, leerachterstand en schoolse vertraging, nam het Vlaamse beleid de beslissing om vanaf het schooljaar 2010-2011 kinderen die minder dan 220 halve dagen in een Nederlandstalige kleuterklas zijn geweest, pas toe te laten tot het eerste leerjaar nadat ze slagen voor een taaltoets.

Deze eenmalige taaltoetsen zijn echter momentopnamen die onvoldoende rekening houden met het niet-lineaire en sterk individuele verloop van processen van taalverwerving (Van Avermaet, 2013). Bovendien worden via deze vor-

men van toetsing slechts enkele deelvaardigheden in kaart gebracht en blijven de veelheid aan (meertalige) competenties waarover kleuters wél beschikken, buiten het vizier. Leraren verkrijgen via het werken met deze éénmalige, in hoge mate gestandaardiseerde taaltoetsen een foutief gevoel van objectiviteit over de taalvaardigheid van de leerlingen. Het maken van een inschatting van de taalvaardigheid van kleuters op basis van deze toetsen beïnvloedt de verwachtingen die leraren koesteren ten aanzien van de leerlingen en kan dus belangrijke gevolgen hebben voor het verdere verloop van de schoolloopbaan (bv. op vlak van zittenblijven, oriëntering en studiekeuze). Het afnemen van een eentalige taaltoets op een cruciaal transitie-moment dreigt de ongelijkheid en uitsluiting dan ook eerder te versterken dan weg te werken.

#### **TOEKOMSTIGE BELEIDSMATREGELEN**

In een recent advies oordeelt de VLOR (2013) dat er *“ondanks het jarenlange gelijke onderwijskansenbeleid, hiaten blijven in de aanpak van kinderarmoede via onderwijs”*. Vanuit deze vaststelling formuleert de VLOR beleidsaanbevelingen voor een integrale aanpak van kinderarmoede.

Verder engageert het Vlaamse Beleid zich voor de periode 2013-2014 tot een aantal concrete acties die aansluiten bij het Nationaal Armoedebestrijdingsplan. In het domein van het kleuteronderwijs wil de Vlaamse regering verder investeren in een betere betaalbaarheid van het kleuteronderwijs via een automatische toekenning en verhoging van de schooltoelagen, in een

beter omkadering van het kleuteronderwijs die moet bijdragen aan een lagere kleuter/leraar-ratio en een betere communicatie tussen scholen en ouders. Daarbij zullen de ouderkoepels via een ‘actieplan diversiteit’ de ouderbetrokkenheid van kansarme ouders bij het schoolgebeuren trachten te verhogen (De Block, 2013).

# 1.3

## INVESTEREN IN JONGE KINDEREN VIA GEKWALIFICEERDE LERAREN

Verschillende auteurs concluderen op basis van onderzoek (Ramey e.a., 2000; Marshall, 2004) en uitgebreide vergelijkende literatuurstudies (Urban e.a., 2011; Bennett, 2012) dat kwaliteitsvolle zorg en onderwijs voor jonge kinderen langdurige positieve effecten kan hebben voor de cognitieve, sociale en emotionele ontwikkeling van jonge kinderen. Deze effecten zijn zelfs groter voor kwetsbare kinderen dan voor kinderen die opgroeien in middenklasse-gezinnen. Hierbij wordt een inclusieve aanpak met bijzondere aandacht voor de ondersteuningsnoden van kwetsbare kinderen -ook wel gekend als progressief universalisme<sup>14</sup> - geprefereerd boven een doelgroepenwerking. Dit alles gaat echter ook gepaard met de conclusie dat ECEC van lage of matige kwaliteit een negatieve invloed kan hebben op de ontwikkeling.

In dit onderdeel gaan we eerst na wat de kenmerken zijn van kwaliteitsvol kleuteronderwijs en wat de rol van (toekomstige) leraren hierin is. Vervolgens gaan we na hoe dit vervat zit in het beroepsprofiel en de basiscompetenties voor toekomstige leraren. Dit brengt ons bij de noodzaak aan een verruimde professionaliteitsopvatting van het kleuterlerarenberoep waarbij kritische reflectie de rode draad vormt.

### 1.3.1 Kwaliteit?

Onderzoek is dan wel zo goed als unaniem over de positieve impact van kwaliteitsvolle voorzieningen, maar deze consensus is veel minder groot wanneer het gaat over de vraag wat kwaliteit dan precies inhoudt. Zo woedt er sinds de jaren '90 een kritisch debat over de invulling van kwaliteit in ECEC-voorzieningen. Uit Europese beleidsdocumenten en onderzoeksresultaten blijkt dat het definiëren van kwaliteit een complex en vaak contradictorisch gegeven is (Urban e.a., 2011).

Aangezien het eenvoudiger is om te bepalen wat kwaliteit in elk geval niet inhoudt, gaan we daar eerst op in. Bennett (2012) stelt dat gebrekkige ECEC-voorzieningen door één of meerdere van volgende zaken worden gekenmerkt:

- **Gebrek aan goed leiderschap op het centrale en lokale beleidsniveau** wat leidt tot onvoldoende financiering, voorzieningen die niet inspelen op de noden van ouders of kinderen, ongelijke toegang tot ECEC-voorzieningen, ontoereikend systemisch onderzoek, inadequate datacollectie en monitoring, ...

<sup>14</sup> Op basis van dit principe werden o.m. de 'Huizen van het Kind' opgericht.

# 1.3

- **Gebrekkige structurele omkadering** zoals onaangepaste gebouwen, inadequate curricula, buitensporige kind/professional-ratio's, niet-gecertificeerd of onvoldoende gekwalificeerd personeel.
- **Gebrek aan pedagogische competenties onder professionals** zoals een gebrek aan empathie voor diverse of kwetsbare achtergronden, onvoldoende competenties om gemarginaliseerde ouders en kinderen te bereiken, onvoldoende kennis van de wijze waarop jonge kinderen leren en van het ECEC-curriculum, onvoldoende diepgaande verbale interacties tussen leraren/verzorgers en jonge kinderen, een gebrek aan aandacht voor kwaliteitsverbetering van de voorziening via voortdurende professionele ontwikkeling, documenteren van praktijken, reflectie, ... Hier wijst Bennett op het belang van de lerarenopleiding maar ook op het belang van verloning, werkcondities en motivatie van het personeel.

De onderzoekers van het CoRe-rapport (*Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*, Urban e.a. 2011) concluderen dat kwaliteit in geen geval een vaststaand gegeven is maar eerder een proces dat voortdurend in ontwikkeling is en gekaderd moet worden binnen een specifieke tijdsgeschiedenis en sociaal-culture-

le context. Het is dan ook onmogelijk om een universele definitie van kwaliteit te geven. Dit mondt immers uit in een erg technocratische benadering die niet beantwoordt aan de complexiteit van diverse en veranderende maatschappelijke contexten. Op basis van deze visie komen de onderzoekers tot vijf dimensies die kwaliteit definiëren:

- **Ervaringen en leeruitkomsten van kinderen** (welbevinden, betrokkenheid, ...).
- **Ervaringen van ouders en professionals** (welbevinden, betrokkenheid, toegankelijkheid, betaalbaarheid, ...).
- **Interacties** (tussen volwassenen en kinderen, kinderen onderling, de leden van een schoolteam, scholen onderling, scholen en de overheid, ...).
- **Structurele condities** (groepsgrootte, leeraar/leerling-ratio, ruimtelijke voorzieningen, buurtfactoren, spelmaterialen, mogelijkheden tot professionele ontwikkeling, ...).
- **Evaluatie, monitoring en kwaliteitsverbetering** (interne en externe evaluatie, betrekken van stakeholders, ...).



# 1.3

Hierbij leggen de onderzoekers het grootste gewicht bij de aard van de interacties, dus ook de leraar-leerling- en leraar-ouder-interacties die de focus van dit onderzoek vormen. Gelijkaardige aanbevelingen vinden we ook terug bij Bennett (2012).

Naast het belang van een goede structurele omkadering en een effectief leiderschap wijzen alle aanbevelingen (zie ook ISSA & ISSA & DECET, 2011; Rhodes & Huston, 2012) op het belang van competente professionals. Hierbij wordt een grote verantwoordelijkheid gelegd bij de professionalisering van kinderverzorgers en kleuterleraren via initiële opleidingen en levenslang leren. Daarbij wordt telkens een groot belang gehecht aan het scheppen van een positief leer-en leefklimaat met kinderen, ouders, collega's en externen op basis van kwaliteitsvolle interacties (Urban e.a., 2011; ISSA, ISSA & DECET, 2011; Rhodes & Huston, 2012; Bennett, 2012) voor het creëren van leeransen voor alle leerlingen. Met andere woorden: kwaliteitsvolle interacties vormen een noodzakelijke basis voor kwaliteitsvol leren.

Bovenstaande aanbevelingen nemen dan ook een centrale plaats in bij de ontwikkeling van een competentieprofiel dat toekomstige kleuterleraren moet toerusten om adequaat om te gaan met kinderarmoede en sociaal-culturele ongelijkheid.

## 1.3.2 Het beroepsprofiel en de basiscompetenties voor leraren

Bij vaststellingen van ongelijke onderwijsuitkomsten en aanbevelingen omtrent kwaliteitsvol (kleuter)onderwijs wordt steeds weer gewezen op het belang van de professionaliteit van de leraar en dus van de lerarenopleidingen.

Om meer duidelijkheid te scheppen in de verwachtingen die de samenleving aan (toekomstige) leraren stelt, werd in 1998 het decreet op beroepsprofielen en de hiermee verbonden basiscompetenties voor toekomstige en beginnende leraren opgemaakt.

Het beroepsprofiel van de leraar omvat de vereiste kennis, vaardigheden en attitudes van de leraar. Hieruit zijn de basiscompetenties afgeleid voor de beginnende leraar, die oriënterend zijn voor de curricula van de lerarenopleidingen. In 2007 heeft de Vlaamse regering het licht op groen gezet voor een geactualiseerde versie. Ze wil zo tegemoetkomen aan nieuwe beleidsprioriteiten als antwoord op veranderende maatschappelijke evoluties: elementen als het belang van het gebruiken van het Standaardnederlands, communiceren met anderstaligen, kennis van de grootstedelijke context en een versterking van omgaan met diversiteit deden hun intrede in de vernieuwde basiscompetenties en het beroepsprofiel (Aelterman e.a., 2008).

In de basiscompetenties<sup>15</sup> voor toekomstige kleuterleraren wordt melding gemaakt van deelcompetenties. Deze tonen aan dat het beleid het belang van competente leraren erkent in het creëren van leerkansen voor alle leerlingen en het werken aan een schoolklimaat waar alle leerlingen, ouders en leraren zich gewaardeerd voelen.

De competenties die we in het verdere verloop van dit rapport voorstellen voor kleuterleraren om in hun beroepspraktijk gelijke leer- en ontwikkelingskansen te kunnen bieden aan alle kinderen, zijn dan ook geen nieuwe of andere competenties dan de al bekende basiscompetenties. De competenties voor omgaan met kinderarmoede en sociaal-culturele ongelijkheid behoren in de regel tot het beroepsprofiel en de basiscompetenties van de toekomstige kleuterleraar<sup>16</sup>.

Maar omwille van de steeds terugkerende vaststelling dat afgestudeerde kleuterleraren onvoldoende in staat zijn om adequaat om te gaan met de diversiteit in het onderwijs (Valcke e.a., 2012), gaan we op zoek naar een specifiekere inkleuring van deze competenties en explicitering van de nodige kwaliteiten en kennis. Hiervoor is eerst nood aan een verruimde normatieve professionaliteitsopvatting waarbij reflectie de rode draad vormt.

### 1.3.3 Complexiteit vraagt om een verruimde professionaliteit

Werken met jonge kinderen in een steeds veranderende samenleving sluit de mogelijkheid uit voor lerarenopleidingen om pasklare antwoorden te bieden op de veelheid aan problemen en situaties waarmee toekomstige kleuterleraren geconfronteerd zullen worden.

Het beroep van kleuterleraar wordt gekenmerkt door complexiteit en onvoorspelbaarheid. Een waaier aan factoren zoals de schoolcultuur, de relaties die zich ontwikkelen binnen de school en met de omgeving, de eigen invulling van het curriculum, de verschillende emoties en motivaties van alle actoren, spelen gelijktijdig een rol binnen concrete situaties.

De hedendaagse complexe problematiek van kwetsbare kinderen vraagt dan ook om een professionaliteitsopvatting die omgaan met complexiteit wezenlijk omvat. Hiervoor is nood aan een verruimde professionaliteitsopvatting van het kleuterlerarenberoep.

#### VAN EEN TECHNISCHE PROFESSIONALISME...

Wat reeds lange tijd achterhaald is, is een technische benadering van het opleiden van leraren, waarbij lerarenopleidingen de nodige kennis aanreiken en vaardigheden ontwikkelen rond het omgaan met specifieke problemen en hun

<sup>15</sup> Zie: <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13952#245903>.

<sup>16</sup> Hoe deze zich tot elkaar verhouden verduidelijken we in de bijlage door enerzijds de basiscompetenties voor kleuterleraren en anderzijds de competenties voor omgaan met kinderarmoede en sociaal-culturele ongelijkheid naast elkaar te leggen.

# 1.3

bijhorende kant-en-klare oplossingen (Kelchtermans, 2003; Urban, 2008; Osgood, 2006 in Miller, 2008; Van Laere, Lund en Peeters, 2012). Bovendien blijkt dat er bij deze benadering een serieuze kloof gaapt tussen theorie en praktijk. Studenten passen in hun latere beroepspraktijk maar heel weinig, of zelfs niet, de aangeleerde pedagogisch-didactische inzichten toe die ze in de lerarenopleiding hebben geleerd (Kelchtermans, 2003; Korthagen, 2012; Departement voor Onderwijs en Vorming, 2013).

## ... NAAR EEN VERRUIMDE NORMATIEVE PROFESSIONALITEIT

Er is dan ook nood aan een verschuiving naar een verruimd normatief professionalisme dat ruimte laat voor waarden en emoties in het professionele handelen van kleuterleraren. Enkele kenmerken van zo'n normatief professionalisme zijn: betrokkenheid, aandacht, integriteit, loyale samenwerking met collega's, een sociaal verantwoordelijkheidsgevoel, creativiteit, nieuwsgierigheid en de mogelijkheid om te innoveren (Vandenbroeck e.a., 2011). Er zijn uiteraard belangrijke technische dimensies aan de professionaliteit van leraren, zoals hun pedagogische en didactische bekwaamheid. Maar deze moeten steeds gezien worden in het ruimer kader van de normatieve professionaliteit (Departement voor Onderwijs en Vorming, 2013).

Elementen van dit normatief professionalisme

vinden we ook terug in de visie achter het beroepsprofiel en de basiscompetenties van de leraar die een verruimd professionaliteitsopvatting nastreeft waarin "empowerment<sup>17</sup>, visie, verantwoording, autonomie, collegialiteit, een reflectieve houding en een gerichtheid op levenslang leren centraal staan" (Aelterman, 2007).

Binnen dit normatief professionalisme vormt reflectie - en in het bijzonder kritische reflectie - over het eigen en het instellingsgebonden handelen, de rode draad.

### 1.3.4 Kritische reflectie als rode draad

In de literatuur over competenties voor het werken met jonge kinderen (Urban e.a., 2011; Vandenbroeck e.a., 2011; Vandenbroeck & Peeters, 2012) en in het bijzonder over omgaan met diversiteit bij jonge kinderen (DECET & ISSA, 2011) komt kritische reflectie steeds weer naar voor als dé cruciale competentie. Doorheen het competentieprofiel dat we verder in dit rapport uitbouwen is kritische reflectie dan ook als rode draad opgenomen.

Reflectie is niet enkel een vaardigheid, maar een algemene attitude die een basishouding vergt van openheid, alertheid, nieuwsgierigheid en motivatie om situaties, ervaringen en

<sup>17</sup> "Een proces van versterking waarbij individuen, organisaties en gemeenschappen greep krijgen op de eigen situatie en hun omgeving en dit via het verwerven van controle, het aanscherpen van kritisch bewustzijn en het stimuleren van participatie," (Van Regenmortel, 2008).

# 1.3

instellingen in vraag te stellen (Kelchtermans, 2003) en waar nodig te veranderen. Een dergelijke houding stelt leraren in staat om na het afronden van hun initiële opleiding te blijven leren van ervaringen om de eigen praktijken te verbeteren.

Reflectie biedt de mogelijkheid om via een integratie van theorie en praktijk nieuwe kennis en praktijken te creëren die een antwoord kunnen bieden op de complexe en vaak onvoorspelbare situaties en noden in een welbepaalde context (Kelchtermans, 2003; Van Laere, Lund en Peeters, 2012; Mansvelder-Longayroux e.a., 2007).

Willen we echter een stap verder gaan en leraren opleiden die zich inzetten voor sociale rechtvaardigheid en gelijke kansen voor kwetsbare kinderen, dan dient reflectie een kritische component te bevatten.

Het verschil tussen reflectie en kritische reflectie kan verduidelijkt worden met het onderscheid dat in de literatuur wordt gemaakt tussen de *reflective* en *reflexive practitioner*. Terwijl de eerste reflecteert over hoe de dingen zo goed mogelijk kunnen worden gedaan (*doing things right*), stelt de tweede de pedagogische praktijken en het systeem als dusdanig in vraag (*doing the right things*) om te komen tot innovatie en sociale verandering (Vandenbroeck e.a., 2011, p. 23-24).

Door hierbij ethische criteria in overweging te nemen, krijgt reflectie een morele dimensie.

Hoe ga je bijvoorbeeld om met kinderen met een gebrekkige hygiëne die hierdoor systematisch worden uitgesloten door de andere kinderen? Hoe sluit dit aan bij jouw mens- en maatschappijbeeld, je professionele rol als leraar en verantwoordelijkheid ten aanzien van de maatschappij? Op dit niveau leggen leraren en teams de relatie tussen wat in de klas en op school gebeurt en de wijze waarop dit strookt met het bieden van gelijke leer- en ontwikkelingskansen.

Hieruit volgt dat reflectie niet louter een individuele aangelegenheid is, maar ook in teamverband dient te worden uitgevoerd. Zo worden er meerdere perspectieven geboden op persoonlijke en professionele thema's en ontstaan kritische leergemeenschappen (DECET & ISSA, 2011).

In het kader van het innovatieproject 'De kloof een beetje dichten...sociale emancipatie via schoolleven' ontwikkelden de lerarenopleidingen kleuteronderwijs van de Karel De Grote-Hogeschool, de Arteveldehogeschool en de Hogeschool-Universiteit Brussel een reflectiemethodiek. Deze methodiek stelt toekomstige studenten kleuteronderwijs in staat om in groep te reflecteren over kansarmoede.



# 2

Competenties  
voor omgaan met  
kinderarmoede en  
sociaal-culturele  
ongelijkheid in het  
kleuteronderwijs

# 2

Op basis van Vlaamse en internationale literatuur, praktijkervaringen van professionals en mensen in armoede ontwikkelen we een visie inzake omgaan met kinderarmoede en sociaal-culturele ongelijkheid in het kleuteronderwijs. Deze visie vertalen we naar een set competenties, deelcompetenties en indicatoren.

Hiermee willen we:

- Het denken over en kijken naar (omgaan met) kinderarmoede en sociaal-culturele ongelijkheid in het kleuteronderwijs verbreden.
- Een competentieset ontwikkelen die toekomstige leraren moet toerusten om optimale leer- en ontwikkelingskansen te creëren voor kwetsbare kinderen.

## NAAR EEN COMPETENTIEPROFIEL VOOR OMGAAN MET KINDERARMOEDE EN SOCIAAL-CULTURELE ONGELIJKHEID

In dit tweede deel gaan we na welke competenties er voor toekomstige kleuterleraren nodig zijn om met kinderarmoede op school en in de klas om te gaan. Hieruit leiden we een competentieprofiel af. Dit profiel formuleert wat we van individuele afgestudeerde kleuterleraren verwachten. Hierin wordt al snel duidelijk dat er een sterke nadruk op relationele aspecten ligt.

Voor de opbouw van het competentieprofiel namen we de visie van het Steunpunt Diversiteit & Leren op omgaan met diversiteit als uitgangspunt (Van Avermaet & Sierens, 2010; Van Avermaet & Sierens, 2012). De concretisering in deelcompetenties en verfijning tot criteria gebeurde op basis van een aantal aanvullende kaders:

- De bevindingen van Bennett (2012) omtrent kwaliteitsvolle voorzieningen voor kwetsbare jonge kinderen.
- De kwaliteitsdimensies en formulering van

individuele competenties voor professionals in de ECEC- sector uit het CoRe-rapport - *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care* (Urban e.a., 2011).

- De competenties die worden voorgesteld door DECET (*Diversity in Early Childhood Education and Training*) en ISSA (*International Step by Step Association*) (2011) voor omgaan met diversiteit en het werken aan sociale inclusie in beroepen voor jonge kinderen.
- De principes voor een kwaliteitsvolle pedagogie voor het werken met jonge kinderen van ISSA.
- De subcompetenties zoals deze worden geformuleerd in het actie-instrument [www.screeningdiversiteitlerarenopleiding.be](http://www.screeningdiversiteitlerarenopleiding.be). Dit instrument werd ontwikkeld in het kader van het project 'Bruggen bouwen voor gelijke kansen' van het ENW AUGent en bouwt voort op de visie van het Steunpunt Diversiteit en Leren (Van Avermaet & Sierens, 2010; Van Avermaet & Sierens, 2012).

Deze kaders werden aangevuld met bevindingen uit de literatuur. In de tweede fase van dit on-



derzoek werden de competenties afgetoetst en verfijnd. Via interviews en open interviews werd het profiel voorgelegd aan actoren uit kleuterscholen in grootstedelijke diverse schoolcontexten, lerarenopleiders, vertegenwoordigers van onderwijskoepels, (vertegenwoordigers van) armen en experts in het domein van lerarenopleidingen, onderwijs en jonge kinderen.

Het competentieprofiel voor omgaan met kinderarmoede en sociaal-culturele ongelijkheid in het kleuteronderwijs omvat vijf competenties. Elke competentie wordt verfijnd in een aantal deelcompetenties. De geformuleerde competenties

vormen een uitdaging voor het verzoenen van de persoon van de toekomstige kleuterleraar met de verwachtingen die we aan hen stellen. Het opleiden van studenten tot leraren loopt dan ook samen met een groeiproces van de student als persoon. Dit vraagt om het onderzoeken van de eigen motivatie, referentiekaders bloot te leggen en mensenmaatschappijbeelden in vraag te stellen. Dit is een uitdagende ontwikkeling waarbij studenten kunnen botsen op persoonlijkheidslagen en overtuigingen die in strijd zijn met de verwachtingen die de opleiding aan hen stelt. **Kritische reflectie loopt daarom als een rode draad doorheen het competentieprofiel** (zie 1.3.4.).

Onderstaande tabel geeft een samenvatting weer van de vijf competenties en hun respectievelijke deelcompetenties<sup>18</sup>:

<b>Armoede zien en diversiteit positief benaderen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Armoede (h)erkennen</li> <li>• Het eigen perspectief verbreden</li> <li>• Diversiteit positief benaderen</li> </ul>	<b>Kritische reflectie</b>
<b>Werken aan kwaliteitsvolle interacties</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vanuit flexibiliteit, dialoog &amp; samenwerking en leren-van-elkaar</li> <li>• Interacties met kinderen: een warme en veilige hechting als basis voor leren</li> <li>• Interacties met ouders: vanuit een gedeeld partnerschap</li> </ul>	
<b>Kinderen begeleiden tot kwaliteitsvolle interacties</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kinderen leren omgaan met verschillen</li> <li>• Omgaan-met-diversiteit voorleven</li> </ul>	
<b>Diversiteit integreren in het totale ontwikkelingsproces</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Via inclusief onderwijs</li> <li>• Diversiteit optimaal benutten in de klas</li> <li>• Omgaan met meertaligheid</li> </ul>	
<b>Maatschappelijke verantwoordelijkheid zien en ernaar handelen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Op basis van kritische reflectie</li> <li>• Stappen zetten naar meer gelijke kansen</li> <li>• De school verbreden</li> </ul>	

<sup>18</sup> Hoe deze zich tot elkaar verhouden verduidelijken we in de bijlage door enerzijds de basiscompetenties voor kleuterleraren en anderzijds de competenties voor omgaan met kinderarmoede en sociaal-culturele ongelijkheid naast elkaar te leggen. Op deze manier wordt duidelijk dat de competenties voor omgaan met kinderarmoede en sociaal-culturele ongelijkheid deel uitmaken van de basiscompetenties. We kleuren deze enkel specifiek in om de noodzakelijk competenties voor omgaan met kinderarmoede te expliciteren.



# 2

## VERFIJNING IN CRITERIA

Elk van de deelcompetenties verfijnen we in criteria. In de formulering van criteria zoeken we een balans tussen volledigheid en openheid. Zo willen we enerzijds de multidimensionaliteit van de armoedeproblematiek en normatieve professionaliteit van de leraar voldoende dekken. Anderzijds willen we dat studenten en leraren-opleiders flexibel gebruik kunnen maken van de criteria om deze verder in te vullen en te koppelen aan hun praktijk. Eigenaarschap leidt er immers toe dat lerarenopleiders en studenten deze criteria nuttig en betekenis vol vinden (van Diggelen e.a., 2013).

Wat we uiteraard niet nastreven is dat deze criteria gebruikt worden als afvinklijst. Zo zouden we opnieuw terecht komen in een technisch professionaliteitsdenken. Leraar worden betekent dan het opeenstapelen van afzonderlijke competenties (Rots & Ruys, 2013). Met het expliciteren van criteria willen we een waaier aan ingrediënten blootleggen. Deze ingrediënten komen enkel tot hun volle recht in een breed vormingsmodel dat de praktijk als uitgangspunt neemt.

- **Op het niveau van de opleiding** kunnen de criteria leidend zijn voor een inhoudelijke evaluatie van het curriculum en de integratie van de competenties in de curricula: leerlijnen ontwikkelen, inhoudelijke invalshoeken selecteren en werkvormen kiezen.
- **Op het niveau van de studenten** kunnen criteria de toekomstige kleuterleraren helpen

om een beeld te ontwikkelen van hun normatieve professionaliteit, om te communiceren over hun ontwikkeling met hun opleiders en om hun aandacht te focussen op aspecten van een verdiepende professionalisering.

## INDIVIDUELE & TEAMCOMPETENTIES

Kwaliteitsvolle relaties, tussen individuen en op systeemniveau, vormen een essentieel kenmerk van kwaliteitsvolle voorzieningen (zie 1.3.1). De competenties die we formuleren, zijn competenties die we verwachten van individuele leraren. Maar omwille van het belang van kwaliteitsvolle relaties omvat het competentieprofiel ook verschillende criteria die enkel via samenwerking met medestudenten, lectoren en mentoren kunnen gerealiseerd worden. Dit biedt niet enkel de mogelijkheid om los te komen van de individualisering van het lerarenberoep en leraren op te leiden die kunnen functioneren in teams, maar ook om los te komen van competenties en criteria als individuele afvinklijstjes.

## HET CONTINUÛM VAN PROFESSIONALISERING

Bepaalde criteria die we formuleren hebben betrekking op het beleidsniveau van een school, vragen om intense contacten met ouders of samenwerking met deskundigen. Dergelijke competenties vormen een grotere uitdaging voor lerarenopleidingen om deze te realiseren.

Ook uit de recente evaluatie van de lerarenopleidingen (Departement voor Onderwijs en Vorming, 2013) bleek dat alle basiscompetenties moeilijk te realiseren zijn in de initiële opleiding.

Met de competenties die we voorstellen willen we de lat hoog leggen voor de toekomstige kleuterleraren. Willen we de kwaliteit van het kleuteronderwijs opkrikken en voorwaarden creëren voor gelijke onderwijskansen, is dit noodzakelijk. We erkennen dat het optimaal realiseren van bepaalde criteria een verdiepende professionaliteit vraagt, die enkel kan gerealiseerd worden door sterkere studenten in de opleiding, tijdens een periode van aanvangsbegeleiding of zelfs pas na verschillende jaren praktijkervaring. De ontwikkeling van elke competentie, deelcompetentie en criterium, vatten we dan ook op als een continuüm. De lerarenopleiding

heeft een verantwoordelijkheid om de beginperiode van dit continuüm te funderen. **Voor de competenties en criteria die we formuleren, kunnen dan ook alle lerarenopleidingen een basis leggen.** In de aanbevelingen voor het beleid (zie 4) voorzien we onder meer suggesties om de verdiepende ontwikkeling van deze competenties na de initiële opleiding, structureel te ondersteunen.



©Emmanuel Crooy

# 2.1

## ARMOEDE ZIEN EN DIVERSITEIT POSITIEF BENADEREN

### 2.1.1 Armoede (h)erkennen

*“In een voortdurende poging om er bij te horen en niet op te vallen, doen zij er alles aan om zoveel mogelijk mee te doen zoals de anderen en hun situatie te verbergen. Vandaar dat armoede weinig zichtbaar is, en dat wij bepaalde gedragingen verkeerd dreigen te interpreteren, zoals bv. blijkt uit uitspraken als ‘de schoolrekening kan niet betaald worden maar ze hebben wel een dure gsm, zo erg zal het dus wel niet zijn’. (...) Ten slotte stellen we vast dat er ook een toenemende groep gezinnen zijn die voortdurend balanceren op de rand van de armoede: de ene maand redden ze het, de andere niet. Deze gezinnen doen er doorgaans alles aan om hun rekeningen correct te betalen, zodat hun kwetsbare financiële situatie vooral niet opvalt.”*

(Uit: Laenen & Aerden, 2013)

kind centraal stelt. Kinderarmoede kent vele gezichten en wordt op verschillende manieren beleefd. Zo ervaren kinderen met een migratieachtergrond kansarmoede anders dan kinderen die uit een generatiearme familie komen, dan kinderen van schippersouders die misschien eerder een relatieve armoede ervaren of kinderen van ouders die er net alles aan doen om hun armoede verborgen te houden voor de buitenwereld.

Het (h)erkennen van armoede is een essentiële eerste stap. Maar de grootste uitdaging ligt in de manier waarop kleuterleraren hun observaties vervolgens interpreteren en dit vertalen naar hun dagelijkse interacties en pedagogisch-didactisch handelen. Een verruiming van het eigen perspectief is nodig om aanknopingspunten voor maximale ontwikkelingskansen te kunnen zien. Bewust worden van vooroordelen en loskomen van deficitdenken is hiervoor een noodzakelijke tweede stap.

De eerste aanbeveling van een recent UNICEF-onderzoek (2012) voor het aanpakken en bestrijden van armoede onder kinderen en jongeren luidt als volgt: *“Erken de armoede”*. Nog al te veel leraren zijn er zich niet van bewust dat armoede zich ook in hun klas voordoet en hebben geen oog voor signalen die wijzen op een kwetsbare thuissituatie. Dit vraagt om een inzicht in de multidimensionaliteit van de armoedeproblematiek. Maar bovenal vraagt dit om een zienswijze dat het perspectief van het

## 2.1.2 Het eigen perspectief verbreden

*“Hoe praten wij over kansarmoede? Medelijden, onbegrip, moeilijk in te beelden, be-moederen, zeggen hoe het moet, onze nor-men hanteren, te hoge verwachtingen naar ouders.”*

(Uit: Laenen & Aerden, 2013)

### BEWUST VAN VOORROEDELLEN

Ook het onderzoek van UNICEF (2012) wees er op dat leraren er vele vooroordelen op nahouden tegenover hun leerlingen. Een minder verzorgd uiterlijk zien ze als slordigheid, moeilijk gedrag wordt gezien als een tekort aan intelligentie, enz. (VLOR, 2013). Dit vertaalt zich, soms onbewust, in het gedrag dat leraren stellen tegenover de kinderen. Welke kinderen worden het vaakst op een positieve wijze aangesproken? Welke kinderen krijgen de meeste aanmoedigingen of stimulering? Maar ook, welke kinderen krijgen nooit een knuffel? Deze kleine maar onbewuste verschillen in gedrag tegenover kansrijke en kansarme kinderen hebben een invloed op hun verdere ontwikkeling en schoolprestaties.

Vooroordelen hangen immers samen met de verwachtingen die leraren koesteren over kinde-ren de leer- en ontwikkelmogelijkheden van hun leerlingen. Deze verwachtingen hebben op hun beurt een invloed op de schoolprestaties van leerlingen (Creemers & Kyriakides, 2008; Spey-broeck, 2013; Rhodes & Huston, 2012). Hoge

verwachtingen creëren dus hoge prestaties!

Om deze effecten van bewuste en onbewuste vooroordelen te verkleinen, moeten leraren in-zicht hebben in de wijze waarop ze kijken naar kinderen en hun ouders en vervolgens nagaan op welke manier dit hun dagelijkse sociale en pedagogische handelen beïnvloedt. Negatieve vooroordelen en een neerbuigende houding te-genover de interesses en leefwereld van kinde-ren (“Zo’n koeken eten wij hier niet op school”), waarbij het eigen referentiekader als de norm wordt genomen, verhinderen immers de profes-sionaliteit die nodig is om kinderen gelijke leer-en ontwikkelingskansen te kunnen bieden (Lae-vers, Vanhoutte & Derycke, 2003; UNICEF, 2012; Verhaeghe e.a., 2000; VLOR, 2013).

### LOSKOMEN VAN DEFICITDENKEN

Het Vlaamse onderwijs is nog steeds doordron-gen van een deficitdenken. Hiermee doelen we op de veronderstelling dat kinderen en jongeren uit kwetsbare sociale milieus het minder goed doen op school omwille van kenmerken van de gezinnen waarin ze opgroeien. Deze geven hen onvoldoende de normen, waarden, houdingen en idealen mee die de samenleving wenselijk acht en ‘passend’ vindt binnen een school- en klascontext (Nicaise, 2011; Van Avermaet & Sie-rens, 2010).

Al te vaak horen we toekomstige leraren zeggen dat ze er tegenop zien of zich onzeker voelen om in een school stage te lopen met een hoge concentratie aan leerlingen uit etnisch-culturele

# 2.1

minderheidsgroepen. Dit is ook begrijpelijk, aangezien deze leerlingen in het publieke discours vaak in verband worden gebracht met problemen: leerproblemen, taalproblemen, integratieproblemen, achterstand, enzovoort (Van Avermaet, 2013). Dit is niet anders voor kinderen met een lage sociaal-economische achtergrond: in armoede leven, ongezond eten, ouders hebben die weinig schoolervaring hebben, ... wordt als afwijking beschouwd. Bijna nooit horen we verhalen of voorbeelden over de sterktes van kinderen die opgroeien in kwetsbare situaties.

Dit deficitdenken gaat bovendien gepaard met de onbewuste verwachting dat, indien ouders en kinderen een succesvolle schoolloopbaan willen vervolledigen, het nodig is dat ze de normen die de school voordraagt en die leraren als beter en evident beschouwen, overnemen. Bij leraren in de beroepspraktijk zien we dat ze deze zogenaamde tekorten vaak aangrijpen om ouders uit niet-middenklasse-gezinnen aan te spreken over wat zij als legitieme opvoedingspraktijken zien. Leraren verwachten dat kinderen en ouders zich zonder meer aanpassen aan de verwachtingen van de school. Zij weten immers wat het best is voor de ontwikkeling van een kind (Van Avermaet & Sierens, 2010). Zolang leraren er niet in slagen om deze normen, waarden en verwachtingen van de schoolcultuur kritisch in vraag te stellen, kunnen ze zich onmogelijk openstellen voor de rijkdom van andere leefwerelden en referentiekaders die evenwaardig kunnen bijdragen tot een goede ontwikkeling van kinderen.

## **KINDERARMOEDE ZIEN VANUIT MULTIPERSPECTIVITEIT**

De wijze waarop leraren kijken naar armoede is bepalend voor de manier waarop ze omgaan met kwetsbare kinderen én zich competent voelen om hiermee om te gaan.

Leraren die vooroordelen hebben over kansarme kinderen, armoede zien als een individueel probleem en dit kaderen binnen een deficitdenken zullen minder geneigd zijn hun maatschappelijke verantwoordelijkheid als leraar te zien. Ze zien kinderarmoede als een probleem dat te wijten is aan de ouders en zien niet in hoe leraren en scholen hierop een invloed kunnen uitoefenen. Deze leraren zijn minder geneigd op zoek te gaan naar creatieve manieren om hier mee om te gaan (Robinson, 2007).

Gegevens over de armoedesituatie thuis bij kinderen gaan al snel zwaar wegen op de beeldvorming en dus ook het werken met een kind. Hoewel dit een appel is voor zorg lijkt het ook een hypotheek te leggen op het geloof in wat je als leraar nog kan doen. Het vormt soms ook aanleiding tot concrete moeilijke situaties waarover leraren ondersteuning nodig hebben:

*“Hoe omgaan in kringgesprekken met kinderen die nooit iets leuks te vertellen hebben over het weekend?”*

*“Hoe ga je om met verhalen van geweld, drugs, alcohol?”*

Hierdoor gaan leraren ook vaak oplossingen zoeken in de thuissituatie en hierover vragen stellen aan ouders. Dit kan zinvol zijn maar verschuift de aandacht van wat de leraar zelf in de klas kan doen.

(Uit: Laenen & Aerden, 2013)

Leraren die armoede zien als een structurele problematiek dat meerdere dimensies omvat, zullen meer volharden in hun opdracht en zullen ook sneller, al dan niet bewust, competenties verwerven om hier effectief en creatief mee om te gaan (Robinson, 2007). Deze leraren gaan er niet van uit dat sommige kinderen tijdens het kringgesprek niets leuks te vertellen hebben over het weekend. Door kinderen te benaderen vanuit een waarderende houding zorgen ze er

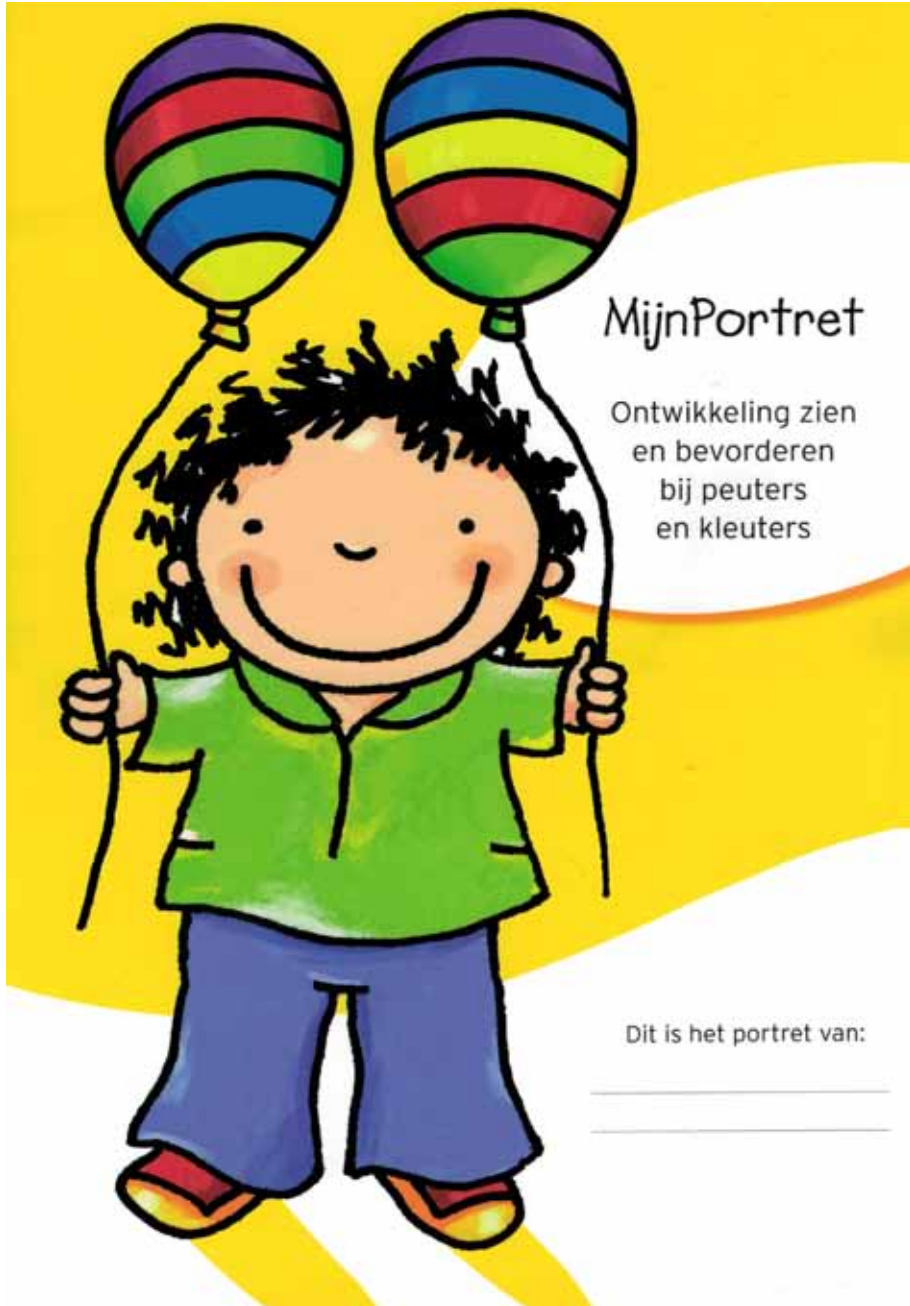
voor dat elk kind wel iets leuk kan aanbrengen in het kringgesprek. Ze benaderen armoede vanuit multiperspectiviteit, waardoor ook een positief perspectief een plaats krijgt.

### 2.1.3 Diversiteit positief benaderen

Leraren die een brede kijk op armoede hanteren, slagen erin om het gedrag dat kinderen in de klas vertonen te kaderen binnen de leefwereld van deze kinderen. Ze komen los van de oogkleppen die hun eigen referentiekaders vormen. Dit zorgt ervoor dat ze eventuele gedragsproblemen en ontwikkelingsmoeilijkheden kunnen kaderen binnen de sociale achtergrond van kinderen. Maar dit zorgt er evengoed voor dat ze oog krijgen voor de competenties en talenten van kinderen (Steenkens, 2008; Laevers, Vahoutte & Derycke, 2003).

Gedurende het ondersteuningstraject ‘Hoe omgaan met kinderarmoede op school?’ (2012-2013 en 2013-2014) van de Koning Boudewijnstichting maakten de 29 deelnemende kleuterscholen gebruik van het instrument ‘Mijn Portret’ om kleuters hun sterktes en talenten te zien. Dit instrument werd ontwikkeld door het Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs.

# 2.1



## MijnPortret

Ontwikkeling zien  
en bevorderen  
bij peuters  
en kleuters

Dit is het portret van:

---

---

## Mijn Portret

### KINDVOLGSYSTEEM VAN HET CENTRUM VOOR ERVARINGSGERICHT ONDERWIJS

#### Wat?

MijnPortret is een kindvolgsysteem om kleuters gericht te observeren en van daaruit te reageren.

Dit instrument werd ontwikkeld door het Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs (CEGO) om:

- Kleuters beter te leren kennen.
- De ontwikkeling van een kleuter te volgen met bijzondere aandacht voor welbevinden (*Hoe goed voelt dit kind zich?*) en betrokkenheid (*Hoe geboeid is het kind bezig?*).
- De talenten van een kleuter te ontdekken, te zoeken naar de interessegebieden van elke kleuter en zijn/haar relaties met anderen.

MijnPortret maakt een aanpak op maat van elk kind mogelijk. Het ingevulde portret inspireert tot acties en interventies om de ontwikkeling van het kind te bevorderen. Hier zijn het welbevinden en de betrokkenheid van het kind steeds het richtpunt.

Doordat zowel ouders als leraren en begeleiders dit portret kunnen in- of aanvullen biedt dit een kapstok om de communicatie tussen ouders en de leraar en binnen het lerarenteam te verrijken

#### Waarom?

Het doel van dit instrument is tweeledig:

- Breed, positief en groeigericht kijken naar kinderen
- De positieve groeigerichte blik aangrijpen om hierover in communicatie te gaan met ouders en collega's.

#### Voor wie?

Dit instrument werd ontwikkeld om kinderen in het kleuteronderwijs op te volgen. Binnen deze context dient het Portret ook als een middel om de communicatie tussen kleuterleraren en begeleiders en de school en ouders te verrijken.



# 2.1

## Hoe?

Met MijnPortret maakt de begeleider een 'portret' van elk kind.

- Op één voorgestructureerd blad beschrijft de begeleider zijn/haar beeld van het kind; hoe hij/zij het kind kent. Afhankelijk van de situatie kan het portret drie tot vijf keer per jaar ingevuld worden.
- De beleving van het kind wordt in beeld gebracht, samen met zijn/haar interessegebieden en een kijk op zijn/haar relaties met anderen. De ontwikkeling wordt gevolgd in 9 ontwikkelingsgebieden: grote motoriek, kleine motoriek, taal, sociale ontwikkeling, logisch en wiskundig, begrijpen van de fysische wereld, goed in je vel zitten, muzische expressie en zelfsturing/ondernemen. Hierbij ligt de nadruk telkens op het positieve: op wat het kind allemaal al kan en niet op wat het niet kan.
- Op de achterkant van het portret is er ruimte om een foto van het kind te plakken, het kind iets van zichzelf te laten tekenen, anekdotes te noteren, een foto van een feestje toe te voegen, enz.

## Praktisch

Voor informatie, bestellingen en vormingen: <http://www.averbode.be/mijnportret>

### Illustratie toepassing MijnPortret

*“Tijdens het spelen in de kring krijgt S. ruzie met een kind over een diertje dat ze graag wil hebben maar het andere kind is hiermee aan het spelen. Het mondt uit in roepen en vechten. Na verder vragen ontdek ik dat ze het diertje wil om het te geven aan een vriendje van haar om zo leuk samen te kunnen spelen. Haar kracht is haar opkomen voor vrienden.”*

*“S. is altijd heel gemotiveerd om werkjes te maken, ze staat als eerste bij mij om dit te doen. Maar als ze aan het werken is vraagt ze heel de tijd aandacht, als ze dit niet genoeg krijgt wordt ze boos en gaat weg of verscheurt haar werk. Haar kracht is wel dat ze zeer gemotiveerd is en wil werken.”*

(Uit: Laenen & Aerden, 2013)

**De competentie 'Armoede zien en diversiteit positief benaderen' vertalen we naar de volgende criteria voor toekomstige kleuterleraren:**

**Armoede (h)erkennen**

1. De leraar (h)erkent signalen van een kwetsbare thuissituatie of armoede.

**Het eigen perspectief verbreden**

2. De leraar kan individueel en in team kritisch reflecteren over de manier waarop eigen ervaringen, normen, houdingen en vooroordelen een invloed hebben op het werken met kinderen en families.
3. De leraar kan samen met collega's kritisch reflecteren over de impliciete normen en verwachtingen aanwezig in het pedagogisch raamwerk en de schoolcultuur.
4. De leraar koppelt het handelen los van de eigen vooroordelen.
5. De leraar kan armoede benaderen vanuit multiperspectiviteit. De leraar heeft hierbij oog voor de multidimensionaliteit van de armoedeproblematiek.
6. De leraar kan vanuit observatie, interactie met anderen en kritische reflectie het eigen referentiekader bijsturen en dit vertalen naar het pedagogisch-didactisch handelen.

**Diversiteit positief benaderen**

7. De leraar benadert kinderen en ouders uit kwetsbare milieus vanuit een waarderend en emancipatorisch perspectief.
8. De leraar kan vanuit een breed en waarderend beeld de veelheid aan competenties van kinderen in kaart brengen op basis van observaties en gesprekken met kinderen, ouders, opvoeders en collega's. De leraar kan hierin de emotionele, sociale en cognitieve sterktes en noden identificeren.

# 2.2

## WERKEN AAN KWALITEITSVOLLE INTERACTIES

Een directielid: *“Armoede gaat over meer dan centen. Het gaat over mensen. Het gaat over de houding van mensen tegenover elkaar.”*

(Uit: Laenen & Aerden, 2013)

Het kwaliteitskenmerk bij uitstek in het werken met (kwetsbare) jonge kinderen is de aard van de interacties die professionals aangaan met kinderen, ouders, collega's en partners (Urban e.a., 2011; ISSA, ISSA & DECET, 2011; Rhodes & Huston, 2012; Bennett, 2012). Ook voor het realiseren van een zorgbeleid is de relationele gerichtheid van professionals fundamenteel (Aelterman, 2007). Kenmerken van een relationele gerichtheid zijn echtheid, aanvaarding, ruimdenkendheid, luisterbereid, empathie en respect.

Dit betekent dat lerarenopleidingen sterke nadruk moeten leggen op sociale en communicatieve vaardigheden en veel aandacht moeten besteden aan attitudeontwikkeling. Maar nog belangrijker dan het aanleren van gesprekstechnieken is het de taak van de lerarenopleidingen om te werken aan *“de ontwikkeling van een open houding, respect en een tolerante visie op ‘anders zijn’”* (Aelterman, 2007).

In wat volgt gaan we eerst dieper in op de kenmerken van een basishouding, van waaruit kwaliteitsvolle interacties met kinderen en ouders, maar ook met collega's en externen, vorm kunnen krijgen. Flexibiliteit, dialoog en

samenwerking en leren-van-elkaar zijn hier de sleutelkenmerken. Vervolgens concretiseren we enkele specifieke criteria voor de interacties met kinderen enerzijds en ouders anderzijds.

### 2.2.1 Een houding om kwaliteitsvolle interacties vorm te geven

We wezen reeds op de nood aan een veranderde professionaliteit van leraren van een technisch naar een normatief professionalisme (zie 1.3.3). Hierbij beschouwen de leraar en de school zichzelf niet langer als dé experts die weten wat goed is voor de opvoeding en ontwikkeling van kinderen. Ze ruilen hun alwetende kennispositie in voor de rol van onderhandelaars, die vanuit multiperspectiviteit verschillende standpunten in kaart kunnen brengen en eerder op zoek gaan naar de expertise van ouders, collega's, kinderen en partners dan dit meteen zelf te bieden (Van Keulen, 2004). In het werken aan kwaliteitsvolle relaties met al deze actoren is een basishouding van flexibiliteit, dialoog en samenwerking en leren-van-elkaar onontbeerlijk.

#### FLEXIBILITEIT

Werken met diverse kleuters, ouders en collega's in de huidige complexe samenleving sluit de mogelijkheid uit om pasklare antwoorden te bieden op elk specifiek probleem. Het beroep van kleuterleraar kenmerkt zich door complexiteit en onvoorspelbaarheid. Flexibiliteit is hier noodzakelijk.

# 2.2

## DIALOOG & SAMENWERKING

Dialogo is de gespreksvorm waarin diverse standpunten het best tot hun recht komen. Leraren staan open en trekken tijd uit om echt te luisteren naar wat er leeft bij kinderen, ouders en collega's. Ze trachten op een evenwaardige manier tot een uitwisseling van betekenissen te komen. Daarbij gaan ze niet uit van hun grote gelijk. Ze proberen verschillende, mogelijk tegenstrijdige perspectieven op leren en opvoeding in kaart te brengen en via onderhandeling te verenigen om zo tot gezamenlijke afspraken te komen (Van Avermaet, 2013). Bovendien blijkt dat wanneer een schoolteam het onderling eens is over de visie en de doelen die vooropgesteld worden dit zorgt voor goede onderwijsuitkomsten bij leerlingen (De Fraine, 2004; Reynolds e.a., 2002). Leraren zijn bovendien geen loutere uitvoerders, maar bij voorkeur mede-eigenaar van een visie of een proces (Juchtmans e.a., 2011). Verder heeft samenwerking in een schoolteam een positief effect op het geloof van leraren dat zij een positieve invloed kunnen hebben op het leren en het gedrag van de kinderen. Dit is in het bijzonder van belang voor de schoolloopbaan van kwetsbare kinderen.

Samenwerking is dan weer de handelwijze waarop de diversiteit aan expertise, gezichtspunten en competenties als meerwaarde kunnen worden benut. Wederzijdse ondersteuning is onontbeerlijk om een inclusief klimaat te creëren waarin kwetsbare ouders en kinderen een plaats krijgen. Samenwerking met

een zorgleraar, brugfiguur of buitenschoolse organisatie mag daarbij in geen geval betekenen 'uitbesteden' of 'van zich afschuiven'. De ondersteuning van de kleuterleraar in zijn of haar normatieve professionaliteit is het doel dat hier voor ogen moet worden gehouden. Samenwerking loopt zeker niet altijd van een leien dakje. Hoe groter de verschillen, hoe meer kans er is dat dit tot conflicten leidt. Maar ook dit is een normaal gegeven binnen onze samenleving waar we vanuit een houding van flexibiliteit en multiperspectiviteit mee moeten leren omgaan.

Om kwetsbare kinderen en hun ouders een gelijkwaardige plaats te geven op school dienen leraren deze samenwerking ook open te trekken buiten de schoolmuren. Hoe we dit gerealiseerd zien, diepen we verder uit in de competentie 'Maatschappelijke verantwoordelijkheid zien en ernaar handelen'.

## LEREN-VAN-ELKAAR

De leraar is niet langer dé expert die weet wat goed is voor de ontwikkeling van een kind. Kinderen, ouders en een waaier aan buitenschoolse partners bezitten over evenwaardige expertise die de leraar kan benutten om tot gelijke leer- en ontplooiingskansen te komen voor alle kinderen. Een authentieke overtuiging dat handelingswijzen en referentiekaders van anderen een bron van maatschappelijke rijkdom zijn, vraagt om leraren die zich durven openstellen en de invloed van het eigen referentiekader op het pedagogisch-didactisch handelen kritisch in

# 2.2

vraag kunnen stellen. Samenwerken met een ervaringsdeskundige om het eigen referentiekader te verbreden, kan zo enkel effectief zijn wanneer leraren ook bereid zijn zich kwetsbaar op te stellen tegenover deze ervaringsdeskundige. Enkel zo kunnen bestaande referentiekaders opengemaakt, bijgestuurd en verbreed worden.

Een leraar geeft aan hoe de getuigenissen van ervaringsdeskundigen een nieuwe kijk werpen op de relatie met kansarme ouders:

*“Wat mij zeker is bijgebleven, is dat venteromslagen voor deze mensen betekent: niet openen, het zijn rekeningen! Deze worden door velen integraal in een doos gegooid. Wij gebruiken nu op school altijd gesloten omslagen. Ook de omgang zoals ze zelf graag hebben, was een openbaring. Zo vertelde een man over zijn vriend die een enorme lijfgeur had. Bij bijeenkomsten werd er aan die man de mogelijkheid gegeven om eerst te douchen want de anderen hadden hier last van. Je mag hier met hen over communiceren. Zorg wel dat je een goede vertrouwensband hebt met deze mensen.*

*(...) Hetgeen mij deze dag (met getuigenis van ervaringsdeskundige) is bijgebleven is dat er geregeld goedbedoelde initiatieven ontstaan op scholen voor deze mensen die eigenlijk net het tegenovergestelde bereiken. Met andere woorden, overleg met deze mensen en denk niet voor hen in de plaats.”*

(Uit: Laenen & Aerden, 2013)

## 2.2.2 Interacties met kinderen: een warme en veilige hechting als basis voor leren

De relatie die leraren met kinderen aangaan is cruciaal voor het welbevinden van kinderen (Van Petegem e.a., 2007). Relaties die gekenmerkt worden door respect, waardering en genegenheid vormen het uitgangspunt voor het verdere leren. Deze behoeften zijn aanwezig bij alle kinderen, maar zijn nog meer uitgesproken bij kinderen uit kwetsbare gezinnen (Aelterman, 2007).

*“Stimuleren, bekrachtigen, kansen creëren op positieve ervaringen, ontwikkelen van positieve gevoelens bij de leerlingen: het geeft leerlingen een gevoel van veiligheid, het helpt hen in het ontwikkelen van een positief zelfbeeld dat hen in staat stelt naar nieuwe leerprikkel op zoek te gaan” (Aelterman, 2007).*

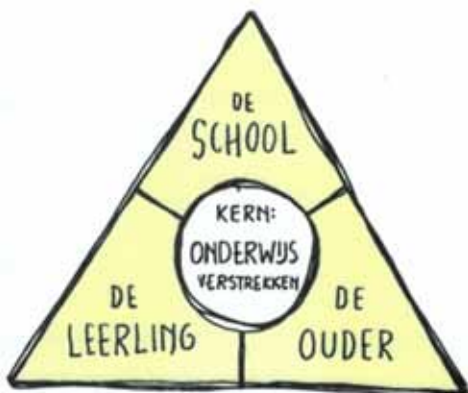
Dit gaat uiteraard samen met inzicht verwerven in de belevingswereld van kinderen en diversiteit positief benaderen.

Op basis hiervan kan vervolgens de diversiteit van de kinderen geïntegreerd worden in het ontwikkelingsproces en kunnen kinderen ook begeleid worden tot het aangaan van kwaliteitsvolle interacties.

### 2.2.3 Interacties met ouders: vanuit een gedeeld partnerschap

**“Wat je voor mij doet zonder mij, doe je tegen mij.” (Gandhi)**

Scholen die hun emancipatorische functie ten volle willen realiseren, dienen te starten bij de ouders. Een normatieve professionaliteitsopvatting strookt daarbij niet met een ouder-school relatie die eenrichtingsverkeer is. In een dergelijke relatie ondertekenen ouders de engagementsverklaring en aanvaarden ze het formele gezag van de school. Een normatieve professionaliteitsopvatting vraagt om een partnerschap. In een partnerschapsmodel verhouden ouders, de school en het kind zich in een driehoeksverhouding. Het realiseren van maximale ontwikkelingskansen staat hierbij centraal (De Mets, 2013). Het partnerschapsmodel wordt als volgt gevisualiseerd:



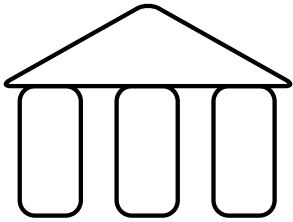
Het partnerschapmodel (De Mets, 2013)

De kern van de driehoek is de kerntaak van de leraar en de school: onderwijs verstrekken om maximale ontwikkelingskansen te realiseren. Dit loopt enkel vlot wanneer de drie zijden – de onderlinge relaties – geen ‘trillingen’ of ‘storingen’ kennen. Maar dit geldt even goed in de omgekeerde richting. Wanneer één van de zijden ‘verstoord’ is, komt de kerntaak in het gedrang en moet men dus eerst die zijde gladstrijken (De Mets, 2013).

In een partnerschapsmodel luisteren de partners naar elkaar, leren ze elkaar kennen, geven ze wederzijds vertrouwen, onderhandelen ze en maken ze goede afspraken. Dialoog en samenwerking is hier cruciaal. Daarbij kan duidelijk worden dat de waarden- en normenpatronen van ouders en de school niet matchen (De Mets, 2013). Vanuit hun emancipatorische functie is het belangrijk dat kleuterleraren ouders erkennen in hun primaire rol als opvoeders (Van Keulen e.a., 2004), hen eerder versterken in deze rol dan deze over te nemen, of de manier waarop de ouders dit invullen, afkeuren. Soms kan ook de ondersteuning van externe actoren en organisaties nodig zijn om dit partnerschap te optimaliseren.

# 2.2

De bouwstenen voor samenwerking tussen deze drie partners steunt op 3 pijlers (De Mets, 2013):



- 1) Het gemeenschappelijke doel: **maximale ontwikkelingskansen** van de kleuter.
- 2) Inzicht in de - eigen en andermans - **percepties, verwachtingen en engagementen**. Multiperspectiviteit is hier de sleutel.
- 3) **Acties** om dit partnerschap te realiseren. Dit vraagt vooreerst om een toegankelijke instelling waarin ouders vervolgens een plaats kunnen krijgen.

## PIJLER 1: MAXIMALE ONTWIKKELINGSKANSEN

Dit gemeenschappelijke doel vormt een krachtige basis om drempels te overwinnen en samenwerking aan te gaan. Bij elke actie en vorm van partnerschap dient men steeds dit gemeenschappelijke doel voor ogen te houden.

## PIJLER 2: INZICHT IN PERCEPTIES, VERWACHTINGEN EN ENGAGEMENTEN

*“Kansarme ouders proberen hun problemen te verbergen, drempelvrees. Wanneer ze niet naar school komen, hoeven ze ook geen moeilijke of lastige vragen te beantwoorden. Het lijkt of deze ouders geen interesse hebben voor wat op school gebeurt, maar misschien is het eerder een kwestie van niet “durven”. De meeste ouders vertellen niet graag over hun problemen. Ze zitten met een schaamtegevoel. Vaak willen kansarme ouders tekorten voor hun kinderen compenseren met andere dingen: snoep, overdreven traktaties bij verjaardagen, overdreven geschenken van de Sint... Zij willen goede ouders zijn. Voor hulpverleners en lesgevers is het soms moeilijk te begrijpen dat er andere normen en waarden worden gehanteerd in kansarme gezinnen.”*

(Uit: Laenen & Aerden, 2013)

Voor ouders die weinig of slechte ervaringen hebben met het onderwijs vormt de weg van de eigen voordeur tot aan de schoolpoort een lange afstand. Kwetsbare ouders weten vaak maar al te goed dat ze ‘anders’ zijn en hun kinderen niet dezelfde dingen kunnen bieden als kansrijke ouders. Dit zorgt voor een zeker angst dat de school hen hierop zal afrekenen. Ook negatieve herinneringen aan de eigen schooltijd kunnen hun beeldvorming over de kleuterklas en de leraren kleuren.

## 2.2

Daarnaast hebben sommige ouders weinig tot geen kennis van het pedagogisch project van het kleuteronderwijs. Ze zien de kleuterklas eerder als een plaats waar kinderen enkel spelen (en zich vuilmaken). Hun kind inschrijven in de kleuterschool, valt voor sommige ouders dan ook moeilijk te rijmen met hun idee van goed ouderschap. Aangezien het kleuteronderwijs volgens sommige ouders nog geen 'echt' onderwijs is, zijn ze van mening dat ze deze zorg ook even goed zelf kunnen opnemen.

Ook leraren ervaren vaak een drempel om ouders te benaderen en in het bijzonder die ouders die op het eerste zicht minder hun eigen waarden- en normenpatroon reflecteren. De aanwezigheid van ouders in de klas ervaren ze als ongemakkelijk, bedreigend of controlerend.

Bovendien zijn scholen zich vaak niet bewust van de impliciete verwachtingen die ze hebben tegenover ouders. Zo vinden scholen het vaak evident dat ouders zich inspannen om hun kinderen 'schoolgeschikt' te maken door hen intellectueel te stimuleren, hen te helpen bij opdrachten, open te communiceren met leraren en directeuren, enzovoort (Van Avermaet & Sierens, 2010). Zo is het voor de vele kleuters die thuis zelfs niet één boekje hebben, niet evident om te voldoen aan de Halloween-opdracht 'Breng alle boekjes die je hebt over heksen mee naar school'.

Deze impliciete houdingen en daarmee gepaard gaande vooronderstellingen maken dat de communicatie tussen leraren en ouders uit

sociaal-kwetsbare groepen een moeizaam eenrichtingsverkeer kan zijn. Dit leidt er ook toe dat goedbedoelde initiatieven om ouders te betrekken bij het klas- en schoolgebeuren, het gevoel van ongelijkheid bij kansarme ouders vaak alleen maar versterken. Denk maar aan opdrachten zoals het meenemen van de klaspop naar huis, waarbij de leraar verwacht dat er na afloop een creatief fotoverslag wordt toegevoegd aan het bijhorende fotoalbum dat elk weekend met een ander gezin mee naar huis wordt genomen. Wanneer het fotoverslag uitblijft en de pop enkel besmeurd terug naar school wordt gebracht, bevestigt dit eerder het beeld bij leraren van ouders die ongeïnteresseerd zijn, geen inspanningen willen doen en waarden hebben die onverenigbaar zijn met het schoolleven (Van Avermaet & Sierens, 2010).

(Ouder)betrokkenheid slaat op de wederzijdse relatie tussen ouders en de school. Om pijnpunten in deze relatie te identificeren vanuit multiperspectiviteit wordt vaak gebruik gemaakt van zeven dimensies: de kennisdimensie, de gevoelsdimensie, de rationele dimensie, de overtuigingsdimensie, de competentiedimensie, de gedragsdimensie en de tijdsdimensie (Samaey & Vettenburg, 2007).



# 2.2



## De zeven dimensies van (ouder)betrokkenheid – Een reflectie-instrument

### KRUISPUNT MIGRATIE-INTEGRATIE VZW, OP BASIS VAN MODEL VAN SAMAAY/VETTENBURG

#### Wat?

Deze zeven dimensies werden ontwikkeld in opdracht van de vzw Schoolopbouwwerk Brussel, die later het model van Samaey en Vettenburg herwerkte tot een reflectie-instrument dat de school kan gebruiken voor het in beeld brengen, analyseren en aanpakken van een ouderbeleid op school. Later werd dit reflectie-instrument verfijnd door het Kruispunt Migratie-Integratie.

Het uitgangspunt is dat door werk te maken van een krachtige samenwerking tussen ouder en school het leren van het kind positief beïnvloed wordt.

#### Voor wie?

Het instrument is bedoeld voor iedereen die werk wil maken van een krachtige samenwerking tussen ouder en school. Het kan ingezet worden op verschillende onderwijsniveaus.

#### Waarom?

Dit instrument wil een andere kijk op ouderbetrokkenheid aanbieden: wie werk wil maken van ouderbetrokkenheid moet niet alleen werken aan de kant van de ouders maar ook aan de kant van de school. Verder wil het instrument scholen, brugfiguren, schoolopbouwwerkers prikkelen om een beleid uit te tekenen dat inzet op zeven dimensies. Werk maken van een verhoogde betrokkenheid van ouders op onderwijs betekent dan dat je verder kijkt dan enkel het gedrag van ouders. Je moet ook inzetten op de kennis, de overtuigingen, de competenties, de gevoelens en de overwegingen van ouders om zich al dan niet in te zetten voor het onderwijs van hun kinderen.

#### Hoe?

Het werkkader zoals het Kruispunt Migratie-Integratie heeft ontwikkeld, vertrekt vanuit een analyse van de situatie. Deze analyse gebeurt aan de hand van 7 dimensies en in beide richtingen. Een samenvatting van de reflectievragen bij elke dimensie:

# 2.2

## 1. Hoe krijg je een beeld van de betrokkenheid van de ouders op de school?

Zicht krijgen op de betrokkenheid van ouders op de school van hun kind doen we aan de hand van zeven dimensies.

We gaan na hoe ouders 'scoren' op die dimensies.

## 2. Hoe krijg je een beeld van de betrokkenheid van de school op de ouders?

In welke mate is de school betrokken op de ouders?

Om daarop een zicht te krijgen, passen we het oorspronkelijke model van de 'dimensies van ouderbetrokkenheid' ook toe op de school.

**Kennisdimensie:** wat weet de ouder over onderwijs, studierichting, de school, de klas van zijn kind? Kent de ouder de kanalen om meer te weten te komen over het onderwijs, de studierichting, de school, de klas van zijn kind?

**Kennisdimensie:** wat weet de school/de leraar over de ouders van hun leerlingen? En tegelijk: kent de school al dan niet de kanalen om meer te weten te komen over de ouders van zijn leerlingen?

**Emotionele dimensie:** welke gevoelens overheersen bij de ouders in de relatie tot de school, het onderwijs in het algemeen?

**Emotionele dimensie:** welke gevoelens overheersen bij de school/de leraar in de relatie met de ouders?

**Rationele dimensie:** welke kosten-batenanalyse maken ouders om zich al dan niet in te zetten voor de school, de schoolloopbaan van hun kind? Ouders gaan na wat het hen 'opbrengt' en wat het hen 'kost'.

**Rationele dimensie:** welke kosten-batenanalyse maakt de school om zich al dan niet in te zetten voor alle ouders van hun leerlingen? De school gaat na wat het haar 'opbrengt' en wat het haar 'kost'.

**Overtuigingsdimensie:** is de ouder ervan overtuigd dat hij een rol kan spelen in de schoolloopbaan van zijn kind?

**Overtuigingsdimensie:** is de school ervan overtuigd dat ze een rol te spelen heeft in het vormgeven van een krachtige samenwerking tussen ouder en school?

**Competentiedimensie:** voelt/is de ouder (zich) competent om een rol op te nemen in de schoolloopbaan van zijn kind?

**Competentiedimensie:** voelt/is de school (zich) competent om te werken aan een krachtige samenwerking tussen ouder en school?

# 2.2

**Gedragsdimensie:** hoe zet de ouder zijn betrokkenheid om in concreet waarneembaar gedrag?

**Gedragsdimensie:** wat doet de school/de leraar concreet om ouders te betrekken bij de schoolloopbaan van hun kind?

**Tijdsdimensie:** hoeveel tijd besteedt de ouder aan bepaalde zaken? Deze dimensie wordt samen met de gedragsdimensie bekeken.

De gedragsdimensie stelt de vraag naar hoe de ouder zijn betrokkenheid omzet in waarneembaar gedrag, de tijdsdimensie vraagt naar de tijd die de ouder daaraan besteedt.

**Tijdsdimensie:** hoeveel tijd besteedt de school/de leraar aan het werken aan een goede samenwerking tussen ouders en school? Deze dimensie wordt samen met de gedragsdimensie bekeken.

De gedragsdimensie vraagt hoe de school/de leraar haar/zijn betrokkenheid omzet in waarneembaar gedrag. De tijdsdimensie stelt de vraag naar de tijd die de school/de leraar daaraan besteedt

Bron: De Mets, 2013, p. 43<sup>19</sup>

## PIJLER 3: ACTIES OM DIT PARTNERSCHAP TE REALISEREN

De drempels die een partnerschap tussen de school en kwetsbare ouders in de weg staan zijn veelzijdig. Hierbij is er een belangrijk onderscheid tussen de primaire en secundaire toegankelijkheid van de school (Laevers & Humblet, 2013). Primaire toegankelijkheid bepaalt of ouders al dan niet de stap zullen zetten om hun kind in te schrijven in de kleuterschool. Secundaire toegankelijkheid slaat op al hetgene dat na het inschrijvingsmoment plaatsvindt.

Het verhogen van de primaire toegankelijkheid gaat over het aantrekken van kwetsbare ouders die er het nut niet van inzien om hun kinderen in te schrijven in de kleuterschool. Net voor deze kleuters is onderwijsparticipatie van cruciaal belang. Dit om vanaf de vroege jaren de positieve effecten van kwaliteitsvol kleuteronderwijs op hun sociale, cognitieve en emotionele ontwikkeling optimaal te benutten.

Om een primaire toegankelijkheid te realiseren is een open en verwelkomende uitstraling naar

<sup>19</sup> Raadpleegbaar op: [http://www.diversiteitenleren.be/sites/default/files/Van\\_Eiland\\_Naar\\_Wij-land.pdf](http://www.diversiteitenleren.be/sites/default/files/Van_Eiland_Naar_Wij-land.pdf).

# 2.2

ouders en de buurt nodig. Een rode lijn op de speelplaats die aangeeft tot waar ouders mogen komen of een plakkaat aan de schoolpoort met het opschrift 'Vanaf hier kan ik het alleen' staan hier diametraal tegenover. Maar enkel een open houding is onvoldoende om de toegankelijkheid voor kwetsbare groepen te verhogen. Een verkeerde beeldvorming over de functies van de kleuterschool, een negatief schoolverleden, een laag zelfbeeld, ... kunnen er allen toe bijdragen dat ouders de stap naar de kleuterschool niet zetten. Om deze obstakels te overwinnen is samenwerking met brugfiguren en andere mediërende actoren en instanties onontbeerlijk. Vanuit haar maatschappelijke verantwoordelijkheid is het dan ook de taak van de kleuterschool om de school te verbreden zodat maximale toegankelijkheid kan gerealiseerd worden. Dit diepen we verder uit in de competentie 'Maatschappelijke verantwoordelijkheid zien en ernaar handelen'.

Eens de drempel van de primaire toegang overschreden is, ligt een grote verantwoordelijkheid bij de kleuterschool zelf om de secundaire toegankelijkheid te realiseren. Net zoals warme en respectvolle relaties cruciaal zijn als basis voor het leren van kinderen, is dit ook wezenlijk in het partnerschap tussen ouders en de school. We formuleren enkele elementen om het partnerschap met kwetsbare ouders te realiseren. Dit gaat van flexibiliteit in communicatievormen tot acties waarbij ouders en de school elkaar wederzijds kunnen ondersteunen.

■ **Continue herhaaldelijke en informele contacten** zorgen ervoor dat een vertrouwensrelatie vorm kan krijgen. Volharding is hier nodig. Het flexibel hanteren van een waaier aan communicatievormen en in het bijzonder frequente, informele contacten zijn hier onontbeerlijk (Netwerk Tegen Armoede, 2012). Bovendien is het belangrijk dat deze gesprekken zich het **minst richten op wat fout loopt** maar eerder op die dingen die goed lopen, zich voordoen in de leefwereld van de kinderen, ... . Zo vormt 'MijnPortret' een instrument om met ouders te communiceren vanuit een positieve, groeigerichte benadering.

# 2.2

Tijdens het ondersteuningstraject van de Koning Boudewijnstichting 'Hoe omgaan met kinderarmoede op school' ontdekten verschillende scholen dat de ondersteuning en samenwerking met ouders niet altijd samenhangt met grote initiatieven, maar wel met het belang van persoonlijk contact. Heel wat scholen besluiten dan ook:

- *"We hebben wel de intenties om ouders te contacteren, een buurtschool te zijn...maar dat betekent vooral nog investeren in eerste contacten met ouders."*
- *"Meer mondeling, persoonlijk uitnodigen."*
- *"In de toekomst zullen we meer inzetten op alle ouders te bereiken door middel van persoonlijke benadering van de ouders. Interesse opwekken via een briefje en een affiche bleek onvoldoende voor deze doelgroep".*
- *"Sneller ouders uitnodigen tijdens een gewoon klasmoment."*
- *"Persoonlijk aanspreken en aanklappend zijn."*

(Uit: Laenen & Aerden, 2013)

- De leefwereld en ervaringen van kwetsbare ouders (met de school) worden vaak getekend door herhaaldelijke confrontaties met vooroordelen, stigmatisering, afwijzing en uitsluiting. Dit is niet anders voor de invulling van het ouderschap. Deze ervaringen kunnen ervoor zorgen dat kwetsbare ouders zich sneller veroordeeld voelen en hierdoor scherper reageren. Sommige kwetsbare ouders beschikken ook niet over dezelfde

sociale vaardigheden als de overwegend middenklasse-leraren om hun mening en gevoelens te uiten. Toekomstige leraren dienen daarom **voorbereid te worden op communicatievormen uit een andere leefwereld** (Netwerk Tegen Armoede, 2012). Omwille van een 'andere taal' kunnen gesprekken met ouders als agressief, aanvallend en emotioneel worden ervaren. Ouders van hun kant voelen zich veroordeeld en onbegrepen. Hier is het van belang dat leraren deze reacties vanuit multiperspectiviteit kunnen doorzien en kaderen binnen de leefwereld en ervaringen van deze ouders. De kunst ligt erin om dergelijke, vaak emotionele momenten, aan te grijpen als een vertrekpunt om wederzijds partnerschap vorm te geven. Het moment dat een ouder vol woede op school komt is een moment van uitgesproken betrokkenheid dat leraren kunnen aangrijpen om een wederzijds partnerschap vorm te geven.

- Tactvolle communicatie waarbij de leraar ouders met fluwelen handschoenen benadert zal bij de ene ouder aangewezen zijn, terwijl dit bij de andere ouder net contraproductief werkt omdat hij of zij nood heeft aan directe klare taal. Communicatie met pictogrammen naar meertalige ouders toe zal in de ene school productief zijn terwijl ouders dit in een andere school als betuttelend ervaren. **Flexibiliteit, dialoog, samenwerking en reflectie** dienen daarom aan de basis te leggen van elk initiatief ter verbetering van de oudercommunicatie.

# 2.2

*“Op een morgen bracht ik mijn zoontje naar school. Ik wist, via een briefje van de juf, dat er die dag een uitstap gepland was. Ik had een lunchpakket en alle andere gevraagde zaken voorzien. Terwijl ik zijn jasje weghing, hoorde ik de juf en een collega praten. Ze vroegen aan elkaar of mijn zoontje eigenlijk wel meeging op uitstap. Hoewel ik erbij stond, werd ik niet rechtstreeks aangesproken. Ik begreep er niets van. Ze gaven mij het gevoel dat ik als Turkse mama het briefje niet begrepen had, of dat we geen geld genoeg zouden hebben... Ik voelde mij hier heel slecht bij. Toen ik hen aansprak en vroeg waarom mijn zoon volgens hen niet zou meegaan, antwoordden ze me op boze toon, dat ik me niet moest aangevallen voelen. Ik mocht hen niet verkeerd begrijpen, zegden ze. Maar het gevoel dat ze me gegeven hadden, was duidelijk negatief. Ik voelde me leeg, moedeloos maar vooral vernederd. Het zijn steeds weer die kleine dingen die tot één groot gevoel van minderwaardigheid leiden”.*

(Uit: Intercultureel Netwerk Gent vzw, 2004)

- Het invullen van een gedeeld partnerschap betekent dat **ouders een plaats krijgen op de school**. Dat ze welkom zijn in de klas en gestimuleerd worden om deel te nemen aan het schoolgebeuren. Dit kan verschillende gradaties aannemen: van meeleven naar meedoen tot meedenken en zelfs meebeslissen (Verhoeven e.a., 2003). Belangrijk is dat de maximale ontwikkelingskansen van kinderen als uitgangspunt worden genomen en ze helpen om de opvoeding van ouders en de school op één lijn te brengen. Formele instrumenten en organen zoals de engagementsverklaring of de ouderraad zijn het minst effectief om ouderparticipatie te verhogen. Multiperspectiviteit, leren-van-elkaar, dialoog en samenwerking en flexibiliteit zijn hier opnieuw onontbeerlijk om authentieke initiatieven te creëren die kwetsbare ouders versterken in hun zelfwaardegevoel en ouderrol.

## 2.2

*Op een bepaalde school leeft de idee dat de ouders van de kinderen te zwak zijn om een inbreng te hebben in de klas. In eerste instantie denken de leerkrachten er aan ouders uit te nodigen om te vertellen over hun beroep. De meeste ouders zijn echter laagopgeleid en/of werkloos. De leerkracht vindt dat deze situatie te weinig aanknopingspunten biedt om ouders een actieve rol te laten spelen in het lesgebeuren. Tot er op een bepaald moment in de school een project loopt over dieren. Ouders worden hierover geïnformeerd en uitgenodigd. Ze reageren heel enthousiast in tegenstelling tot andere gelegenheden waarvoor de interesse eerder aan de lauwe kant was. Want wat blijkt: een heleboel van de ouders hebben zelf huisdieren, zijn heel bedreven in de verzorging van deze dieren en kunnen er van alles over vertellen. Op verschillende manieren kan de leerkracht een beroep doen op de specifieke vaardigheden van de ouders: het aanwijzen en leveren van gespecialiseerde informatiebronnen, presentaties in de klas over verzorging, bezoek aan een asiel, dierenwinkel, ... Een grootvader met een abonnement in de zoo, vertelt gretig over zijn levelingsdier.*

(Uit: Ernalsteen, 2002)

- Daarnaast is het nodig dat kleuterleraren zich de affiniteit eigen maken om **op een respectvolle wijze en vanuit een empowermentbenadering ondersteuning te bieden** wanneer ze aanvoelen dat dit nodig en mogelijk is. Maar ook dit dient te gebeuren vanuit een inclusieve benadering die vertrekt vanuit dialoog en samenwerking. Zo kunnen scholen goedbedoelde initiatieven opzetten om kwetsbare ouders te ondersteunen in hun zogenaamde 'noden', terwijl deze noden door ouders niet als een prioritair ervaren worden, ze het belang van de acties niet inzien, of de initiatieven als stigmatiserend ervaren. Dit maakt dat een hoekje waar ouders tweedehandsspullen kunnen aanbieden op de ene school het gevoel van kwetsbaarheid bij kansarme ouders enkel verhoogt, terwijl dit op een andere school mits een andere aanpak, communicatie, ruimtelijke vormgeving, ... leidt tot respectvolle ruilrelaties. Dit is even goed zo voor informatiemiddagen rond straffen en belonen. Op de ene school interpreteren ouders dit als 'jullie vinden dat we onze kinderen niet goed opvoeden'. Op de andere school vertrekt dit vanuit vragen die naar voor komen tijdens het wekelijkse koffiemoment en wordt dit initiatief net warm onthaald door de ouders. Via dialoog en samenwerking kunnen de noden en behoeften van de school en ouders op elkaar afgestemd worden om het gezamenlijke doel, het welzijn en maximale ontplooiingskansen van kinderen, te realiseren.



## 2.2

*“Ik vind het ook noodzakelijk dat lerarenopleidingen nog meer moeten inzetten om leerkrachten bij te brengen hoe zij nog beter moeilijke thema’s, zoals bv. Hygiëne, op een gepaste manier bespreekbaar kunnen maken met (kans)arme ouders. In de praktijk heb ik als stagiaire ondervonden dat leerlingen, wegens een slechte hygiëne, vaak heel erg uitgesloten worden en dat leerkrachten vaak nog steeds de kennis missen om zo’n probleem gepast aan te pakken. De onwetendheid leidt vaak tot onomkeerbare kwetsuren die o.a. de afstand tussen de kansarme ouder en de leerkracht alleen maar vergroot.”*

Inge Siborgs, Opgeleide ervaringsdeskundige in armoede en sociale uitsluiting.



© Gerbrand Van Uytvanck

**De competentie ‘Werken aan kwaliteitsvolle interacties’  
vertalen we naar de volgende criteria voor toekomstige  
kleuterleraren:**

**Een basishouding van flexibiliteit, leren-van-elkaar  
en dialoog & samenwerking**

1. De leraar erkent dat er voor vele complexe situaties geen kant-en-klare oplossingen bestaan. De leraar kadert nieuwe en onvoorziene situaties vanuit meerdere perspectieven om op basis van kritische reflectie, dialoog en samenwerking een adequate oplossing creëren.
2. De leraar hanteert flexibel een waaier aan communicatievormen (formeel, niet-formeel, verbaal, non-verbaal, via diverse communicatiemiddelen en gesprekstechnieken) op basis van een inschatting van de situatie. De leraar houdt daarbij rekening met de emotionele, sociale, fysieke en cognitieve sterktes en noden van de ander.
3. De leraar kent de eigen sterktes en beperkingen en erkent dat hij of zij niet alle antwoorden heeft.
4. De leraar erkent de deskundigheid van anderen en maakt hier optimaal gebruik van om het professionele handelen te verbeteren. Daarbij erkent de leraar dat kennis vanuit de opleiding en van experts evenwaardig aangevuld kan worden met kennis van kinderen, ouders en een inbreng uit de buurt.
5. De leraar kan feedback aanvaarden en hier constructief mee omgaan.
6. De leraar is in staat om bestaande initiatieven uit andere scholen te evalueren op hun toepasbaarheid in de eigen context en aanpassingen voor te stellen om een kwaliteitsvolle transfer van goede praktijken mogelijk te maken.
7. De leraar is in staat om een ruimte te creëren voor de ideeën van ouders, kinderen en collega's waarbij dialoog kan plaatsvinden, een vertrouwensrelatie kan opgebouwd worden en iedereen zich vrij voelt eigen standpunten en opinies in te brengen.
8. De leraar kan verschillende standpunten in kaart brengen en het eigen standpunt weergeven zonder te domineren.
9. De leraar is in staat om de dialoog actief en constructief te blijven voeren, ook bij uitdagende antwoorden.
10. De leraar is bereid te onderhandelen en kan groepsbeslissingen aanvaarden om tot een gezamenlijk resultaat of oplossing te komen.
11. De leraar gaat op een respectvolle manier om met vertrouwelijke informatie over kinderen, ouders en collega's.

# 2.2

## **Interacties met kinderen: een warme en veilige hechting als basis voor leren**

12. De leraar beschouwt de relatie die hij opbouwt met kinderen als de basis voor hun leren. Hierdoor past hij of zij het (didactisch) handelen vanuit kritische reflectie aan om een maximaal welbevinden en betrokkenheid van alle kinderen te realiseren.

## **Interacties met ouders: vanuit een gedeeld partnerschap**

13. De leraar is in staat om individueel en in team te reflecteren over ouderbetrokkenheid vanuit zeven dimensies.
14. De leraar hanteert flexibele communicatievormen om geregeld (formeel en informeel) met alle ouders en opvoeders te communiceren over kinderen hun leren en ontwikkeling in de klas en in hun leefwereld. De leraar peilt hierbij naar de interesses, zorgen en behoeften van de ouders en houdt hiermee rekening in het verdere didactisch handelen.
15. De leraar nodigt familieleden uit, verwelkomt hen in de klas en zoekt proactief naar manieren om alle ouders en opvoeders zich thuis te laten voelen op school, ruimte te maken voor hun belevingswereld en kwetsbare ouders op een inclusieve manier te laten participeren in het onderwijsproces.
16. De leraar hanteert flexibele manieren om taalbarrières te overbruggen in de communicatie met zowel Nederlandstalige als meertalige ouders.
17. De leraar gaat in dialoog met ouders en opvoeders over de wijze waarop ze thuis een stimulerende leeromgeving kunnen creëren. Hierbij erkent en bevestigt de leraar de ouder in zijn of haar rol als primaire opvoeder.
18. De leraar is in staat om samen met collega's, mentoren en deskundigen een inclusief raamwerk voor ouderbetrokkenheid uit te werken.

### 2.3.1 Kinderen leren omgaan met verschillen

De cijfers omtrent waarden als tolerantie en vooroordelen voor Vlaamse jongeren zijn Onderwijs kan dan ook niet genoeg inzetten op het ontwikkelen van kinderen die competent zijn in het omgaan met de steeds complexere en toenemende diversiteit in de samenleving. Dit beogen we vanuit een emancipatorische onderwijsvisie die tot doel heeft kinderen op te voeden die zelfstandig constructief kunnen omgaan met de verschillen in de maatschappij. Daarnaast hebben positieve onderlinge leerlingenrelaties ook een belangrijke impact op het welbevinden van kinderen (Van Petegem e.a., 2007).

Basisprincipes om deze activiteiten vorm te geven worden verwoord in de sleutelcompetenties voor omgaan met diversiteit van het Steunpunt Diversiteit en Leren (Van Avermaet & Sierens, 2010). Dit zijn de competenties die noodzakelijk worden geacht om kinderen voor te bereiden op het functioneren in een pluriforme, superdiverse samenleving. Voor een verdere uitdieping verwijzen we naar het DISCO-instrument.

Naast het creëren van specifieke activiteiten die kinderen de gelegenheid geven vaardig te worden in het leren omgaan met verschillen, kunnen kinderen ook leren omgaan met diversiteit door diversiteit te benutten in het totale ontwikkelingsproces.

### 2.3.2 Omgaan-met-diversiteit

*“Kleuters kunnen hard zijn voor elkaar. Zo zeggen ze bv. Tijano, jij stinkt weer vandaag. Als leerkracht heb je echt een voorbeeldfunctie. Als ze zien dat jij hem toch eens knuffelt, of hem in de bloemetjes zet omdat hij iets tot een erg goed einde heeft gebracht, dan bekijken zij hem ook anders en wordt het onfrisse geurtje bijkomstig.”*

(Uit: Laenen & Aerden, 2013)

Toekomstige leraren die kinderen leren omgaan met diversiteit kunnen dit niet doen zonder dit zelf door en door voor te leven in hun houding – het gekende ‘*teach what you preach*’-principe. Dit werkt bovendien effectiever dan een moraliserende houding die kinderen expliciet aanmaant begrip op te brengen voor verscheidenheid. De wijzende vinger kan zelfs contraproductief werken en leidt allerminst tot een versterking van de kwetsbare kinderen in de klas. Hierbij is het voldoende om kinderen de gelegenheid te geven andere en elkaars leefwerelden te leren kennen en als leraar een realistische, maar inherent accepterende houding aan te nemen (Verhaeghe e.a., 2000).

# 2.3

## DISCO – screeningsinstrument 'omgaan met diversiteit'

ONTWIKKELD DOOR HET STEUNPUNT DIVERSITEIT EN LEREN

### Wat?

DISCO is een screeningsinstrument voor scholen om een analyse te maken van het gevoerde en geplande diversiteitsbeleid. Op basis van deze screening krijgt de school tips en acties om haar beleid te versterken. De eerste screening kan door de school ook gezien worden als een soort nulmeting van haar beleid. Nadat de school een aantal prioriteiten voor actie heeft vastgelegd en uitgevoerd, kan ze haar diversiteitbeleid monitoren door op geregelde tijdstippen het screeningsinstrument in te vullen. DISCO is dus ook een bron van inspiratie om een diversiteitsplan vorm te geven.

### Voor wie?

De screening is bedoeld voor verschillende onderwijsniveaus (kleuter, lager, secundair) en voor het screenen van de school, de leraren en de leerlingen. Met deze screening kan de school nagaan hoe ze omgaan met diversiteit stimuleert ten aanzien van leerlingen, collega's, ouders en buitenschoolse partners. Ook de individuele leraar kan de screening uitvoeren. Hij of zij kan dan bijvoorbeeld nagaan hoe competent de klasgroep is op het vlak van omgaan met diversiteit, of hoe hij of zij als leraar omgaan met diversiteit in de klas en op school stimuleert.

### Waarom?

Omgaan met diversiteit houdt in dat scholen en leraren enerzijds zelf de diversiteit positief benutten en anderzijds leerlingen kansen geven om de competentie "omgaan met diversiteit" te verwerven. Het screeningsinstrument moet de school en de leraar hierbij ondersteunen bij het uitstippelen en evalueren van het diversiteitsbeleid in school en klas.

### Hoe?

Er zijn verschillende instrumenten voor de diverse niveaus:

- Voor scholen is er het screeningsinstrument om op schoolniveau te analyseren hoe de competentie "omgaan met diversiteit" bevorderd wordt, en welke acties men verder nog kan ondernemen.
- Voor leerkrachten is er het screeningsinstrument dat toelaat om enerzijds zelf na te gaan hoe je als leraar de competentie "omgaan met diversiteit" bij leerlingen bevordert en zelf diversiteit opneemt in je handelen. Anderzijds geeft het ook tips om te werken aan "omgaan met diversiteit"

---

# 2.3

---

in de klas. Het instrument kan ingevuld worden door individuele leraren, maar je kan ook resultaten van verschillende leraren van een school bundelen om zo zicht te krijgen op hoe leraren op een school denken en handelen m.b.t. omgaan met diversiteit.

- En ten slotte is er het instrument op leerlingniveau. Dit reikt leraren handvatten aan om de competentie "omgaan met diversiteit" bij de leerlingen te observeren. En het geeft een aanzet tot acties waarmee de leraar hen kan ondersteunen bij het verwerven van deze competentie.

## **Praktisch**

<http://www.steunpuntdiversiteitenleren.be/nl/disco>

# 2.3

**De competentie 'Kinderen begeleiden tot kwaliteitsvolle interacties' vertalen we naar de volgende criteria voor toekomstige kleuterleraren:**

## **Kinderen leren omgaan met verschillen**

1. De leraar schept een veilig en stimulerend klimaat waarin kinderen zichzelf kunnen zijn.
2. De leraar heeft aandacht voor sociale relaties tussen kinderen zoals wisselende statusposities, vriendschappen en conflicten.
3. De leraar maakt regelmatig gebruik van werkvormen waarbij kinderen elkaar moeten helpen en met elkaar moeten samenwerken om tot resultaat te komen.
4. De leraar biedt formele en informele activiteiten aan die kinderen stimuleren om hun taal en communicatieve vaardigheden te ontwikkelen.
5. De leraar biedt activiteiten aan die kinderen hun appreciatie en respect voor de diversiteit aan voorkeuren en standpunten kunnen versterken.
6. De leraar staat kinderen bij in het ontwikkelen van vaardigheden om standpunten op een gepaste manier uit te drukken en conflicten op te lossen.
7. De leraar staat kinderen bij in het begrijpen hoe stereotypen en vooroordelen een invloed kunnen hebben op attitudes en gedrag.
8. De leraar voorziet mogelijkheden waarin kinderen elkaars leefwereld kunnen leren kennen.

## **Omgaan-met-diversiteit voorleven**

9. De leraar neemt eerder een accepterende voorbeeldhouding aan tegenover de diversiteit aan kinderen en leefwerelden (vanuit de visie 'diversiteit als normaliteit') in plaats van kinderen expliciet aan te manen om respect op te brengen voor de aanwezige diversiteit.

### 2.4.1 Via inclusief onderwijs

Onderwijs dat gelijke kansen biedt is per definitie inclusief onderwijs in de ruimste zin van het woord. Dit betekent in de eerste plaats dat zoveel mogelijk kinderen met speciale onderwijsbehoeften die in het buitengewoon onderwijs schoollopen, in het gewone onderwijs les kunnen volgen. Dit geeft hen meer kansen om hun individuele talenten te ontwikkelen en hun sociale integratie te bevorderen<sup>20</sup>. Maar dit principe willen we ook opentrekken naar alle kinderen en zelfs alle schoolactoren. We zien het kleuteronderwijs daarom het liefst zodanig georganiseerd dat alle kinderen, voor zover mogelijk, samen kunnen leren. Zelfs als ze verschillend zijn op vlak van sociale klasse, taal, etnische herkomst, geestelijke en lichamelijke vermogens. Dit betekent dat de klas zo wordt vormgegeven en het klasklimaat zo wordt bevorderd dat alle kinderen in staat zijn om volwaardig deel te nemen aan klasactiviteiten en zich een gewaardeerd lid van de klasgroep voelen (Van Avermaet & Sierens, 2012). Dit inclusief principe biedt ook vanuit het oogpunt van burgerschapsvorming leerkansen voor alle leerlingen om te leren omgaan met verschillen in de samenleving.

Het bieden van gelijke kansen betekent dus in geen geval dat een gelijke aanpak voor elk kind wordt geboden. Dit streven naar een maximale inclusie impliceert dat leraren vaardigheden ontwikkelen om te differentiëren en waar

nodig extra investeren om kwetsbare kinderen te versterken (Van Avermaet & Sierens, 2010). Een inclusieve aanpak wordt gehanteerd waarbij extra inspanningen worden geleverd voor de ondersteuning en empowerment van kwetsbare kinderen. Dit principe is ook gekend als progressief universalisme. Zo willen we loskomen van een doelgroepenwerking die segregatie en stigmatisering in de hand werkt.

Dit progressief universalisme heeft ook implicaties voor de plaats van zorgleraren op school. De taak van deze leraar is niet langer om mogelijke 'problemen' op te vangen door kinderen tijdelijk extra ondersteuning te geven buiten de klas. Een inclusief schoolklimaat laat zich kenmerken door een geïntegreerd zorgbeleid. De rol van de leraar staat hier centraal. De taak van zorgleraren is in de eerste plaats om leraren te ondersteunen in hun capaciteiten om kinderen te versterken. Dit om kwetsbare kinderen te ondersteunen naar een toenemende zelfstandigheid en zelfredzaamheid met een maximale inclusiviteit als hoofddoelstelling. Dit veronderstelt een whole-school approach waarbij de begeleiding van de leraar is ingebed in een ondersteunend zorgbeleid (Struyf e.a., 2013).

<sup>20</sup> Zie Mortier e.a., 2010 voor praktijkvoorbeelden.



# 2.4

## Tools of the mind

**METROPOLITAN STATE COLLEGE OF DENVER**

### **Wat?**

Tools of the Mind is een early childhood programma dat kinderen (voorschools en kleuterleeftijd) een basis geeft voor een goede schoolloopbaan door hun zelfgeruleerd leren te stimuleren. Uit onderzoek blijkt immers dat kinderen welbepaalde vaardigheden nodig hebben om te kunnen leren: zowel cognitieve als sociaal-emotionele vaardigheden. In deze filosofie is 'leren' meer dan het overbrengen van feiten en vaardigheden. Het gaat vooral om het proces om tot leren te komen. De kinderen krijgen in het programma de 'mentale tools' die hen in staat moeten stellen om zelfstandig te leren.

### **Waarom?**

Het programma is ontwikkeld nadat leraren hadden vastgesteld dat steeds meer kinderen met een lager niveau van zelfregulatie of zelfsturing hun schoolloopbaan starten. Onderzoek toonde aan dat inzetten op deze vroege leeftijd een positief effect heeft op de ontwikkeling en groei van de kinderen.

De basisdoelstelling van het programma is zelfsturing. Meer specifiek gaat het om het bijbrengen en inoefenen van cognitieve en sociaal-emotionele vaardigheden als bij de taak kunnen blijven, afleidingen negeren, twee strategieën tegelijk kunnen hanteren, zelfbeheersing, de motivatie om te slagen, een actie kunnen plannen, reflecteren op eigen handelen en denken, coöperatief en empathisch met leeftijdgenootjes kunnen omgaan, ...

Tools of the Mind is geen apart programma dat losstaat van de andere activiteiten. Het is in de gehele werking geïntegreerd. Het programma heeft bovendien een inclusieve benadering. Het moet élk kind vooruithelpen in het ontwikkelen van zijn of haar zelfsturing.

### **Hoe?**

Alle instructies, formats en activiteiten die Tools of the Mind opzet, zijn gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek. Het programma omvat activiteiten om leraren te trainen in de methode en

# 2.4

activiteiten om mee aan de slag te gaan met kinderen. Ook ouders worden aangespoord om thuis het zelfgereguleerd leren van hun kinderen te bevorderen.

Het rollenspel vormt het fundament in de activiteiten tot zelfregulatie voor kinderen van 2,5 tot 5 jaar. De voordelen van het rollenspel zijn volgens dit programma essentieel en uniek. Het combineert immers de drie belangrijke interactievormen: regulatie door anderen, regulatie van anderen en zelfregulatie. De begeleiding van opvoeders en leraren is hierin onontbeerlijk. De activiteiten inzake taal, wiskunde en wetenschappen bouwen hierop verder.

Elk kind wordt uitgedaagd en ondersteund op zijn of haar niveau. De leraren leren hoe ze binnen dezelfde activiteit de kinderen met hun diverse behoeften en niveaus kunnen begeleiden. De activiteiten groeien mee met de kinderen, ze nemen toe in complexiteit en uitdagingsniveau.

## Praktisch

<http://www.toolsofthemind.org>



©Emmanuel Crooy

# 2.4

## 2.4.2 Diversiteit optimaal benutten in de klas

Scholen beschouwen de toename aan diversiteit en verschillen vaak als een obstakel. Dat de vele uitingen van verschil een verrijking zijn van de schoolcultuur en benut kunnen worden in de leeromgeving, valt buiten het vizier van het normatieve middenklassedenken waarvan ook leraren en scholen doordrongen zijn (Van Averaert & Sierens, 2010).

*“Kansarmoede is een bril die je ook kan afzetten door te kijken naar talenten van mensen, door mensen op een andere manier te bekijken.”*

(Uit: Laenen & Aerden, 2013)

Vanuit de gelijkkansengedachte streven we naar leraren die erin slagen om krachtige leeromgevingen te scheppen die alle leerlingen voldoende en gelijke leerkansen bieden. Hierbij vatten we de diversiteit aan achtergronden, ideeën, leerstijlen, talen, sociale en communicatieve vaardigheden op als een verrijking van de leeromgeving. Piet Van Averaert (2013) verwoordt dit via de metafoer van het rugzakje dat elk kind meebrengt:

*“[...] Alle kinderen stappen met een rugzakje vol competenties de school binnen. Onderwijs bouwt op die competenties verder. Maar*

*wat in sommige rugzakjes zit heeft meer waarde op school dan in andere. Het is onder andere door het niet of onvoldoende benutten van de diversiteit in de klas – van alles wat in de rugzakjes van ALLE kinderen zit – dat sociale ongelijkheid en ongelijkheid in schoolsucces worden bestendig.”*

Het niet-schoolse kapitaal van kinderen is zo geen obstakel maar net een leerbron. De uitdaging voor leraren is om deze rijkdom te zien en te benutten in de klas. Zo maken leraren het klasgebeuren niet enkel betekenisvol voor alle kinderen, maar leren kinderen ook van jongs af aan diversiteit erkennen, waarderen en ermee omgaan.

Dit vertrekt vanuit multiperspectiviteit op de problematiek van armoede en het kunnen in vraag stellen of de-normaliseren van eigen referentiekaders. Hiervoor verwijzen we naar de competentie ‘Armoede zien en diversiteit positief benaderen’.

### RUIMTE VOOR INITIATIEF EN EIGEN INBRENG

Door in de leeromgeving ruimte te laten voor initiatief en eigen inbreng van de kinderen, krijgen kinderen meer mogelijkheden om hun competenties te tonen en elementen uit de eigen leefwereld binnen te brengen in het klasgebeuren.

Zo maakte de kleuterschool Sint-Jozefcollege te Turnhout gebruik van het ondersteuningstraject ‘Hoe omgaan met kinderarmoede op school’ van de Koning Boudewijnstichting om de me-

# 2.4

thodiek dramakar verder uit te bouwen en ontwikkelen. Dramakar is een spelvorm waarbij kleuters een spel voeren dat ze zelf mogen inkleden. Deze spelvorm heeft tot doel om op een ongedwongen en speelse manier kleuters hun taalverwerving te stimuleren. Doordat er weinig remmingen zijn en veel vrijheid in het spel kunnen kleuters hun eigen belevingswereld in de klas binnenbrengen. Op basis van een alledaags thema als eten, verjaardag, tuinieren, jarig zijn, ... wordt de dramakar ingekleed met diverse materialen die kinderen naar believen kunnen gebruiken om hun spel vorm te geven. Via vraagstelling verwerft de leraar inzicht in de leefwereld van kinderen en wordt taalverwerving gestimuleerd.

## **CURRICULUMINHOUDEN EN LEERMATERIALEN AFSTEMMEN OP DE DIVERSITEIT IN DE KLAS EN IN DE SAMENLEVING**

Wanneer een kind aanvoelt dat hetgene de juf, meester en andere kinderen in de klas vertellen en doen helemaal los staat van de eigen leefwereld, krijgt deze impliciet de boodschap dat wat er thuis gebeurt eigenlijk niet bestaat. Zo lijkt het alsof er geen werklozen, geen diverse gezinssamenstellingen of geen armen bestaan (tenzij ergens op een exotische bestemming).

Daarom dienen leraren na te gaan welke impliciete boodschappen en normen worden meegegeven in de lesmaterialen en -inhouden die ze gebruiken en of dit overeenstemt met de werkelijkheid in de klas en samenleving (Verhaeghe e.a., 2000, p. 92). Deze aanpak komt

bovendien ten goede aan alle kinderen doordat dit bijdraagt aan het normaliseren van en leren omgaan met verschillen.

*“Samenwerking met de buurt levert ons meer ‘levensecht leren’ wat stimulerend werkt.”*

(Uit: Laenen & Aerden, 2013)

# 2.4

## De talentenarchipel

**EEN TOOL VAN HET LOP BASISONDERWIJS AARSCHOT IN SAMENWERKING MET LERAREN,  
DIRECTIES, CLB, BUURTWERK, SOCIALE DIENST, JEUGDDIENST...**

### **Wat?**

In samenwerking met Aarschotse leraren ontwikkelde het LOP basisonderwijs de talentenarchipel om naar de talenten van kinderen te kijken.

Via de Talentenarchipel kunnen leraren een kind in al zijn of haar facetten observeren en alle terreinen verkennen bij het zoeken naar en stimuleren van mogelijke talenten.

Deze methode is gebaseerd op drie principes van talentdenken in het onderwijs:

- 1) Een positieve en waarderende bril die de focus op tekorten verschuift naar de krachten van kinderen.
- 2) Empowerment en ownership door het kind: het kind gaat zelf op zoek naar wat hem of haar aanspreekt. De rol van de leraar wordt hier niet kleiner maar verschuift naar het versterken van kinderen in hun acties en intenties en het creëren van kansen die nodig zijn om te groeien.
- 3) Talenten zijn complex, meerlagig en breed: talenten gaan om meer dan een bijzondere vaardigheid of kunstje maar om een 'potentie die kan uitgroeien tot een bijzondere competentie'. Er wordt dan ook niet ingezet op één talent of prestatie maar op meerdere dimensies via een breed en uitdagend aanbod.

### **Voor wie?**

De talentenarchipel werd ontwikkeld voor het basisonderwijs en kan zowel in de kleuterklas als in het lager onderwijs gebruikt worden.

### **Hoe?**

Een archipel is een verzameling van allemaal eilanden, die samen één geheel vormen. Elk eiland heeft een bijzondere vorm en een bijzondere betekenis. Zo is er het taaleiland, denkeiland, muziek-eiland, sameneiland, wereldeiland, beeldeiland, fijneiland, beweegeiland en ondernemerseiland. Wat er te beleven is op de eilanden, werd nog niet ingevuld.

---

# 2.4

---

Na een korte introductie worden de kinderen uitgedaagd om aan te geven wat ze graag op een eiland doen of wat ze er nog zouden willen doen. Hierbij komen ze samen tot nieuwe ideeën waar de leraar vaak zelf niet aan denkt.

Bij het werken met de Talentenarchipel gaat het niet om te bewijzen wat je talenten allemaal zijn maar om het op gang brengen van een groeigerichte dynamiek doorheen verschillende positieve ervaringen waardoor kinderen de groeimogelijkheden in zichzelf kunnen ontdekken.

## **Praktisch**

<http://www.talentenarchipel.be/>

# 2.4

## De Boomgaard? Puur natuur!

**AANLEG VAN STADSTUUNTJES OP DE SPEELPLAATS OM VERBONDENHEID MET DE NATUUR TE CREËREN, SAMEN IETS DUURZAAMS OP TE BOUWEN EN ER MET ELKAAR OVER TE COMMUNICEREN**

### **Wat?**

Op kindercampus De Boomgaard in Hasselt krijgen kleuters de kans om zelf een groententuin en bloemperkjes aan te leggen en te onderhouden.

### **Voor wie?**

Bijna de helft van de kinderen in De Boomgaard zijn indicatorleerlingen. Daarnaast heeft een grote groep kinderen het Nederlands niet als thuistaal. Dit project wil vanuit een inclusieve benadering de leefwereld van kwetsbare kinderen verbreden en (anderstalige) ouders betrekken op school.

### **Waarom?**

In Runkst woont een grote concentratie aan allochtone en/of kansarme gezinnen. Vele van deze kinderen groeien op in appartementen of kleine huizen zonder tuin. Omdat er in de omgeving weinig mogelijkheden zijn om met natuur in contact te komen brengt de school een stukje natuur op school. Zo wil de school de leefwereld van kinderen verbreden en tegemoet komen aan vastgestelde hiaten in het domein 'kennis van de fysieke wereld'.

Daarnaast wil De Boomgaard ook de drempels voor kwetsbare en anderstalige ouders verlagen. Door ouders nieuwsgierig te maken, hen uit te nodigen (kinderen nemen hen enthousiast mee om te tonen waar ze mee bezig zijn) en hulp te vragen in een niet-schoolse context wil de school de drempel verkleinen.

### **Hoe?**

Door kinderen zelf groentetuintjes te laten aanleggen en onderhouden worden ze in contact gebracht met de natuur. De kinderen leren verschillende groenten kennen, oogsten en éten. Zo maken de kinderen al doende kennis met de natuur en gezonde voeding.

---

# 2.4

---

Daarnaast leren kinderen zorg dragen voor de natuur en verantwoordelijkheid opnemen voor die zorg. Zo wordt ook zelfsturing en ondernemingszin gestimuleerd. Bovendien wordt ook taalvaardigheid van taalzwakke kleuters gestimuleerd door al spelend en werkend taal aan bod te laten komen in een functionele context. Tot slot leren kinderen met elkaar samenwerken door samen iets duurzaam op te bouwen.

## **Praktisch**

<http://www.talentenarchipel.be/>



---

# 2.4

---

## 2.4.3 Omgaan met meertaligheid

### LOSKOMEN VAN HET TAALDEFICITDENKEN

Kinderen die thuis een andere taal spreken, hetzij een taalvariant van het algemeen Nederlands, hetzij een niet-Nederlandse taal, worden per definitie beschouwd als kinderen met ‘taalproblemen’ (Van Avermaet, 2013). Ook dit is een interpretatiekader dat aansluit bij het deficitdenken waar leraren van doordrongen zijn. Vanuit een eentaligheidsideologie die vele scholen kenmerkt geldt slechts één taal in de samenleving als norm: de standaardtaal. Talen, des te meer minderheidstalen, of taalvariëteit zoals dialecten en sociolecten, worden in deze ideologie als minderwaardig beschouwd en lijken geen nut te hebben voor schoolsucces of maatschappelijke integratie. Meertaligheid wordt zo als een probleem beschouwd in plaats van een bron van maatschappelijke rijkdom (Van Gorp, 2011).

krijgen en activiteiten worden opgezet. Een rijk taalaanbod, voortdurend spreekkansen aanbieden, inspelen op taaluitingen van kinderen en gevarieerde en uitdagende leer- en spelcontexten creëren, zijn strategieën die de taalontwikkeling van alle kinderen ten goede komen (Van Gorp, 2013).

### TAALSTIMULERING IN EEN KRACHTIGE

#### LEEROMGEVING

Het is uiteraard van belang dat alle kinderen het nodige taalrepertoire verwerven om schoolse kennis en vaardigheden te kunnen ontwikkelen en aan bepaalde domeinen van de maatschappij te kunnen deelnemen. In dit verband spreken we van schoolse taalvaardigheid. Via de vormgeving van het gehele pedagogisch-didactisch gebeuren kan de kleuterleraar hierop inspelen door een krachtige talige leeromgeving creëren. Dit vertrekt veeleer vanuit een grondhouding van waaruit interacties met kleuters plaatsvinden, de klas wordt ingericht, materialen vorm

# 2.4

*Uit zijn screening kwam als grote talent zijn leergierigheid en wil om actief deel te nemen aan alles rond hem heen. Ondanks zijn positieve ingesteldheid wordt hij toch geregeld ongelukkig omdat hij niet verwoord krijgt wat hij wil en merkt dat bepaalde activiteiten niet lukken wegens te weinig actieve woordenschatbeheersing. Ik heb dan ook gekozen om hier extra aan te werken samen met de zorg en ouders. Op school spelen we taalverrijkende gezelschapsspelletjes, maken gebruik van praatplaten en ander materiaal. Vanuit de zorg zijn er ook begrippendozen en woordkaartensets gemaakt om samen mee te werken. Na het oudercontact hebben we samen met de ouders afgesproken dat de woordkaartensets mee naar huis gaan om daar ook mee aan de slag te gaan. Er gaan ook spelletjes mee die ze ook in hun thuistaal kunnen spelen. Nu enkele maanden later plukken we daar de vruchten van. Hij kan nu in de kring dingen benoemen (hiermee groeit zijn zelfvertrouwen zienderogen), hij praat steeds meer met korte zinnen. Ook begrippen, kleuren, tellen gaan steeds beter. We hebben zelfs vernomen van de juf van het 3e leerjaar dat zijn zus haar taal ook mee verbetert (zij oefent en speelt samen met hem). Met deze verworven vaardigheden kan hij nu wel beter deelnemen aan andere activiteiten met de andere kleuters. Hij kan nu beter praten met de anderen en duidelijk maken wat hij wil.*

(Uit: Laenen & Aerden, 2013)

## 2.4.4 Taaldiversiteit waarderen en benutten

De terechte bezorgdheid om de achterstand voor Nederlands van anderstalige leerlingen resulteert vaak in een programma dat 'meer Nederlands' vertaalt naar 'alleen Nederlands'. Maar dit is slechts één repertoire, naast de zoveel andere, gelijkwaardige repertoires die kinderen naar school meebrengen en die we als een meerwaarde, als didactisch kapitaal kunnen benutten in de klas (Van Avermaet, 2013; Vlaams Minderhedencentrum vzw, 2006).

Het benutten van meertaligheid biedt een waaier aan voordelen. Dit is niet enkel belangrijk voor het sociaal-emotioneel welzijn en de eigenwaarde van kinderen, maar bevordert ook de taalontwikkeling en kan benut worden als opstap naar nieuwe kennis. Voor kinderen die van thuis uit meer vertrouwd zijn met de schooltaal is dit bovendien een verrijking van hun taalrepertoire en maakt dit hen competent in het omgaan met diversiteit (Devlieger e.a., 2012; [www.meertaligheid.be](http://www.meertaligheid.be)).

# 2.4

Zweden experimenteert met een positieve kijk op meertaligheid. Men vindt het belangrijk dat kinderen wiens thuistaal niet Zweeds is een eigen culturele identiteit en hun thuistaal kunnen ontwikkelen.

*“Brigitta Tallryd, a preschool inspector in Valentuna, with special responsibility for the development of minority languages, said: ‘In practice, this means that you should feel the ethnic, cultural and linguistic mix of a preschool when you walk in. For example, there should be books available in a variety of languages that reflect those spoken by the children, visuals around the room to promote cultural diversity and open discussion about different languages and cultures.*

*A child should be proud of their mother tongue – preschools need to find a way to lift it up for everyone to see.’ ”*

(In Cohen & Pay, 2011 p. 19-20)

Samengevat zijn drie strategieën efficiënt om met taaldiversiteit om te gaan (Sierens & Van Avermaet, 2014):

- 1) Een constructief en open talenbeleid dat zich waardierend openstelt voor de talen die kleuters en ouders spreken. Zo kunnen brieven en aankondigingen gemaakt worden in meerdere talen, kunnen ouders ondersteund worden in het meertalig opvoeden van hun kinderen, ...
- 2) Talensensibiliserend lesgeven om bij kleuters en ouders een positieve attitude en openheid te creëren voor de meertalige realiteit. Zo kunnen liedjes gezonden worden in andere talen, kunnen meertalige materialen voorzien worden in de klas, kunnen ouders uitgenodigd worden om een verhaal te vertellen in hun taal, ... .
- 3) Het faciliteren van functioneel veeltalig leren door de taal van leerlingen te benutten als didactisch kapitaal in de opstap naar nieuwe kennis.

---

# 2.4

---

buenos dias

Miró dita

©Emmanuel Croÿ

# 2.4

## www.meertaligheid.be

### SAMENWERKINGSVERBAND VAN NEGEN ORGANISATIES

#### **Wat?**

In februari 2011 lanceerde negen organisaties (het Steunpunt Diversiteit en Leren, Centrum voor Taal en Onderwijs, Kind en Gezin, VZW de 8, Intercultureel Netwerk Gent, Regionaal Integratiecentrum Foyer Brussel, ODICE, Kruispunt Migratie-Integratie, en de Pedagogische Begeleidingsdienst stad Gent) de website [www.meertaligheid.be](http://www.meertaligheid.be). De initiatiefnemers willen hiermee een signaal geven dat de thuistaal van meertalige kinderen een positieve plaats moet krijgen. De makers van de site zijn er immers van overtuigd dat talige diversiteit een verrijking is. De site bundelt de bestaande expertise inzake meertaligheid en geeft tips, materialen en leduurtips voor al wie in een onderwijscontext en daarbuiten met het thema aan de slag wil gaan. Dit alles vanuit een wetenschappelijk onderbouwde visie.

#### **Voor wie?**

Meertaligheid.be is bedoeld voor alle personen of organisaties die in contact komen met kinderen die een andere thuistaal hebben dan het Nederlands. De organisatoren richten zich naar mensen die zijn tewerkgesteld in de voor- en buitenschoolse sector, het onderwijs en naar professionals die vaak met meertalige gezinnen in contact komen.

De website heeft een aanbod voor wie voor het eerst in contact komt met het thema meertaligheid en die met allerlei vragen zit. Ze richt zich ook op enthousiastelingen die reeds actief met deze thematiek aan de slag gaan en zich willen informeren over actuele ontwikkelingen en initiatieven.

#### **Waarom?**

De website wil een lans breken voor de potentiële rijkdom van andere talen dan het Nederlands die kinderen hanteren en kennen. Anderstaligheid wordt nog teveel als een 'deficit' gezien, een 'potentiële kans tot taalachterstand' in het leerontwikkeling. De initiatiefnemers willen het idee stimuleren dat de thuistaal van meertalige kinderen - naast de evidente noodzaak aan kennis van het Nederlands - een positieve plaats in (in)formele leeromgevingen moet krijgen.

---

# 2.4

---

## **Hoe?**

De website bundelt achtergrondinformatie, materiaal, vormingen, projecten en links rond het thema meertaligheid. Dat gebeurt voor de verschillende contexten: voor- en buitenschools, de school/klas en thuis. Bij 'school/klas' zijn voor de drie onderwijsniveaus tips en ideeën uitgewerkt: het kleuter-, het lager en het secundair onderwijs.

De site omvat verder een groot arsenaal aan beantwoorde 'veelgestelde vragen'. Hoeveel talen kan een baby, peuter en/of kleuter tegelijkertijd leren? (Hoe) corrigeer je taalfouten van deze kleintjes? Wordt het Nederlands minder belangrijk wanneer andere talen worden gestimuleerd?

## **Praktisch**

[www.meertaligheid.be](http://www.meertaligheid.be)

# 2.4

## **De competentie 'Diversiteit integreren in het totale ontwikkelingsproces' vertalen we naar de volgende criteria voor toekomstige kleuterleraren:**

### **Via inclusief onderwijs**

1. De leraar bouwt differentiatie in de lespraktijk in om tegemoet te komen aan de diversiteit aan ontwikkelingsnoden, individuele leerstijlen en -tempo's van de kinderen.
2. De leraar neemt samen met collega's, deskundigen en in overleg met ouders, initiatieven om een inclusieve leerruimte te creëren zodat alle kinderen gelijkwaardig kunnen participeren in het klasgebeuren

### **Diversiteit optimaal benutten in de klas**

3. De leraar maakt gebruik van taal, activiteiten en materialen die stereotypen vermijden.
4. De leraar creëert ruimte voor initiatief van de kinderen of creëert activiteiten die uitdrukkelijk het initiatief van de kinderen stimuleren. Daarbij helpt de leraar om de kinderen begrip te laten opbrengen voor elkaars keuzes en om te gaan met de consequenties van gemaakte keuzes.
5. De leraar incorporeert de diversiteit van de kinderen en de maatschappij in de organisatie van de leeromgeving, gebruikte materialen en gekozen curriculuminhouden. De leraar maakt hierbij gebruik van de competenties van ouders, kinderen, collega's en deskundigen.
6. De leraar biedt activiteiten aan die exploratie, experiment, onderzoek, creativiteit en zelfontdekkend leren stimuleren. De leraar laat hierbij ook ruimte voor spontaan en informeel leren.
7. De leraar laat een brede waaier van talenten en competenties aan bod komen tijdens het leerproces.
8. De leraar maakt in de opzet van de lesactiviteiten een link met de buurt van de school door kinderen in de buurt te brengen of de buurt in de klas te brengen.

### **Omgaan met meertaligheid**

9. De leraar benadert taalverwerving vanuit een meertalig perspectief (erkennen, waarderen en benutten van thuistaal, dialecten en sociolecten, functioneel veeltalig lesgeven, talensensibiliserend lesgeven...) met als doel om een rijke taalleeromgeving te creëren.
10. De leraar kan in team een constructief open talenbeleid uittekenen.

*De leraar als cultuurparticipant*, functioneel geheel 10 uit de basiscompetenties voor leraren, verwijst naar de verbondenheid van het onderwijs met de maatschappij. Onderwijs heeft een duidelijk maatschappelijk mandaat om jongeren vanuit een emancipatorische onderwijsvisie te ontwikkelen om zich te kunnen integreren in de maatschappij (Aelterman e.a., 2008). Dit maatschappelijke mandaat maken we in deze vijfde en laatste competentie concreet voor het omgaan met kinderarmoede en sociaal-culturele ongelijkheid in het kleuteronderwijs.

Het bestrijden van armoede en het bieden van gelijke onderwijskansen is geen vorm van liefdadigheid maar het realiseren van een fundamenteel kinderrecht. Het bieden van dit recht is een professionele must voor alle actoren in het onderwijs. Het onderwijs heeft immers een (relatieve) innoverende en transformerende kracht in het creëren van maatschappelijke rechtvaardigheid. Voor toekomstige leraren is het inzicht van belang dat het creëren van gelijke kansen voor alle kleuters en kwetsbare kleuters in het bijzonder, een maatschappelijke verantwoordelijkheid is die ze doorheen het leraarschap dienen op te nemen (Aelterman, 2007). Deze maatschappelijke verantwoordelijkheid zit eveneens vervat in de basiscompetenties voor kleuterleraren.

### 2.5.1 Op basis van kritische reflectie

Binnen deze competentie is kritische reflectie, als een *reflexive practitioner* (Vandenbroeck e.a.,

2011) van cruciaal belang. Structuren en het didactische handelen worden zo voortdurend in vraag gesteld in functie van gelijke kansen. Op basis hiervan kunnen veranderingsprocessen binnen de kleuterschool vorm krijgen.

### 2.5.2 Stappen zetten naar meer gelijke kansen

Daarnaast is het nodig dat toekomstige kleuterleraren de nodige competenties ontwikkelen om een inclusief schoolbeleid te realiseren. Hierbij werken ze niet-stigmatiserende maatregelen uit voor het realiseren van gelijke onderwijskansen. Het verlagen van de materiële drempel door schoolkosten zo laag mogelijk te houden, maakt hier wezenlijk onderdeel van uit. Ook dienen leraren in staat te zijn om na te denken over manieren om op een inclusieve, versterkende en respectvolle manier om te gaan met kinderen die systematisch geen boterhammen meebrengen naar school, in de vriesskou op sandalen naar school komen, enz. Maar het zetten van stappen naar meer gelijke kansen gaat ook ruimer dan het dichten van de materiële kloof. Dit gaat over een schoolbeleid dat maximale primaire en secundaire toegankelijkheid realiseert in al haar facetten (flexibel communicatiebeleid, ouders een plaats bieden op de school, constructief omgaan met meertaligheid, ...).

Toekomstige leraren die als team stappen zetten naar meer gelijke kansen kunnen samen met collega's een beginsituatie in kaart brengen, kunnen werkbare noden identificeren, kunnen



# 2.5

concrete en duurzame acties opzetten en deze op gepaste tijdstippen evalueren in functie van de oorspronkelijke doelstellingen. Dit vereist bovendien dat leraren in staat zijn om een draagvlak te creëren voor verandering. De initiatiefnemers van veranderingsprocessen sensibiliseren collega's, ouders (zowel kansrijk als kansarm) en de buurt omtrent het belang van een gezonde sociale mix, een inclusief pedagogisch beleid en het benutten van diversiteit. Omgaan met weerstanden maakt hier wezenlijk onderdeel van uit. Dit is immers een normaal gegeven waar we in een diverse samenleving mee moeten leren omgaan. Bij dit alles is een intense samenwerking in een team dat samen kan reflecteren en een ondersteunend schoolbeleidskader vorm kan geven, onontbeerlijk.

## 2.5.3 Vanuit een Brede School

Ook buiten de schoolmuren zijn er heel wat organisaties en actoren die zich toespitsen op de opvoeding en ontwikkeling van (kwetsbare) jonge kinderen. Deze hebben elk hun expertisedomein waarmee ze scholen kunnen aanvullen of ondersteunen in het ontwikkelen van hun deskundigheid. Door het optimaal benutten van samenwerkingsmogelijkheden vanuit een 'Brede School'<sup>21</sup> kan de school een toegankelijke plek worden voor alle kinderen en ouders. Dit wordt ook onderschreven door het advies rond kinderen in armoede van de VLOR (2013). Bovendien

draagt het samenwerken met externe organisaties en instanties ook bij aan het uitbreiden van het sociale netwerk van kwetsbare kinderen en ouders. Op deze manier kan de school haar hefboomfunctie vervullen en haar maatschappijveranderende rol optimaal realiseren.

Buitenschoolse organisaties en actoren kunnen verschillende functies innemen. In eerste instantie kunnen ze de primaire toegankelijkheid van de kleuterschool tegenover kwetsbare ouders verhogen (zie 2.2.3). Deze groep is immers het minst geneigd om kinderen de eerst jaren te laten deelnemen aan het kleuteronderwijs (Levrau, Nouwen & Clycq, 2011). Dit terwijl participatie aan het onderwijs net voor die groep van het grootste belang is. Hiertoe kunnen samenwerkingen opgezet worden met Huizen van het Kind, gezinsondersteuners van Kind & Gezin, buurtwerkers, vrijwilligers van Welzijnsschakels, LOP's, .... Partnerorganisaties kunnen ouders de weg wijzen naar de school, ervaren drempels bespreekbaar maken en de school ondersteunen in het faciliteren van een warme overgang van de peuter- naar de kleutertijd. Ook samenwerking met de voorschoolse en buitenschoolse opvang is hier broodnodig (Vlaamse regering, 2013).

<sup>21</sup> Een brede school is een samenwerkingsverband tussen verschillende sectoren waaronder één of meerdere scholen samen werken aan een brede leer- en leefomgeving in de vrije tijd en op school met als doel maximale ontwikkelingskansen voor alle kinderen en jongeren (Joos & Ernalsteen, 2010).

# 2.5

In tweede instantie kunnen deze partners bijdragen aan het verbreden van de leeromgeving (sport, natuur- of kunstorganisaties, de bibliotheek, maar ook de lokale kruidenier, bakker, ...), het ondersteunen van leraren in het creëren van een krachtige leeromgeving (onderwijsopbouwwerk, sociale tolken) of kunnen ze mediërend opreden in de relatie tussen ouders en de school (ouderverenigingen, brugfiguren, ervaringsdeskundigen, LOP's, ...).

*Als ervaringsdeskundige liep ik in mijn derde jaar van mijn opleiding stage bij een CLB. De functie die ik als brugfiguur mocht uitoefenen tussen enerzijds de ouders en hun kinderen en anderzijds de leerkrachten en directies zorgde ervoor dat de kloof tussen de school en de kwetsbare gezinnen kon overbrugd worden en dat dialoog en samenwerking terug mogelijk werd. Door inzicht te krijgen in mekaars leefwereld met hun waarden en normen konden de betrokken partijen weer met mekaar op weg voor de opvoeding en ontwikkeling van de betrokken leerling. De bereidheid van de school om samen te werken met een ervaringsdeskundige zorgde er o.a. voor dat kloven zichtbaar, besproken en overbrugd werden. Dat leerkrachten hun oogkleppen afzetten, dat kansarme ouders de school als minder bedreigend aanvoelden, dat er een grotere openheid ontstond, het wederzijds respect en empathie toenam, er een huiswerkbeleid ontstond waarbij men*

*nadacht over meer gelijke kansen via huiswerk/opdrachten vb. een leeg kaasdoosje meebrengen naar school is voor kansarme kinderen niet altijd een evidentie. Ik vind daarom dat lerarenopleidingen studenten blijvend bewust moeten maken over het grote belang van een duurzame samenwerking met partners buiten de school.*

Inge Siborgs, Opgeleide ervaringsdeskundige in armoede en sociale uitsluiting.

Tot slot menen we dat een normatieve professionaliteitsopvatting geenszins betekent dat leraren en scholen geplaagd zijn om alle problemen van kwetsbare kinderen en hun gezinnen op te lossen. Bij problematische situaties in de ontwikkeling of opvoeding van jonge kinderen moet de school ten gepaste tijde doorverwijzen naar meer geëigende personen en instanties. Maar doorverwijzen mag in geen geval gelijk staan aan 'van zich afwijzen'. Ook dit kan ondersteund worden in een verbrede schoolcontext.

# 2.5



*“De ouders zagen hoe hun kind genoot van het voorlezen. Bij de nabespreking kregen ze de mogelijkheid zich in te schrijven bij een dienst die aan huis komt voorlezen. De “boekenkaravaan” kon binnen onze school 9 gezinnen de kans geven hiermee in te stappen. De plaatsen waren dan ook direct ingenomen. De interesse was gewekt en onze opzet om een kijkmoment tijdens het voorlezen te organiseren geslaagd.”*

*“Onze school is partner in het sociale netwerk van jeugdorganisatie en andere instanties zoals bibliotheek, gemeenschapscentrum, muziekacademie en academie voor beeldende kunsten. Ouders stappen mee. De school wil een echte partner van de ouders en de kinderen worden in de strijd tegen het sociale isolement. Samen met de school kunnen de ouders actief bouwen aan het sociale netwerk van organisaties, diensten of verenigingen voor kinderen. De school zal de kinderen doorverwijzen naar deze vrijetijdsactiviteiten in de buurt om zo hun talenten optimaal te kunnen ontwikkelen en de leefwereld van de leerlingen te verruimen.”*

*“Samenwerking met de schoolopbouwwerk levert mij inzicht in andere denkpatronen en culturen, werkt voor de school drempelverlagend door met iemand te kunnen praten in Frans of Arabisch, en levert voor de kinderen dat ze zien dat hun ouders school belangrijk vinden en omgekeerd.”*

(Uit: Laenen & Aerden, 2013)

**De competentie 'Maatschappelijke verantwoordelijkheid zien en ernaar handelen' vertalen we naar de volgende criteria voor toekomstige kleuterleraren:**

**Op basis van kritische reflectie**

1. De leraar ziet het als zijn maatschappelijke verantwoordelijkheid om onderwijs te bieden dat alle kinderen gelijke leer- en ontwikkelingskansen biedt.
2. De leraar ziet via kritische reflectie hoe de kleuterschool verbonden is met de bredere samenleving en ziet hoe interacties en processen op school in verband staan met wat zich afspeelt in de maatschappij.

**Stappen zetten naar meer gelijke kansen**

3. De leraar kan samen met collega's veranderingsprocessen initiëren, opvolgen en evalueren.
4. De leraar is in staat om samen met collega's de toegankelijkheid van de school naar kwetsbare kinderen en ouders in kaart te brengen, te analyseren en verbeteracties te formuleren om inclusie van kwetsbare kinderen en ouders te optimaliseren.

**De school verbreden**

5. De leraar kan sociaal-culture en welzijnsorganisaties identificeren in de buurt van de school waarmee de school samenwerkingsverbanden kan opzetten om in te spelen op noden van kinderen en ouders.
6. De leraar heeft kennis van de werking en opzet van het principe van Brede School.



# 3

Implicaties  
voor de  
lerarenopleiding

# 3

Op basis van de visie en daaruit afgeleide competenties inzake omgaan met kinderarmoede en sociaal-culturele ongelijkheid gaan we na wat de implicaties zijn voor lerarenopleidingen. Deze implicaties vertalen we naar een monitoringsinstrument voor lerarenopleidingen.

Hiermee willen we:

- Aanbevelingen formuleren voor lerarenopleidingen om de competenties inzake omgaan met kinderarmoede en sociaal-culturele ongelijkheid een plaats te geven in de kern van het curriculum.
- De visie over het professionaliseren van toekomstige leraren op omgaan met sociaal-culturele ongelijkheid en diversiteit in het algemeen verbreden.
- Een permanente zelfevaluatie op gang brengen in lerarenopleidingen m.b.t. het voorbereiden van toekomstige leraren op omgaan met sociaal-culturele ongelijkheid.
- De betrokkenheid van lerarenopleiders verhogen bij het vaststellen van verbeterpunten en het opzetten van daaraan gekoppelde acties.

Lerarenopleidingen zijn zich bewust van hun rol in het opleiden van leraren die meebouwen aan de fundamenten van een samenleving die gelijke ontwikkelingskansen biedt aan alle kinderen. Toch blijkt dat hun tot dusver voorzichtige en zoekende initiatieven (een module diversiteit, een vrijwillige stage in het kader van een sociaal project,...) ontoereikend zijn om kleuterleraren op te leiden die voldoende competent zijn om met de diverse schoolpopulaties om te gaan (Valcke, 2012). We zijn er dan ook van overtuigd dat hiervoor nood is aan:



**(1) Een visie:**

- Die de maatschappelijke verantwoordelijkheid van de lerarenopleiding centraal stelt.
- Die omgaan met diversiteit een plaats geeft in de kern van het curriculum.

**(2) Een opleidingsdidactiek:**

- Die de praktijk als uitgangspunt neemt bij het opbouwen van theoretische kennis.
- Waarin reflectie een kritische component omvat, afgestemd is op de persoon van de leraar en ook in team plaatsvindt.
- Die praktijkkennis construeert via het doorlopen van mini-onderzoek-cycli tussen praktijk en theorie.
- Die omgaan met diversiteit een plaats geeft in de kern van de stage.

**(3) Een duidelijke plaats voor competenties inzake omgaan met diversiteit bij instroom-doorstroom en uitstroom door:**

- Aandacht te besteden aan een brede waaier aan competenties bij instroom.
- Competenties inzake omgaan met diversiteit en sociaal-culturele ongelijkheid een cruciaal criterium te maken bij doorstroom en uitstroom.

**(4) Lerarenopleiders die congruent opleiden:**

- Door de competenties die ze beogen bij hun studenten voor te leven en te expliciteren.

**(5) Aandacht voor diversiteit onder de studentenpopulatie:**

- Door gelijke onderwijskansen te bieden bij instroom-doorstroom-uitstroom van kansengroepen in de lerarenopleiding.
- Door sterke studenten uit te dagen.

In het verdere verloop van dit hoofdstuk diepen we elk van deze elementen één voor één uit. Het aansluitende monitoringsinstrument moet lerarenopleidingen de mogelijkheid bieden een permanente zelfevaluatie op gang te brengen en de betrokkenheid van het gehele team te

verhogen bij het optimaliseren van de kwaliteit van de opleiding.



## DIVA – Diversiteit In Actie

### EEN OPEN ONLINE TOOL

#### Wat?

Diversiteit In Actie, of kortweg DIVA ([www.diversiteitinactie.be](http://www.diversiteitinactie.be)), is een open online tool die leraaropleiders en leraren (in opleiding) wil inspireren en professionaliseren om actief aan de slag te gaan met diversiteit in hun praktijk.

#### Waarom?

DIVA werd ontwikkeld om tegemoet te komen aan de nood die leraaropleidingen ervaren om toekomstige leraren zo goed mogelijk voor te bereiden in het omgaan met diversiteit in de klas en op school.

#### Hoe?

DIVA baseert zich op de visie van het Steunpunt Diversiteit & Leren van de Universiteit Gent op omgaan met diversiteit. Deze visie is tweeledig:

- Leren VOOR diversiteit: omgaan met diversiteit als burger in een pluriforme democratische samenleving
- Leren IN diversiteit: diversiteit benutten in leer- en ontwikkelingsprocessen.

Op basis van deze visie worden op DIVA vijf thema's gekaderd en uitgediept:

1. sociaal-cultureel bewustzijn
2. communicatie met ouders
3. observeren & evalueren
4. taaldiversiteit
5. kinderarmoede in K.O.

De lijst van deze thema's is niet exhaustief en kan in de toekomst aangevuld worden.

Elk van deze thema's is opgedeeld in verschillende luiken:

- In het luik *Professionalisering* wordt theoretische achtergrondinformatie geïllustreerd met filmfragmenten, praktijkvoorbeelden. Daarnaast worden links naar verdiepende literatuur en oefeningen voorzien.

- Aan de slag *in de lerarenopleiding* voorziet een waaier aan inspirerende ideeën en werkvormen om met het betreffende thema aan de slag te gaan met collega-professionals of studenten.
- *Aan de slag in de klas* voorziet materialen om met het betreffende thema aan de slag te gaan met kinderen uit het kleuter, lager en secundair onderwijs.
- In het luik *Aan de slag op school* wordt de vertaalslag gemaakt naar het beleidsvoerende niveau. Ook hier wordt achtergrondinformatie, illustrerende praktijkvoorbeelden en links naar verdiepende literatuur en materialen voorzien.

Via de webquests kunnen gebruikers op DIVA zelf ontdekkend leren door stapsgewijs een casus te analyseren vanuit thematische invalshoeken en de visie op omgaan met diversiteit.

### **Praktisch**

[www.diversiteitinactie.be](http://www.diversiteitinactie.be)

# 3.1

## EEN OMSLAG IN DE VISIE

### 3.1.1 De maatschappelijke verantwoordelijkheid van de lerarenopleiding

Willen lerarenopleidingen kleuterleraren afleveren die in staat zijn om met krachtige leeromgevingen te creëren waarin kleuters gelijke leer- en ontwikkelingskansen krijgen, dan dienen ze dit in de eerste plaats te beschouwen als hun maatschappelijke verantwoordelijkheid.

Om deze verantwoordelijkheid te kunnen realiseren moet ze onderschreven en uitgedragen worden door alle betrokkenen binnen de lerarenopleiding en een plaats krijgen binnen alle opleidingsonderdelen. Er is met andere woorden nood aan een gewijzigde curriculumvisie, die omgaan met diversiteit een plaats geeft in de kern (Van Avermaet & Sierens, 2010, 2012; Van Avermaet, 2013).

### 3.1.2 Omgaan met diversiteit in de kern van het curriculum

Nog al te vaak wordt aan de competenties voor omgaan met diversiteit, en omgaan met kinderarmoede in het bijzonder, een plaats gegeven in de periferie van het curriculum (Van Avermaet & Sierens, 2010, 2012; Van Avermaet, 2013). Denk maar aan initiatieven zoals een lessenreeks over kansarmoede, de week van de armoede, een optionele stage rond huiswerkbegeleiding bij kansarme kinderen. Deze – eerder geïsoleerde – activiteiten trekken vooral studenten aan die al diversiteitscompetenter

zijn. Dergelijke initiatieven kunnen zinvol zijn in het aanreiken van kennis over kansarmoede en de leefwereld van kansarme gezinnen. Dit is een goede en zelfs een noodzakelijke opstap. Maar indien de ontwikkelde inzichten en vaardigheden geen impact hebben op de mentale structuren en het dagelijkse handelen van alle toekomstige leraren blijven deze een maat voor niets. In sommige gevallen worden stereotypen en vooroordelen zelfs versterkt (Van Avermaet & Sierens, 2012; Van Avermaet, 2013). Omgaan met kinderarmoede en omgaan met diversiteit in het algemeen wordt dan gereduceerd tot een verzameling van randfenomenen, inhoud die worden toegevoegd aan het curriculum, een afzonderlijk stel aan te leren houdingen, een projectweek of een extra bundel materialen die vaak onder de verantwoordelijkheid vallen van een selecte groep ‘diversiteits-positivo’s’.

De algemene tendens van het curriculum en het ingrijpen op de basishouding, die de fundering vormt voor omgaan met kwetsbare kinderen en waaraan binnen elk domein van de opleidingspraktijk kan gewerkt worden, blijft helemaal buiten schot (Van Avermaet & Sierens, 2012; Van Avermaet, 2013). Een dergelijke perifere benadering beschouwt diversiteit dan ook eerder als een abnormaliteit terwijl diversiteit en sociaal-culturele ongelijkheid – zeker in (groot)stedelijke contexten – kenmerken van elke ‘normale’ klas zijn. Alle leraren hebben dan competenties nodig om armoede te (h)erkennen en om kinderen die in armoede leven optimale ontwikkelingskansen te bieden (VLOR, 2013).

# 3.1

Anderzijds besteden lerarenopleidingen vaak op een impliciete wijze aandacht aan omgaan met diversiteit. Communicatievaardigheden, competenties gericht op het creëren van een krachtige leeromgeving, schooltaalvaardigheid, attitudevorming krijgen een plaats in de lerarenopleiding. Toch ontbreekt het veelal aan linken met het creëren van gelijke kansen en benutten van diversiteit. Door omgaan met diversiteit in de kern van het curriculum te plaatsen, worden deze leerinhouden expliciet gerelateerd aan het creëren van gelijke onderwijskansen.

De grondhouding die lerarenopleidingen ontwikkelen bij toekomstige leraren, en die doorheen elk vak, elke module, elke praktijkervaring, elke reflectieactiviteit kan aangescherpt worden, is hét kwaliteitskenmerk bij uitstek voor het afleveren van kleuterleraren die in staat zijn om met de diversiteit van jonge kinderen om te gaan en kwetsbare kinderen gelijke onderwijskansen te bieden. Deze basishouding concretiseerden we eerder in het competentieprofiel. Een kwaliteitsvolle implementatie van deze competenties in de kern van het curriculum vraagt echter om een opleidingsdidactiek die hierop afgestemd is. Dit diepen we in het volgende deel van dit hoofdstuk verder uit.



©Emmanuel Crooy

# 3.2

## EEN OPLEIDINGSDIDACTIEK DIE DE KLOOF TUSSEN THEORIE EN PRAKTIJK OVERBRUGT

### 3.2.1 De praktijk als vertrekpunt van theoretische kennisopbouw

In de meeste lerarenopleidingen wordt er tijdens het eerste opleidingsjaar de grootste nadruk gelegd op het aanleveren van theoretische inzichten. Eens studenten deze inzichten verworven hebben, wordt de praktijk geleidelijk aan geïntroduceerd en vervolgens gradueel opgebouwd.

Deze benadering gaat uit van de opvatting dat de praktijk slechts kan toegepast worden mits een grondige beheersing van de theorie. Deze aanpak wordt ook aangeduid met de term 'technische rationaliteit' (zie Valcke, 2013). We wezen er al op dat studenten en leraren in de beroepspraktijk slechts moeilijk, en vaak niet, tot een gegronde toepassing komen van de inzichten die ze in de lerarenopleiding hebben opgedaan. EVALO bevestigde dit nog maar eens (Departement voor Onderwijs en Vorming, 2013). Er treden met andere woorden transferproblemen op tussen theorie en praktijk (Kelchtermans, 2003; Schepens, Aelterman & Van Keer, 2007). In het bijzonder voor de problematiek van kinderarmoede en sociaal-culturele ongelijkheid is dit van belang. Afgestudeerde leraren weten dat ongelijkheid doorheen het Vlaamse onderwijs gereproduceerd wordt en hebben oog voor de meest uitgesproken vormen van ongelijkheid in hun klas. Maar deze leraren weten veel minder hoe ze kinderen breed kunnen observeren, hoe ze hun interpretaties en handelen kritisch in vraag kunnen stellen, hoe ze 'moeilijke' kin-

deren vanuit een waarderende houding kunnen benaderen en hoe ze inzichten uit de opleiding kunnen vertalen naar hun pedagogisch handelen binnen een welbepaalde context.

Door in de eerste plaats uit te gaan van de praktijk (observaties, ervaringen, actuele kwesties, verhalen van ervaringsdeskundigen, ...) wordt het verwerven van theoretische kennis geen doel meer op zich, maar een middel om competenties te verwerven. In een dergelijke visie ruimt kennisoverdracht plaats voor actieve constructie van kennis (Klarus, 2004). Deze benadering vinden we onder meer terug in de uitgangspunten van het 'realistisch opleiden' (zie Korthagen, 2012). In deze opleidingsdidactiek vormen dagelijkse praktijkervaringen, actuele behoeften en de reflectie daarop het uitgangspunt op basis waarvan theorie wordt binnengebracht in de opleiding van leraren. Ook de engaged scholarship opvatting van Kielhofner schuift een gelijkaardige opvatting naar voor. Valcke (2013) verduidelijkt deze aanpak door deze te vergelijken met een technische-rationaliteitbenadering van lerarenopleidingen.

Dit betekent echter niet dat we louter pleiten voor meer praktijk, meer stage-ervaringen binnen de lerarenopleiding. Eén van de misvattingen die binnen lerarenopleidingen leven is dat meer ervaring noodzakelijkerwijs ook leidt tot betere professionalisering (Kelchtermans, 2003). Alleen al het kijken naar de dagelijkse praktijk van het onderwijs laat blijken dat dit niet het geval is. Leraren die tientallen jaren in het vak

# 3.2

staan zijn niet steeds de beste leraren. 'Meer praktijk' betekent dus niet onmiddellijk 'betere praktijk'. Of praktijkervaringen ook leiden tot betere professionaliteit hangt in de eerste plaats af van wat betrokkenen met die ervaring doen en hier al dan niet actief uit leren.

Technische rationaliteit	Engaged scholarship
Verwachting dat het beheersen van domeinkennis leidt tot het toepassen van die kennis.	Onderkennen van de spanning tussen de beheersing van domeinkennis en de praktische toepassing van die kennis.
Kennis is belangrijk op zichzelf, ook los van de relevantie voor de praktijk.	Kennis wordt ontwikkeld door (toekomstgerichte) problemen aan te pakken in praktijksettings.
Nadruk op een objectieve houding bij kennisverwerving, los van praktijk- en toepassingscontexten.	Nadruk op actieve betrokkenheid in een community, praktijksetting.
Kennis is waardevol vanwege haar interne structuur en empirische fundering.	Kennis dient praktisch bruikbaar te zijn.
De interne validiteit van onderzoek staat voorop.	Onderzoek moet opgezet worden in ecologisch valide settings.
Een algemene theorie is noodzakelijk om de eigen kennisbasis vormt te geven.	Kennis wordt gewaardeerd vanwege haar theoretische waarde, ervaringsbasis en praktische toepasbaarheid.
Assumptie dat een expert de verantwoordelijkheid voor een situatie op zich moet nemen.	Onderzoekers en praktijkmensen werken samen in het ontwerpen en uitvoeren van onderzoek.

Bron: Valcke, 2013

Dit betekent ook niet dat we het aanleren van kennis en ontwikkelen van vaardigheden in het kader van het opleidingsinstituut overboord willen gooien. De kennis en onderwijsvaardigheden van toekomstige leraren mogen echter geen doel op zich zijn maar een middel om tot een geïntegreerde inzet van competenties te komen in de praktijk.

Twee bijkomende elementen zijn daarom belangrijk om theorie en praktijk te integreren in de professionaliteit van leraren: reflectie (zie Kelchtermans, 2003) en onderzoek (zie Ax e.a., 2008). In het bijzonder voor de problematiek

van kinderarmoede biedt dit uitgelezen voordeel. Zowel onderzoekscompetenties als reflectieve competenties dragen immers bij tot de kwalificatie om levenslang te leren en de eigen praktijk voortdurend in vraag te stellen. Gezien de complexiteit en onvoorspelbaarheid van het omgaan met kwetsbare kinderen en het tempo waarin de diversiteit in de samenleving voortdurend veranderd, is dit essentieel voor omgaan met diversiteit en sociaal-culturele ongelijkheid. Bovendien dragen onderzoek en reflectie ook bij aan de aansluiting van de te ontwikkelen competenties bij het professionele zelfbeeld van toe-

# 3.2

komstige leraren: wie ze kunnen en willen zijn als leraar (Rots & Ruys, 2013). Met andere woorden, hoe toekomstige leraren hun maatschappelijke verantwoordelijkheid willen opnemen en integreren in hun professionaliteit.

Kennis – onderzoek – praktijk en reflectie vormen dan ook 4 basiscomponenten van de lerarenopleiding om te komen tot een geïntegreerde ontwikkeling van competenties en een verruimde normatieve professionaliteit.

In wat volgt formuleren we voor de onderzoeks-, reflectie- en praktijkcomponent de pedagogisch-didactische voorwaarden opdat effectieve curricula vorm kunnen krijgen in het opleiden van toekomstige leraren die adequaat kunnen omgaan met sociaal-culturele ongelijkheid.

## 3.2.2 Reflectie in de lerarenopleiding

### STATUS QUAESTIONIS: REFLECTIE ALS LEGE DOOS

Reflectie is intussen een sleutelbegrip in alle lerarenopleidingen, tot groot ongenoegen van vele studenten. Studenten moeten tot vervelens toe reflecteren, of ze nu iets hebben om over te reflecteren of niet en vaak moet dit volgens eenzelfde model, met name de vijf stappen van de reflectiecyclus van Korthagen uit 1982<sup>22</sup>.

Volgens de bedenker van dit model heeft het ech-

ter weinig zin om studenten te dwingen tot reflectie of het volgen van een fasenmodel wanneer ze daar de voordelen niet van inzien (Korthagen, 2012). Wanneer een reflectiemodel als theoretisch model wordt geïntroduceerd en studenten vervolgens op zoek moeten gaan naar praktijkvoorbeelden die hierin passen wordt opnieuw een kloof tussen theorie en praktijk geconstrueerd.

Bovendien wijst Kelchtermans (2003) er op dat reflectiemodellen als normatief moeten worden beschouwd. Ze bieden een houvast om praktijkcases te bespreken, begeleidingsgesprekken te voeren, ... maar het formalistisch, haast administratief doorlopen van de formele stappen van een methode mag niet een doel op zich worden. Op deze manier wordt de kwaliteit van reflectie enkel gekoppeld aan de vorm en blijft de inhoud buiten vizier.

Lerarenopleidingen dienen daarom te vertrekken vanuit de behoeften en uitdagingen die studenten ervaren om hen vervolgens te laten ervaren dat het aanbrenge van systematiek in de eigen manier van denken iets kan opleveren. Zo lang een lerarenopleidingen hier niet in slaagt heeft het geen zin om uitgebreide complexe modellen uit de kast te halen (Korthagen, 2012).

### DE FOCUS VAN REFLECTIE

Van Diggelen, den Brok & Beijaard (2013) geven een overzicht van vier verschillende dimen-

<sup>22</sup> Via dit ideaaltypisch model van Korthagen uit 1982 doorlopen lerenden vijf fasen van reflectievragen om hun beroepsmatig handelen in vraag te stellen en bij te sturen. De vijf fasen zijn (1) handelen (ervaring), (2) terugblikken op het handelen, (3) bewustwording (evt. formulering) van essentiële aspecten, (4) alternatieven ontwikkelen voor de aanpak en daaruit kiezen, (5) uitproberen in nieuwe situaties (Korthagen, 2012).

# 3.2

sies waarop de focus van reflectie kan worden weergegeven. We illustreren dit telkens met een voorbeeld:

- **Van eng naar breed.** Leraren die hun reflectie verbreden focussen zich daarbij niet enkel op aspecten die onmiddellijk gerelateerd zijn aan hun lespraktijk, maar gaan ook in op morele en emotionele kwesties die hiermee in verband staan. Zo kunnen leraren ook reflecteren omtrent observaties die ze hebben gemaakt op de speelplaats (bv. welke kinderen worden systematisch uitgesloten?) of actualiteitskwesties die in verband staan met het onderwijs (zie van de Ven, 2009).
- **Van oppervlakkig naar diep.** Diepgaande reflectie wordt daarbij geassocieerd met reflectie op ervaringen vanuit verschillende praktische en/of theoretische perspectieven. Zo kunnen pogingen om de thuistaal van kinderen te benutten in de klas vanuit verschillende praktische, theoretische en persoonlijke perspectieven in kaart worden gebracht.
- **Van niet-kritisch tot kritisch.** Kritische reflectie impliceert daarbij dat leraren hun persoonlijke referentiekader onderzoeken vanuit verschillende perspectieven die vaak moreel of ethisch zijn en in relatie staan met de bredere maatschappelijke context. Zo kan een leraar reflecteren over de verwachtingen die hij er op nahoudt tegenover het schoolgeschikt maken van kleuters (bv. zindelijkheid). Hoe is dit gerelateerd aan het eigen

referentiekader? Hoe is dit gerelateerd aan de ruimere maatschappelijke context, dominanten normen en waarden en maatschappelijke uitsluiting?

- **Van concreet naar abstract.** Concrete reflecties worden uitgedrukt in gedragstermen en slaan onmiddellijk op leraren hun handelingen. Abstracte reflecties worden dan weer uitgedrukt in meer algemene of theoretische termen en zijn vaak niet onmiddellijk gerelateerd aan onmiddellijk handelen. Deze laatste dimensie vormt dan ook de basis van de drie voorgaande dimensies. Studenten gaan in hun reflectie vaak over tot het onmiddellijk aanreiken van oplossingen voor geïdentificeerde problemen. Bv. De opgelegde turnpakjes blijken voor sommige ouders een hoge drempel te vormen, wat kan de school hieraan doen? Dit kan eerst gekaderd worden binnen een ruimer kader over toegankelijkheid vooraleer tot het aanreiken van mogelijke oplossingen over te gaan.

Voor omgaan met sociaal-culturele ongelijkheid bij jonge kinderen gaven we reeds aan dat kritische reflectie dé rode draad dient te vormen doorheen het professionele handelen (zie 1.3.4). Daarnaast dient reflectie betrekking te hebben op de persoonsvorming van leraren, door hun mens- en maatschappijbeeld aan te spreken en na te gaan hoe dit zich verhoudt tot hun groeiende professionaliteit als leraar (Rots & Ruys, 2013). Daarom pleiten we voor reflectie die breed, diep en kritisch is. Voor



# 3.2

het overbruggen van de theorie-praktijk-kloof is het van belang dat concreet handelen kan gekaderd worden in (abstracte) theoretische termen.

## **REFLECTIE:**

### **EEN INDIVIDUELE ÉN TEAMCOMPETENTIE**

Om te komen tot een reflectie waarbij zoveel mogelijk perspectieven ingang krijgen en pedagogische praktijken en systemen in vraag kunnen worden gesteld is het nodig dat dit niet enkel een individueel gebeurt maar bovenal ook in teamverband. Dit biedt bovendien mogelijkheden om competenties breed te gaan ontwikkelen (zo kan de competentie 'Werken aan kwaliteitsvolle interacties' aan bod komen) en af te stappen van de vele individuele reflectieverlagen die weinig bijdragen aan een verhoogde kwaliteit van reflectie.

Arteveldehogeschool en het VBJK ontwikkelden hiertoe de WANDA-methodiek voor het voeren van waarderende praktijkanalyse in groep ([www.projectwanda.be](http://www.projectwanda.be)). Deze methodiek wordt toegepast in de bacheloropleiding 'Pedagogie van het jonge kind' van Arteveldehogeschool, maar de transfermogelijkheden naar de opleiding kleuteronderwijs zijn hoog en waardevol. Ook het innovatieproject 'De kloof een beetje dichten...sociale emancipatie via schoolleven (projectjaar 2013) richt zich op het ontwikkelen van een innovatieve methodiek waarbij studenten in team reflecteren met bijzondere aandacht voor sociaal-culturele ongelijkheid.

## **VORMEN VAN REFLECTIE & STUDENTEN BEGELEIDEN IN REFLECTIE**

Er is niet zoiets als dé effectieve reflectiemethodiek. De kwaliteit van reflectie is bovendien in sterke mate afhankelijk van de wijze waarop docenten hun studenten hierin begeleiden en opvolgen. Portfolio-leren, intervisie of supervisie, projectwerking, het creëren van leergemeenschappen, diepgaande reflectie op de persoon en het maatschappijbeeld van de leraar op basis van het ui-model (Korthagen & Vasalos, 2002), reflectie op kernkwaliteiten (Korthagen, 2012), of reflectie als een onderdeel van praktijkonderzoek... Een waaier aan methoden kunnen in functie staan van een diepgaande persoonsontwikkeling, het verruimen van referentiekaders, het verwerven van een kritische blik en het overbruggen van de kloof tussen theorie en praktijk. Zolang een invalshoek of methodiek met de nodige flexibiliteit wordt afgestemd op de noden en competenties van de studentpopulatie, deze adequaat worden begeleid en ten gepaste tijde worden geëvalueerd, kunnen deze allen effectief worden ingezet.

Verder stellen van Diggelen e.a. (2013) ook vast dat reflecties in de lerarenopleiding eerder gericht zijn op handelingen dan bredere theoretische of morele betekenissen. Ook stellen ze vast dat de kwaliteit van diepgaande kritische reflectie door studenten doorgaans laag is. Mansvelter-Longayroux en collega's (2007) stellen dan weer vast dat studenten vaak moeite hebben met het open inhoudelijke karakter van een portfolio. Dit betekent echter niet dat het regule-

rende karakter ook open gelaten moet worden. Daarom is een adequate procesbegeleiding naar een toenemende zelfstandigheid aangewezen.

### 3.2.3 Onderzoek in de lerarenopleiding

#### 'DE LERAAR ALS INNOVATOR/ONDERZOEKER'

In 2007 werden de basiscompetenties en het nieuwe beroepsprofiel van de leraar in Vlaanderen geactualiseerd (Aelterman, 2008). Het belang, gehecht aan het werken aan de reflecterende houding blijft behouden, daarnaast wordt het stimuleren van innovatie en onderzoek bij leraren in opleiding, geformaliseerd in de basiscompetentie 'De leraar als innovator – onderzoeker', sterk benadrukt.

Uit de beleidsevaluatie van de lerarenopleidingen uit 2013 (Departement Onderwijs en Vorming, 2013) blijkt dat dit functioneel geheel enigszins als problematisch wordt ervaren door de ondervraagden. Onder de verschillende actoren heerst onduidelijkheid en onenigheid over wat precies bedoeld wordt met de termen 'onderzoek' en 'onderzoeker'.

#### ONDERZOEKER OF ONDERZOEKEND?

Uit het rapport van de EVALO-Commissie (Departement voor Onderwijs en Vorming, 2013) blijkt de nood aan definiëring en afbakening van dit functioneel geheel. De commissie pleit eerder voor een bredere 'onderzoekende houding' in plaats van een nauwe definitie van onderzoek.

Deze onderzoekende houding verwijst naar het op de hoogte blijven van onderzoek in het vakgebied en de pedagogiek, het reflecteren op de eigen praktijk, en om het experimenteren met en evalueren van de eigen praktijk en niet enkel om het toepassen van wetenschappelijke onderzoeksmethoden.

Hierbij sluiten we aan bij het belang dat toekomstige leraren in staat zijn om toegankelijk wetenschappelijk onderzoek te kunnen interpreteren en vertalen naar de eigen praktijk en kunnen experimenteren met en evalueren van die praktijk. Maar tegelijkertijd willen we ervoor waarschuwen dat een dergelijke brede definitie van 'de leraar als onderzoeker' gereduceerd wordt tot een reflectieve houding. We willen er dan ook voor pleiten om een onderscheid te maken, zodat aan geen van beide, noch aan reflectie, noch aan onderzoek, afbreuk wordt gedaan.

Een onderzoekende explorerende houding is elementair voor een normatieve professionaliteitsopvatting en het creëren van congruentie tussen theoretische kennis en handelingsbekwaamheid. Via het voeren van eenvoudig en afgebakend praktijkonderzoek<sup>23</sup> kunnen toekomstige studenten de eigen praktijk systematisch analyseren op basis van een gekozen onderzoeksmethode en met het gebruik van theoretische kaders als leesbrillen. Diepgaande (kritische) reflectie maakt daarbij wezenlijk deel uit van goed praktijkonderzoek. Dit betekent echter niet dat praktijkonderzoek kan gereduceerd worden tot reflectie. Zoals

<sup>23</sup> Zie Vanderlinde & Gombeir (2013) voor een definiëring.

# 3.2

we hierboven aangaven kan reflectie immers verschillende doelen dienen en vormen aannemen op basis van een waaier aan dimensies.

## DE ACTOREN VAN ONDERZOEK

Net zoals reflectie niet enkel een individuele maar ook teamaangelegenheid hoort te zijn, is dit ook zo voor onderzoek. Het voeren van praktijkonderzoek in groepsverband, biedt dan kansen om toekomstige leraren de competentie ‘werken aan kwaliteitsvolle interacties’ te laten ontwikkelen. Het schoolsysteem van Sjanghai past hiervan een voorbeeld toe. Via een zeer uitgebreide vorm van intervisie observeren (student-)leraren elkaar, discussiëren ze samen over de aanpak en herontwerpen ze de aanpak. Leraren worden daarbij ook ondersteund in het verzamelen van (kwalitatieve) data over hun eigen klas-functioneren om op basis daarvan conclusies te trekken over de eigen efficiëntie of effectiviteit (Valcke, 2013).

## ONDERZOEK IN DE CURRICULA

Onderzoeksmatig handelen kan op vele manier in het programma van lerarenopleidingen worden ingebed. Zo kan een expliciete onderzoekscomponent een plaats krijgen in zo goed als alle opleidingsonderdelen. Hierbij dient opnieuw de praktijk als vertrekpunt genomen te worden van waaruit kennis wordt geconstrueerd.

Zo kunnen studenten bij observaties specifiek aandacht besteden aan het (h)erkennen van kenmerken van kwetsbare thuissituaties en het breed observeren van talenten van alle kinde-

ren: wat wordt hierover gezegd in de theorie, hoe wordt dit waargenomen in de praktijk, waaraan zijn mogelijke discrepanties te wijten en hoe kan dit overbrugd worden? Dit kan bovendien via kritische reflectie afgetoetst worden aan het eigen mens- en maatschappijbeeld. Ook kunnen studenten gevraagd worden om zaken uit te proberen en hun ervaringen hiermee systematisch in kaart te brengen, zoals het opzetten van activiteiten die expliciet het initiatief van kinderen stimuleren. De gesystematiseerde waarnemingen en analyses door studenten kunnen vervolgens door de opleider gebruikt worden in het instructieproces. Minicycli tussen theorie en praktijk worden doorlopen waarbij studenten vaardig worden in het formuleren van een probleemstelling, bedenken van een onderzoeksopzet, raadplegen van relevante bronnen en experts etc (Ax e.a., 2008).

In het Parijse *Centre du Recherche sur la Formation* wordt een gelijkaardige werkwijze gehanteerd via de methode analyse des pratiques, ofwel praktijkanalyse. Hierbij reflecteren studenten in opleidingen voor sociale en pedagogische beroepen op praktische ervaringen vanuit een theoretisch kader. Praktijkervaringen en analyse van die ervaringen wisselen elkaar daarbij voortdurend af. Deze methode wil zo niet enkel kennis aanwakkeren maar ook nieuwe kennis creëren op basis van concrete situaties

(Vandenbroeck e.a., 2011, p. 28).

In een meer funderende fase kunnen dan meer ruimere onderzoeken worden opgezet en uitgevoerd. Zo kan een schoolbeleid bijvoorbeeld geanalyseerd worden vanuit de 7 dimensies van ouderbetrokkenheid (Samaey en Vettenburg, 2007, zie ook 2.2.2). Een andere mogelijke onderzoeksopzet is het identificeren van mogelijke sociaal-culturele en welzijnsorganisaties in de buurt van de school waarmee samenwerkingsverbanden kunnen worden opgezet om te komen tot een Brede School (zie 2.5.3). Hier bestaat de valkuil echter dat lerarenopleidingen dit 'voor het laatste bewaren' waardoor geen terugkoppeling meer mogelijk is naar de verdere opleiding (Ax e.a., 2008).

### 3.2.4 Praktijk in de lerarenopleiding

#### LERARENOPLEIDINGEN EN STAGESCHOLEN TREKKEN AAN HETZELFDE ZEEL

Studenten hebben tijdens de stage vaak het gevoel weinig ruimte te krijgen om de (innovatieve) didactiek die ze in de opleiding leren te kunnen toepassen. Enerzijds ervaren ze hiertoe een druk vanwege de mentoren die hen begeleiden en hun eigen visie willen gerealiseerd zien. Anderzijds maakt het evaluatieve karakter van de stagelessen dat studenten weinig innovatief durven handelen (Rots & Ruys, 2013). Het uitbouwen van partnerschappen kan dit eerste ondervangen. Stagescholen en leraren-

opleidingen creëren zo een professionele leer-gemeenschap van waaruit toekomstige leraren begeleid worden op basis van een gemeenschappelijke visie<sup>24</sup>. Wederzijdse ondersteuning is hier onontbeerlijk. Lerarenopleidingen kunnen zo mentoren professionaliseren in innovatieve onderwijsmethodes. Stagementoren kunnen op hun beurt lerarenopleidingen ondersteunen om met de voeten in de praktijk te staan en toekomstige leraren realistisch op te leiden.

Lerarenopleidingen hebben dan ook een verantwoordelijkheid in het aangaan van partnerschappen met scholen die de voorwaarden om te komen tot kwaliteitsvol leren voor alle kinderen (inclusief onderwijs, differentiatie, reflectie, constructief omgaan met meertaligheid, ...), willen realiseren. Zo wil de lerarenopleiding kleuteronderwijs van de Arteveldehogeschool te Gent, die deel uitmaakt van de projectgroep 'De kloof een beetje dichten...sociale emancipatie via schoolleven', een netwerk uitbouwen met een aantal 'expertscholen' in haar stad die expertise hebben inzake meertaligheid en sociaal-culturele diversiteit. Een decretale basis kan dergelijke samenwerkingen ondersteunen. Dit diepen we verder uit in 4.1.3.

#### DIVERSE STAGESCHOLEN

Heel wat studenten kiezen er tijdens hun opleiding voor om stage te lopen in de regio waarvan ze afkomstig zijn (en vaak nog wonen). Dit maakt dat vele studenten tijdens de opleiding

<sup>24</sup> Zie Schepens & Aelterman (2007) voor een verdere toelichting en sleutelkenmerken van effectieve partnerschappen (duale leerroutes in een partnerschaparrangement).

# 3.2

weinig tot geen ervaring opdoen in sociaal-cultureel diverse klassen en grootstedelijke contexten. De specifieke uitdagingen van het werken in een grootstedelijke context is voor de meerderheid van toekomstige leraren onbekend. Zij krijgen beperkte leeransen voor de ontwikkeling van competenties om met sociaal-culturele ongelijkheid om te gaan. Eens deze studenten in de realiteit van het werkveld komen en tewerkgesteld worden in een sociaal-cultureel diverse schoolcontext is de complexe praktijk enorm verschillend met de ervaringen opgedaan tijdens de stageperiodes. Ze kunnen onvoldoende putten uit hun ervaringen tijdens de lerarenopleidingen om de confrontatie met de realiteit aan te gaan en stellen de eigen professionaliteit in vraag (Ruys & Rots, 2013).

Zowel opleidingsverantwoordelijken als studenten geven in het EVALO-onderzoek (Valcke e.a., 2012) aan dat het lopen van stage in een grootstedelijke context een onvergetelijke ervaring is. Volgens de bevroegde schoolleiders bieden deze stageplaatsen interessante leerervaringen omdat de grootstad studenten uitdaagt het traditioneel lesgeven achterwege te laten en hun creativiteit aan te spreken (Valcke e.a., 2012).

Het is dan ook de verantwoordelijkheid van lerarenopleidingen om ervoor te zorgen dat alle studenten praktijkervaring ontwikkelen in grootstedelijke, diverse schoolcontexten. Dit biedt studenten de mogelijkheid om onder begeleiding om te gaan met meertaligheid en de noodzaak aan creativiteit en improvisatie die veelal nodig

is (Valcke e.a., 2012). Daarbij is het nodig dat deze stages vanaf het begin aan geleidelijk worden geïmplementeerd in de lerarenopleiding, en niet enkel plaatsvinden aan het einde van de opleiding (Valcke e.a., 2012). Lerarenopleidingen moeten afstappen van een model waarbij studenten in de eerste twee jaren stages lopen in 'normale scholen' en in het derde jaar de optie krijgen tot een 'alternatieve' stage. Enkel het woordgebruik wijst al op een visie dat diversiteit een afwijking is van het normale (Van Avermaet, 2013). Lerarenopleidingen dienen hiertoe van bij de aanvang van de opleiding studenten te begeleiden naar stageplaatsen in grootstedelijke contexten. Hiertoe dienen criteria ontwikkeld te worden om kwaliteitsvolle stageplaatsen te identificeren. Ook het sensibiliseren van studenten omtrent het belang van deze stages en ondervangen van mogelijke weerstanden dient hierbij een plaats krijgen vooraleer kwaliteitsvolle stages kunnen plaatsvinden. Zo zijn de studenten van de lerarenopleiding kleuteronderwijs van de Hogeschool-Universiteit Brussel verplicht om in het tweede jaar 7 weken (gespreid) stage te lopen in een Brusselse school met een diverse, meertalige populatie. Studenten dienen hierbij een stageschool te kiezen uit een opgelegd lijst met scholen. In het derde jaar wordt daarbovenop nog een stage opgelegd van twee weken in een Brusselse onthaalklas voor anders-talige nieuwkomers.

Dit betekent in geen geval dat het ontwikkelen van het geheel aan competenties inzake sociaal-culturele ongelijkheid enkel kan plaatsvinden in

grootstedelijke diverse contexten. Zo komen we opnieuw terecht in het verhaal van ‘alternatieve stages’ die van diversiteit een periferiefenomeen maken. Sociaal-culturele ongelijkheid en kansarmoede zijn realiteit in elke school. Het ontwikkelen van competenties om gelijke onderwijs- en ontwikkelingskansen te bieden dient daarom in elke school plaats te vinden en ondersteund te worden.

#### AANVULLENDE STAGECONTEXTEN

In de context van stagescholen is het doorgaans moeilijk om praktijkervaring op te doen in de communicatie met ouders, enerzijds omwille van remmingen vanuit de stageschool die de vertrouwensrelatie met ouders niet willen schaden en anderzijds vanuit een wantrouwen vanuit de ouders. Aanvullende stages in meer informele leercontexten kunnen studenten de mogelijkheid bieden om ondergedompeld te worden in de leefwereld van kwetsbare kinderen en hun ouders en competent te worden in het ontwikkelen van kwaliteitsvolle relaties. Zo zijn er talrijke initiatieven als ‘Voorlezen aan Huis’, spelenderwijs taal ontwikkelen na school, vrijetijdsinitiatieven in het kader van Brede School, studie- en opvoedingsondersteuning aan huis, enzomeer.

Het participeren in dergelijke initiatieven draagt doorgaans bij aan het verbreden van het referentiekader omtrent de problematiek van kansarmoede (Cohen, 2010). Zo besluiten ook Sante en collega’s (2009) uit een effectenstudie van de deelname aan een tutoringproject bij toe-

komstige leraren secundair onderwijs dat studenten hierdoor meer inzicht hebben in en beter weten om te gaan met de aanwezige diversiteit in het onderwijs. De studenten krijgen hierdoor een realistischer beeld van de manier waarop kansarme leerlingen schoollopen en de kwetsbaarheden die daarmee samen gaan. Ook leren ze hierdoor beter in te spelen op en rekening te houden met de individuele mogelijkheden en noden van de leerlingen. Bovendien geven studenten die leerlingen aan huis ondersteuning geven, meer expliciet aan te groeien in omgaan met diversiteit dan studenten die dit in de schoolse context doen. Tutors die ondersteuning aan huis geven formuleren ook meer leerpunten die gerelateerd zijn aan het leren uit het contact met het gezin en de ouders.

Bovendien bieden deze stages ook mogelijkheden om de competentie ‘Maatschappelijke verantwoordelijkheid zien en ernaar handelen’ (zie Hoofdstuk 2) te ontwikkelen. Via deze initiatieven kunnen studenten immers kennis maken en contact leggen met de waaier aan buitenschoolse partners waarmee scholen kunnen samenwerken om hun doelen te realiseren.

Adequate opvolging en verwerking van deze ervaringen is een cruciale voorwaarde. Zo voorkomt men dat dergelijke ervaringen vooroordelen eerder bevestigen dan uitwissen. Studenten worden ook uitgedaagd om hun verruimde referentiekader te vertalen naar hun integrale pedagogisch handelen op school en in de klas.

# 3.2

Dit is ook nodig voor initiatieven die authenticiteit binnenbrengen in de context van de lerarenopleiding, zoals het uitnodigen van een ervaringsdeskundige die getuigt over zijn of haar schoolverleden. Kritische reflectiemomenten, via intervisie of supervisie, samen met medestudenten en docenten, bieden gelegenheden om deze ervaringen uit te diepen.

Aanvullende stages in de sociaal-culturele en welzijnssector zijn een erg waardevolle opstap om te komen tot inlevingsvermogen, kwaliteitsvolle interacties met kwetsbare groepen en om een beeld te vormen van mogelijke buitenschoolse partners die de school kunnen verbreden. Maar het grootste gewicht van de praktijkcomponent dient in de kleuterschool te liggen.



©Emmanuel Crooy

Competenties voor omgaan met kinderarmoede en sociaal-culturele ongelijkheid dienen een plaats te krijgen bij de instroom, doorstroom en uitstroom van studenten in de lerarenopleiding. Enkel zo kan omgaan met diversiteit een plaats krijgen in de kern van het curriculum én in de kern van de professionaliteit van toekomstige kleuterleraren.

Dit betekent vooreerst dat de opleiding het beroep en opleiding tot kleuterleraar op een realistische, waarheidsgetrouwe en toegankelijke manier dienen voor te stellen. Daarbij wordt de normatieve professionaliteit en maatschappelijke verantwoordelijkheid om gelijke leer- en ontwikkelingskansen te creëren, geëxpliciteerd.

Daarnaast impliceert dit dat lerarenopleidingen bij de instroom van studenten een breed beeld krijgen van studenten hun verwachtingen ten aanzien van het leraarschap. Zo kan de lerarenopleiding bijvoorbeeld peilen naar de visie en verwachtingen omtrent het beroep van kleuterleraar, de visie op diversiteit en het ruimere mens- en maatschappijbeeld van beginnende studenten. Op basis hiervan kan gedurende het verdere verloop van de opleiding worden gedifferentieerd. Zo worden studenten in de lerarenopleiding kleuteronderwijs van de Hogeschool-Universiteit Brussel tijdens hun eerste week in de opleiding niet enkel gescreend op taal (mondeling & schriftelijk), stemgebruik, leerstrategieën maar ook op hun motivatie en contactname met kleuters.

Verder dienen diversiteitscompetenties een doorslaggevend criterium te zijn bij evaluaties. Lerarenopleidingen besteden tot nu toe voornamelijk aandacht aan het evalueren van kennis en pedagogisch-didactische vaardigheden. Hoe volgen we studenten op die systematisch bepaalde namen maar niet kunnen uitspreken, niet alle kinderen evenveel positieve aandacht geven, in hun aanpak niet aansluiten bij de leefwereld en noden van alle kinderen of zich negatief uiten tegenover de thuistaal van kinderen? De evaluatie van diversiteitscompetenties zoals interpersoonlijke vaardigheden, de verwachtingen en vooroordelen ten aanzien van kwetsbare kleuters en hun ouders en de wijze waarop dit zich vertaalt in het interpersoonlijke en pedagogische handelen, behoren vaak tot de periferie van de evaluatie. Het is dan ook een contradictie dat net de competenties die de basis vormen voor een succesvolle professionaliteit onvoldoende doorwegen om te bepalen of een student de lerarenopleiding al dan niet succesvol kan afronden.

Dit geeft toekomstige leraren het signaal dat het ontwikkelen van een basishouding die zich vertaalt in de interacties met kinderen, collega's en ouders, een randelement is dat van weinig doorslaggevend belang is voor kwaliteitsvol leraarschap. Lerarenopleidingen die kleuterleraren willen afleveren die in staat zijn om gelijke leer- en ontwikkelingskansen te scheppen voor kwetsbare kinderen, dienen daarom niet enkel hun visie en curriculum te doordringen van omgaan met diversiteit, maar dienen dit ook gelijk-



---

# 3.3

---

matig door te trekken in de evaluatie van studenten. Een opleidingspraktijk die omgaan met kwetsbare kinderen als elementair beschouwt is dan ook enkel authentiek wanneer dit een cruciaal aspect is binnen haar evaluatiebeleid. Zo beschouwt de lerarenopleiding kleuteronderwijs van de Hogeschool-Universiteit Brussel de competentie 'interculturele houding' als een breekpunt om te kunnen slagen voor het tweede jaar.

De veelzijdigheid en complexiteit van diversiteitscompetenties maken het onmogelijk deze te reduceren tot een eenduidig afvinklijstje. De meeste beloftes voor een evaluatie van omgaan met diversiteit liggen in een brede continue assessment waarbij competenties op verschillende manieren en momenten kunnen aangetoond en geëvalueerd worden (Van Avermaet & Sierens,

2012). Participatorische evaluatievormen (peer-evaluatie, zelfevaluatie) en evaluatievormen die de nadruk leggen op processen (portfolio-evaluatie) en verbetering bieden hier uitstekende kansen toe.

Een grote uitdaging voor lerarenopleidingen is hier de validiteit van het evalueren van diversiteitscompetenties die technisch moeilijker meetbaar zijn dan inhoudelijke kennis en pedagogische vaardigheden. Ook bij lerarenopleiders is dus nood aan een verschuiving van een technisch naar normatief professionalisme dat zich doortrekt in de evaluatie van de student.

Een lerarenopleiding die studenten opleidt die diversiteit als meerwaarde kunnen benutten in de klas, dient dit ook door te trekken naar de eigen studentenpopulatie. Een lerarenopleiding die gelijke kansen biedt spant zich dan ook in om een diverse instroom aan te trekken en alle studenten, ongeacht hun herkomst, gelijke kansen te bieden. Zo streven we naar een kleuterlerarenkorps dat een afspiegeling vormt van de maatschappelijke diversiteit.

Het instrument [www.screeningdiversiteitlerarenopleiding.be](http://www.screeningdiversiteitlerarenopleiding.be) biedt handvaten voor de lerarenopleiding als instelling (luik *Lerarenopleiding*) en de individuele lerarenopleider (luik *Lerarenopleider*) om het beleid en de competenties van lerarenopleiders te screenen op het diversiteitsgehalte en verbeteracties op te zetten.

Aandacht voor diversiteit impliceert ook dat differentiatie mogelijk is voor sterke studenten. Zo wil de lerarenopleiding van de Karel De Grote-Hogeschool de lerarenopleiding opwaarderen door een uitdagend traject aan te bieden voor sterke studenten. Onderzoek binnen de lerarenopleiding wees erop dat sterke studenten vaak afhaken, omdat ze niet genoeg uitgedaagd worden, zich vervelen en zo hun motivatie verliezen. Daarnaast wil men de lerarenopleiding ook opwaarderen. De sterke studenten kunnen bepaalde opleidingsonderdelen zelfstandig of verkort afleggen, zodat ze meer studiepunten overhouden om dieper in te gaan op de basisinhouden en hun kennis en ervaringen te verruimen. Ze kunnen zich ook specialiseren door opleidingsonderdelen uit andere opleidingen te volgen of deze inzetten op ruimere praktijkonderzoeken (<http://www.kdg.be/sterkestudenten>)

# 3.5

## COMPETENTIES VAN LERARENOPLEIDERS

Omgaan met sociaal-culturele ongelijkheid en bij uitbreiding diversiteit mag niet enkel de verantwoordelijkheid zijn van lectoren pedagogiek, didactiek en onderwijskunde. Bovendien moeten lectoren niet enkel doceren 'over' diversiteit (Van Avermaet, 2013). Lerarenopleiders die omgaan met sociaal-culturele ongelijkheid een plaats geven in de kern van het curriculum leven de competenties die ze verwachten van hun studenten ook voor. Ze hebben oog voor de diversiteit onder de studenten en kwetsbare studenten in het bijzonder. Deze lerarenopleiders stellen samen met collega's en met studenten de opleidingsdidactiek en maatschappelijke context kritisch in vraag en onderzoeken als team de opleidingspraktijk. Dit is bovendien inherent aanwezig in het ontwikkelingsprofiel van de Vlaamse Lerarenopleider (VELOV, 2012). We verwijzen hiervoor in het bijzonder naar:

- Rubriek 3: de lerarenopleider als ondersteuner en begeleider van persoonlijke, sociale en interactieve processen
- Rubriek 7: de lerarenopleider als innovator en onderzoeker
- Rubriek 8: de lerarenopleider als lid van een opleidingsteam
- Rubriek 10: de lerarenopleider als betrokken en kritische maatschappelijke participant

De lerarenopleiding staat zo model voor de toekomstige praktijk waarin studenten terecht komen. Doorheen dit alles expliciteren lerarenopleiders tegenover studenten hun aanpak en verbinden ze dit aan de verwachtingen die de

opleiding stelt ten aanzien van de studenten. Deze aanpak wordt ook aangeduid met de term congruent opleiden (Valcke, 2013).

Een opleiding met lectoren die model staan voor omgaan met diversiteit en sociaal-culturele ongelijkheid biedt verschillende voordelen. Dit draagt bij tot de doorstroom en uitstroom van studenten. Studenten worden ook ondergedompeld in een leeromgeving die vertrekt vanuit diversiteit. Uit interviews met studenten uit de lerarenopleiding blijkt immers dat daar het schoentje wringt: 'We leren veel over diversiteit, maar we ervaren het niet zelf' (Van Avermaet, 2013). Tot slot draagt dit ook bij aan de authenticiteit van lerarenopleiders hun professionaliteit.

Het instrument [www.screeningdiversiteitlerarenopleiding.be](http://www.screeningdiversiteitlerarenopleiding.be) biedt handvaten om de diversiteitscompetenties van lerarenopleiders in kaart te brengen en verder te ontwikkelen. In het luik *Lerarenopleider* kunnen lerarenopleiders individueel of in team het diversiteitsgehalte van hun eigen lespraktijk meten. Naargelang de uitkomst van de bevraging worden tips gegeven om het omgaan met diversiteit in de eigen lespraktijk verder op punt te zetten of te bevorderen.

## Screening lerarenopleiding

**EEN TOOL VAN HET EXPERTISENETWERK ASSOCIATIE UGENT,  
UITGEWERKT DOOR HET STEUNPUNT DIVERSITEIT EN LEREN**

### **Wat?**

Dit online-screeningsinstrument biedt enerzijds een handvat om maatregelen en acties die genomen worden in kader van een diversiteitsplan van de lerarenopleiding te screenen op hun diversiteitsgehalte en is anderzijds een inspiratiebron om een diversiteitsplan vorm te geven.

### **Voor wie?**

Centraal in dit instrument staat de implementatie van diversiteitscompetenties. De implementatie van de diversiteitscompetenties wordt bekeken op drie niveaus:

- de betrokken instelling
- de lerarenopleider
- de student als lid van de samenleving
- de student als toekomstige leraar

Het instrument biedt dus 4 insteken aan, telkens met een specifieke screening.

### **Waarom?**

Het instrument kwam tot stand naar aanleiding van het project “Bruggen bouwen voor gelijke kansen” van het Expertisenetwerk AUGent. Dit project had als brede doelstelling de in-, door- en uitstroom van doelgroepen in de lerarenopleidingen te bevorderen. Meerdere partners waren hierbij betrokken: de initiële lerarenopleidingen van de Arteveldehogeschool, de Hogeschool Gent en de Hogeschool West-Vlaanderen, de specifieke lerarenopleiding van het PCVO het Perspectief en Universiteit Gent en het Steunpunt Diversiteit en Leren.

### **Hoe?**

Het tweeledige doel van dit instrument is uitgewerkt in twee ingangen die men kan gebruiken: ‘screening’ en ‘inspiratie’.

### **Screening**

Het luik screening bestaat uit 4 checklists op basis van de 4 insteken. Voor deze checklist vertrekt

---

# 3.5

---

het instrument vanuit de competentie “omgaan met diversiteit” voor het desbetreffende niveau. De doelen/competenties die bij elk niveau horen, zijn geconcretiseerd in een aantal subdoelen/subcompetenties.

## **Inspiratie**

Hier kom je terecht op een lijst van voorbeelden die jou kunnen inspireren om te werken aan omgaan met diversiteit. Je vindt er een overzicht van de competenties en de erbij horende doelen. Per competentie kun je kijken welke acties je kunt ondernemen.

Verder licht de uitgebreide handleiding in detail toe hoe het instrument gebruikt kan worden. Deze reikt ook enkele ideeën aan om met het screeningsinstrument aan de slag te gaan.

## **Praktisch**

<http://www.screeningdiversiteitlerarenopleiding.be>

Om de screening te doen, is het nodig om een login aan te vragen. Na het inloggen worden de resultaten zichtbaar op de website.

### 3.6.1 Algemeen

#### SITUERING

Dit instrument is een afgeleide van een instrument dat het Steunpunt Diversiteit & Leren ontwikkelt voor het monitoren van een diversiteitsbeleid. We vertalen de werkwijze naar de context van de lerarenopleiding kleuteronderwijs.

#### DOELSTELLINGEN

Dit instrument is **complementair aan de competenties** die werden voorgesteld voor omgaan met kinderarmoede en sociaal-culturele ongelijkheid in Hoofdstuk 2. De criteria die de competenties concretiseren kunnen leidend zijn voor een inhoudelijke evaluatie van het curriculum (leerlijnen, leerdoelen, werkvormen) en de integratie van de competenties in de curricula.

**Bij het integreren van de voorgestelde competenties kan dit monitoringsinstrument gebruikt worden om de kwaliteit van de opleiding in kaart te brengen en op te volgen.**

Dit instrument kan ook gebruikt worden om een beginsituatie in kaart te brengen van de lerarenopleiding inzake omgaan met kinderarmoede en sociaal-culturele ongelijkheid. Dit instrument kan echt niet gebruikt worden om een inhoudelijke beginsituatie op te maken van leerlijnen en leerdoelen omtrent de thematiek. Hiervoor verwijzen we naar het competentieprofiel dat we uitwerkten in Hoofdstuk 2.

Het monitoringsinstrument bevat **verschillende domeinen** die een lerarenopleiding onder de

loep kan nemen. Een lerarenopleiding kan ervoor kiezen om alle domeinen te monitoren of in te zoomen op de specifieke domeinen:

1. **Visie**
2. **Pedagogisch-didactische voorwaarden**
3. **De plaats van competenties voor omgaan met diversiteit bij in-, door- en uitstroom**
4. **Competenties van lerarenopleiders**

Met dit monitoringsinstrument willen we:

- **Een permanente zelfevaluatie** op gang brengen van de lerarenopleiding m.b.t. het voorbereiden van toekomstige leraren op omgaan met kinderarmoede en sociaal-culturele ongelijkheid.
- **De betrokkenheid van verschillende actoren verhogen** bij het vaststellen van eventuele verbeterpunten en het opzetten van daaraan gekoppelde acties.

Voor het monitoren van het gehele diversiteitsbeleid en de ruimere diversiteitscompetenties van lerarenopleiders verwijzen we naar het instrument [www.screeningdiversiteitlerarenopleiding.be](http://www.screeningdiversiteitlerarenopleiding.be). In het luik *Lerarenopleiding* kan de lerarenopleiding het eigen diversiteitsbeleid screenen. In het luik *Lerarenopleider* kunnen lerarenopleiders hun diversiteitscompetenties in kaart brengen. De items in de respectievelijke luiken kunnen ook gebruikt worden voor het opzetten van een monitoringsproces volgens de werkwijze die we hier verder beschrijven. Daarnaast voorzien de betreffende luiken ook inspiratie om te werken aan diversiteit op opleiders- en instellingsniveau.

# 3.6

## WERKWIJZE

Via de werkwijze wil dit instrument een dialoog op gang brengen onder lerarenopleiders omtrent de kwaliteit van de opleiding inzake omgaan met kinderarmoede en sociaal-culturele ongelijkheid. Daarom hanteren we een kwalitatieve meting die voldoende ruimte laat voor openheid en discussie.

Aan de hand van dit instrument is een lerarenopleiding in staat om een stand van zaken op te maken van het curriculum, prioriteiten te bepalen en mogelijke acties te formuleren.

## KWALITEITSINDICATOREN

Elk domein wordt geconcretiseerd in verschillende kwaliteitsindicatoren. De kwaliteitsindica-

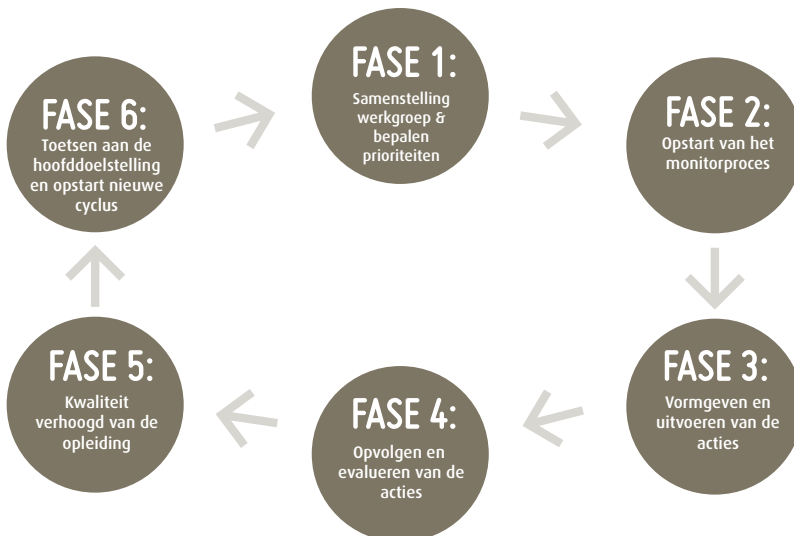
toren werden ontwikkeld op basis van de implicaties die we afleiden voor lerarenopleidingen en eerder beschrijven in dit Hoofdstuk 3.

**Een lezing van Hoofdstuk 3 door alle betrokkenen bij de monitoring is nodig om met dit instrument aan de slag te gaan.**

## 3.6.2 Aan de slag

Hieronder stellen we een werkwijze voor van hoe een werkgroep deze monitoring kan gebruiken.

Onderstaande figuur kan hier als inspiratie of voorbeeld dienen. De monitor volgt een cyclus waarin verschillende onderdelen elkaar opvolgen. Het doorlopen van de gehele cyclus is tegelijk een aanzet voor het starten van een volgende cyclus.



# 3.6

## FASE 1:

### SAMENSTELLING VAN EEN WERKGROEP EN BEPALEN VAN PRIORITEITEN

'Monitoring' is een actievere handeling en gaat een stap verder dan 'screening'. Monitoring is gericht op het beïnvloeden van veranderingsprocessen ten gunste van een hogere doelstelling.

Ter inspiratie verwijzen we naar de 8 stappen zoals Kotter (2007) die voor een succesvol vernieuwingsproces in een lange-termijnperspectief onderscheidt:

1. Laat de nood zien
2. Creëer een groep met gewicht
3. Ontwikkel een visie
4. Communiceer de visie om een draagvlak en betrokkenheid te creëren
5. Geef autonomie en verantwoordelijkheid aan anderen
6. Creëer succeservaringen
7. Zorg voor continuïteit en vernieuwingen
8. Houd de vernieuwing vast en maak ze schooleigen

Vooraleer de begeleider met de kwaliteitsmonitoring van start gaat, is het aangewezen enkele vragen te beantwoorden:

- Wie monitort? Denk zorgvuldig na over de samenstelling van de werkgroep
- Op welke manier stellen we de werkgroep samen?
  - Opgelegd of vrijwillig?

- Tijdens reeds bestaande overlegmomenten?
- Samenstellen van een nieuwe werkgroep?

- Wat bevragen we?
- Hoe garanderen we dat er acties aan de resultaten worden gekoppeld?

## FASE 2:

### OPSTART VAN HET MONITORPROCES

De samengestelde werkgroep brengt de beginsituatie in kaart. Aan de hand van dit resultaat worden doelen en daaraan gekoppelde acties bepaald en in een latere fase geëvalueerd op hun effectiviteit: zijn we er als lerarenopleiding op vooruit gegaan?

Door een grondige 'beginsituatie' in kaart te brengen willen we:

- Een gerichte strategie uitzetten om de vooropgestelde doelen te bereiken
- Vertrekken vanuit een weloverwogen en gemeenschappelijk gedragen visie
- Een doelgerichte en realistische planning opstellen
- Bestaande activiteiten verrijken
- Vernieuwende zaken implementeren
- Beleidsmatig werken aan het verhogen van de onderwijskwaliteit

Stel voor deze fase een strikte planning op en zorg voor een gezonde tijdsdruk.

Bij de opstart is het de bedoeling om de beginsituatie in kaart te brengen en hierbij al onmid-



# 3.6

dellijk te reflecteren over mogelijke aandachtspunten:

- Waar staan we?
- Waar willen we naartoe?
- Wat zijn onze prioriteiten?

De werkgroep maakt hiervoor gebruik van de vragenlijst. De vragenlijst is opgebouwd rond verschillende domeinen die verder zijn opgesplitst in kwaliteitsindicatoren.

De onderstaande vragen komen overeen met het doorlopen van de tabel van links naar rechts. Bij elke kolom kunnen we respectievelijk volgende vragen voor ogen houden:

1. Wat verstaan we onder de verschillende kwaliteitsindicatoren? Kunnen we ze concretiseren?
2. Hoe ver staan we met betrekking tot elk kwaliteitsindicator? Ken een score toe.
3. Kunnen we de score verantwoorden aan de hand van concrete voorbeelden?
  - Wat doen we om deze indicator te realiseren?
  - Wie is betrokken bij de verwezenlijking van deze indicator?
  - Bestaat er een samenwerking tussen de verschillende betrokkenen?
4. Kunnen we de bestaande initiatieven versterken of moeten we nieuwe acties opzetten?
  - Kan de betrokkenheid en medeverantwoordelijkheid versterkt worden?
  - Is er op een of andere manier ondersteuning nodig?

- Volstaan de huidige initiatieven?
- Kunnen we de acties voldoende linken aan de vooropgestelde doelstellingen?
- Hebben we voldoende zicht op de gewenste effecten of uitkomsten van de acties zodat we deze later kunnen evalueren?

5. Wat is voor ons een prioriteit?

- Welk domein?
- Welke kwaliteitsindicatoren?
- Kunnen we reeds een fasering inbouwen in de prioritering? (KT, MLT, LT)

## FASE 3:

### VORMGEVEN EN UITVOEREN VAN DE ACTIES

Aan de hand van de beginsituatie kan de werkgroep de vooropgestelde prioriteiten omzetten en uitwerken in verschillende acties.

Hoe specifiek en concreter de werkgroep de acties omschrijft, hoe efficiënter en doelgerichter ze kan werken.

Onderstaande vragen kunnen richtinggevend zijn bij het uitwerken en omschrijven van acties:

- Wat is het specifieke doel van deze actie? Welk effect wensen we te bereiken?
- Hoe wordt de actie vormgegeven?
- Wie wordt bij de uitvoering van de actie betrokken?
- Binnen welke tijdsspanne wordt de actie gepland?

# 3.6

- Wie volgt de uitvoering van de actie op? Hoe gebeurt dat concreet?
- Hebben we hierbij hulp/ondersteuning nodig?
- Hoe betrekken we het team of externe deskundigen bij het uitwerken van de acties?
- Hoe wordt de actie (en de vraag of de doelstelling gerealiseerd is) geëvalueerd?
- Hoe blijft het hele team op de hoogte van de voortgang van de actie?
- Hoe kunnen we de actie beleidsmatig verankeren?

## FASE 4:

### OPVOLGEN EN EVALUEREN VAN DE ACTIES

Bij een proces van verandering is het belangrijk dat er een goede opvolging wordt voorzien: niet enkel de effectieve uitvoering van de acties, maar ook omtrent wat deze teweegbrengen bij de lerarenopleiding. Zo kan er kort op de bal worden gespeeld.

- Werden de acties uitgevoerd?
- Sluiten de acties voldoende aan bij de vooropgestelde doelstellingen?
- Was iedereen die betrokken moest zijn, effectief betrokken bij de actie?
- Is er voldoende en transparant gecommuniceerd naar alle personeelsleden (en studenten)?
- Werd de actie voldoende opgevolgd en werd hier feedback aan gekoppeld?
- Voeren alle leden van het team zich goed bij de uitvoering van de actie, zowel de uitvoer-

ders als niet-uitvoerende betrokkenen? Zijn alle leden tevreden?

## FASE 5:

### KWALITEIT EN EFFECTIVITEIT VERHOOGD VAN HET CURRICULUM

In deze fase komen we terug bij de hoofddoelstelling en subdoelstellingen van dit instrument. Hier willen we nagaan of de kwaliteit en effectiviteit van de opleiding is verbeterd om toekomstige leraren kleuteronderwijs voor te bereiden op het omgaan met kinderarmoede en sociaal-culturele ongelijkheid.

Niet alleen het uitvoeren van de acties, maar ook het effect ervan moet geëvalueerd worden.

Om kwaliteit en effectiviteit van de doorgevoerde acties na te gaan is een multidimensionaal perspectief nodig. Dit gaat over variabelen en processen (pedagogisch-didactische aanpakken, leerprocessen, organisatie), kenmerken van betrokken actoren (studenten, docenten, mentoren) en kenmerken die gerelateerd zijn aan de context (bv. de invloed van het instellingsbeleid, hoger onderwijsbeleid, ....). Onderwijskundig onderzoek benadrukt het 'contextuele' karakter van beschreven effecten. Het is daarom moeilijk om bevindingen zomaar te generaliseren naar andere contexten. De impact van de acties moet daarom bekeken worden vanuit de kwaliteit van de acties op zich (de kwaliteitsindicatoren) maar ook vanuit de interactie met andere factoren. Het feit dat alle processen, variabelen en actoren

---

# 3.6

---

gerelateerd zijn zorgt er voor dat een ingreep op één proces of variabele invloed heeft op heel wat andere processen, variabelen en actoren (Valcke, 2005; Valcke, 2013).

De kwaliteit van de acties en het meten van effecten moet aangepast zijn aan de vooropgestelde doelstelling. Doelstellingen op het niveau van de lerarenopleiders kunnen het best geëvalueerd worden door het handelen van lerarenopleiders in kaart te brengen. De effecten moeten dan, conform de doelstelling, in kaart worden gebracht op het niveau van de studenten, lerarenopleiders en de lerarenopleiding.

## **FASE 6:**

### **TOETSEN AAN DE HOOFDDOELSTELLING EN OP-START NIEUWE CYCLUS**

Na deze fasen zit de werkgroep aan het eind van een doorlopen cyclus. Dit biedt de werkgroep de kans de resultaten ervan te toetsen aan het ruimere kader (omgaan met kinderarmoede en sociaal-culturele ongelijkheid in de kern van het curriculum).

Tegelijk is dit het starmoment van een volgende cyclus. De eindsituatie van de eerste cyclus is dan de beginsituatie van de nieuwe. De werkgroep start dan de hierboven beschreven zes fasen terug op, met nieuwe of hernieuwde prioriteiten, met de vragenlijst als blijvend monitingsinstrument, enzovoort.

# 3.6

DOMEINEN & INDICATOREN	SCORE	VERANTWOOR- DING VAN DE SCORE EN/OF AANTOONBARE VOORBEELDEN	MOGELIJKE ACTIES	PRIORITEIT (KT, MLT, LT) / NVT <sup>25</sup>
1. VISIE OP ARMOEDE EN SOCIAAL- CULTURELE ONGELIJKHEID				
1.1 De lerarenopleiding draagt haar maatschappelijke verantwoordelijk- heid inzake het voorbereiden van toe- komstige leraren die in staat zijn om kansarme kinderen gelijke leer- en ontplooiingskansen te bieden uit in haar visie en beleid.				
1.2 De beleidsverantwoordelijken hebben een zicht op de beeldvorming en hou- ding van de lerarenopleiders ten aan- zien van armoede en sociaal-culturele ongelijkheid.				
1.3 De lerarenopleiding verzet zich tegen iedere vorm van indirecte of directe discriminatie, uitsluiting, segregatie, racisme en ongelijke behandeling.				
1.4 Het verband tussen de competenties inzake omgaan met armoede en sociaal-culturele ongelijkheid en de basiscompetenties wordt expliciet gemaakt.				
1.5 De lerarenopleiding beschouwt elke docent als een verantwoordelijke in het opleiden van toekomstige kleu- terleraren inzake omgaan met kin- derarmoede en sociaal-culturele on- gelijkheid. De lerarenopleiding draagt dit ook uit in haar beleid.				
1.6 Bij de evaluatie van het functione- ren van lerarenopleiders vormt het voorleven van en ontwikkelen van competenties inzake omgaan met sociaal-culturele ongelijkheid een vast criterium.				

<sup>25</sup> = Prioriteit: KT = korte termijn, MLT = middellange termijn, LT = lange termijn, NVT = niet van toepassing

# 3.6

<b>2.</b>	<b>PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE VOORWAARDEN</b>				
<b>2.1</b>	<b>THEORIE</b>				
2.1.1	Bij het aanbrengen van conceptuele kennis vormen praktijk(ervaringen) en actuele behoeften het uitgangspunt.				
2.1.2	Elke docent streeft een actieve constructie van conceptuele kennis na door middel van praktijkgericht onderzoek en reflectie.				
<b>2.2</b>	<b>ONDERZOEK</b>				
2.2.1	Onderzoekscompetenties bij toekomstige leraren worden zowel individueel als in teamverband (met medestudenten, docenten, externe partners, ... ) ontwikkeld.				
2.2.2	Elk opleidingsonderdeel omvat een expliciete onderzoekscomponent.				
2.2.3	Het ontwikkelen van onderzoekscompetenties bij toekomstige leraren staat in functie van actieve kennisconstructie op basis van de praktijk en het verbeteren van die praktijk.				
2.2.4	(Kritische) reflectievaardigheden krijgen een plaats in de ontwikkeling van onderzoekscompetenties van toekomstige leraren.				
<b>2.3</b>	<b>REFLECTIE</b>				
2.3.1	De ontwikkeling van (kritische) reflectievaardigheden wordt zowel als een individuele competentie en als een teamcompetentie opgevat.				
2.3.2	De focus van reflectie ligt niet enkel op het verbeteren van de individuele praktijk maar betreft via diepe, brede en kritische reflectie ook de morele, emotionele en instellingsgebonden perspectieven die hiermee in verband staan.				
2.3.3	De lerarenopleiding stelt (kritische) reflectiemethodieken af op de competenties en noden van de studentenpopulatie.				

# 3.6

	Hierbij begeleidt en evalueert de lerarenopleiding haar studenten systematisch naar een toenemende zelfstandigheid.				
2.3.4	De lerarenopleiding denkt kritisch na over de kwantiteit van reflectieproducten in functie van de kwaliteit van reflectie.				
2.4	<b>PRAKTIJK</b>				
2.4.1	Het ontwikkelen van competenties inzake omgaan met kinderarmoede en sociaal-culturele ongelijkheid maken zijn een leerdoel in elke praktijkervaring.				
2.4.2	De lerarenopleiding werkt met schoolse en buitenschoolse partners samen in het creëren van een brede leer- en leefomgeving gericht op het ontwikkelen van competenties inzake omgaan met kinderarmoede en sociaal-culturele ongelijkheid.				
2.4.3	De lerarenopleiding werkt structureel samen met scholen om een leer gemeenschap te creëren (waarbij wederzijdse ondersteuning plaatsvindt) en vanuit een gemeenschappelijke visie toekomstige leraren op te leiden.				
2.4.4	Elke student doet in de loop van de lerarenopleiding praktijkervaring op in een grootstedelijke, meertalige schoolcontext.				
2.4.5	De lerarenopleiding beoogt dat elke student tijdens de opleiding wordt ondergedompeld in de leefwereld van kwetsbare kinderen en hun ouders. Hierbij wordt expliciet een terugkoppeling gemaakt naar de verdere ontwikkeling van de pedagogisch-didactische competenties van de student.				
2.4.6	De lerarenopleiding streeft er naar dat praktijkervaringen optimaal worden benut voor kritische reflectie, actieve kennisconstructie en praktijkgericht onderzoek				

# 3.6

3. DE PLAATS VAN COMPETENTIES VOOR OMGAAN MET DIVERSITEIT BIJ IN-, DOOR- EN UITSTROOM				
3.1	De lerarenopleiding stelt de opleiding en opleidingsonderdelen waarheidsgetrouw, realistisch en toegankelijk voor. De normatieve professionaliteit van lerarenberoep en de maatschappelijke verantwoordelijkheid van de kleuterleraar om gelijke leer- en ontwikkelingskansen te creëren krijgt hier expliciet een plaats.			
3.2	De aanvangsdiagnostiek weerspiegelt een breed palet aan competenties gebaseerd op een uitgewerkte visie op omgaan met diversiteit en sociaal-culturele ongelijkheid. Bij mogelijke tekorten voor deze elementen wordt een gedifferentieerde ondersteuning en begeleiding voorzien.			
3.3	In haar evaluatiebeleid besteedt de lerarenopleiding aandacht aan de continue assessment van competenties inzake omgaan met sociaal-culturele ongelijkheid.			
3.4	In de evaluaties worden zowel individuele als teamcompetenties (met bijzondere aandacht voor het realiseren van kwaliteitsvolle interacties) in rekening gebracht.			
3.5	Zowel bij tussentijdse als bij eindevaluaties vormen de competenties inzake omgaan met sociaal-culturele ongelijkheid een doorslaggevend criterium.			

# 3.6

4. COMPETENTIES VAN LERARENOPLEIDERS				
4.1	De lerarenopleider (h)erkent signalen van een kwetsbare thuissituatie of armoede bij studenten.			
4.2	De lerarenopleider beschouwt het voorbereiden van toekomstige leraren op omgaan met kinderarmoede en sociaal-culturele ongelijkheid met het oog op het creëren van gelijke leer- en ontwikkelingskansen voor alle kinderen, als zijn of haar maatschappelijke verantwoordelijkheid.			
4.3	De lerarenopleider geeft de ontwikkeling van competenties inzake omgaan met kinderarmoede en sociaal-culturele ongelijkheid expliciet een plaats binnen zijn of haar opleidingspraktijk.			
4.4	De lerarenopleider is in staat om de competenties van studenten inzake omgaan met kinderarmoede en sociaal-culturele ongelijkheid breed in kaart te brengen en te evalueren.t.			
4.5	De lerarenopleider verbreedt de leeromgeving zodat studenten optimale kansen krijgen om hun competenties inzake omgaan met kinderarmoede en sociaal-culturele ongelijkheid te ontwikkelen.			
4.6	De lerarenopleider leeft de pedagogisch-didactische, reflectieve en onderzoeksmatige principes die hij of zij aanreikt ook voor doorheen de eigen praktijk			





A large grid of blue and yellow squares, likely a calendar or activity chart, mounted on the wall. The grid consists of approximately 10 rows and 20 columns of squares, with some squares containing small photographs or icons.

A collection of educational cards and photographs on the wall. The cards feature illustrations of animals and people, accompanied by text in French. Visible text includes: "je marche avec le canari", "je me lève plus tard que les autres", "je joue avec les livres", "je suis agité car les enfants", and "j'aime à l'aide avec le nounou".

A row of four framed photographs showing children in various settings, possibly during a play session or a group activity.

Three circular cards mounted on the wall. The first is red, the second is purple with a house illustration, and the third is pink with a star illustration.

A collection of educational cards and photographs on the wall. The cards feature illustrations of a car, a Christmas tree, a teddy bear, and a group of children. One card has the text "UNE VOITURE" and another has "UNE FAMILLE".

A wooden bench with a green cushion, positioned against the dark blue wall.

A bright green plastic chair with yellow legs, positioned in the foreground.

A collection of stuffed animals, including a large brown bear, a white rabbit, and a grey elephant, scattered on a green mat on the floor.

# 4

## Beleidsaanbevelingen

# 4.1

## IMPLICATIES VOOR HET ONDERWIJSBELEID

Op basis van voorgaande hoofdstukken formuleren we beleidsaanbevelingen voor de Vlaamse Overheid.

Hiermee willen we:

- Inhaken op de bevindingen uit de Evaluatie van de Lerarenopleidingen (EVALO) (Valcke e.a., 2012), op het rapport van de EVALO-Commissie (Departement voor Onderwijs en Vorming, 2013) en op het advies van de VLOR (2013) over kinderen in armoede in de aanbevelingen voor het Vlaamse onderwijsbeleid.
- Pleiten voor een integrale beleidsaanpak van kinderarmoede en sociaal-culturele ongelijkheid.

### 4.1. Implicaties voor het onderwijsbeleid

Naar aanleiding van de beleidsevaluatie van de lerarenopleidingen (Departement voor Onderwijs en Vorming, 2013), stelt Vlaams minister van Onderwijs 6 beleidsgroepen op die voorstellen moeten formuleren om hiaten in de opleiding aan te pakken:

1. Beleidsgroep instroom in de lerarenopleiding
2. Beleidsgroep inhoud en uitstroom van de lerarenopleiding
3. Beleidsgroep stage
4. Beleidsgroep aanvangsbegeleiding
5. Beleidsgroep lerarenopleiders
6. Beleidsgroep toekomst SLO/educatieve master

Concrete beslissingen zijn voor de nieuwe legislatuur die in 2014 van start gaat. Met de aanbevelingen voor het Vlaamse onderwijsbeleid haken we in op de eerste vijf van deze zes werkgroepen.

**Onze aanbevelingen voor de overheid zijn gericht op het realiseren van de voorwaarden om toekomstige leraren, lerarenopleidingen en stagescholen - zoals beschreven in hoofdstuk 2 en 3 - in staat te stellen om kleuterleraren te professionaliseren in het bieden van gelijke leer- en ontwikkelkansen aan kwetsbare kinderen.**

#### 4.1.1 Instroom

Het adviesbureau McKinsey verzamelde wereldwijd gegevens over onderwijssystemen die

succesvol werkten aan vernieuwing. Daaruit blijkt dat de meest succesvolle systemen zich laten kenmerken door strenge selectiecriteria voor de lerarenopleiding (Mourshed e.a., 2010).

De EVALO-Commissie heeft het invoeren van formele selectieproeven in overweging genomen maar raadt dit in haar besluit af omwille van een dilemma tussen kwaliteit en kwantiteit. Gezien het huidige lerarentekort is het volgens de commissie belangrijk om de toegang tot de lerarenopleiding zo open mogelijk te houden. De commissie erkent echter ook het belang om de kwaliteit voldoende hoog te houden en de eisen die aan toekomstige leraren worden gesteld niet te laten dalen. Daarom beveelt de commissie aan om sterk in te zetten op een aanvangsdiagnostiek en gerichte begeleidingen van studenten (Departement voor Onderwijs en Vorming, 2013).

We zijn het ermee eens dat een aanvangsdiagnostiek kan bijdragen aan het verhogen van een gerichte kwaliteitsvolle opleiding van toekomstige leraren. Maar met het oog op het opleiden van leraren die competent zijn in het bieden van gelijke onderwijskansen aan diverse kinderen en kwetsbare kinderen in het bijzonder, stellen we ons de vraag wat tijdens deze proeven zal gemeten worden en waartoe deze proeven zullen gebruikt worden. Loutere kennisproeven bieden immers geen garantie voor kwaliteitsvolle leraren die adequaat omgaan met sociaal-culturele ongelijkheid.

Zo besteden de ingangspoeven van de Finse lerarenopleidingen expliciet aandacht aan motivatie en interpersoonlijke vaardigheden en worden enkel kandidaten die hier excellent op scoren toegelaten tot de lerarenopleiding (Sahlberg, 2010).

Verder wijzen we ook op het gevaar dat deze aanvangsdiagnostiek dreigt te resulteren in een instrument voor systemische exclusie. Daarom is het aangewezen dat lerarenopleidingen gelijktijdig met de aanvangsdiagnostiek een monitoring invoeren om na te gaan of deze diagnostiek leidt tot een systemische selectie op basis van de vooropleiding.

**Met het oog op de professionalisering van kleuterleraren die kwetsbare kinderen gelijke leer- en ontwikkelkansen bieden, vragen we dat:**

- **De aanvangsdiagnostiek een breed palet aan competenties in kaart brengt waarvan ook diversiteitscompetenties en in het bijzonder, de houding ten aanzien van diversiteit, deel uitmaken.**
- **Op basis van de aanvangsdiagnostiek, via coaching en differentiatie, een gerichte begeleiding wordt opgezet.**
- **Er in de differentiatietrajecten ook ruimte voorzien is voor het uitdagen van sterke studenten die bepaalde competenties verdiepend kunnen ontwikkelen.**

# 4.1

- **De aanvangsdiagnostiek gepaard gaat met een monitoring van effecten om na te gaan of dit leidt tot systemische selectie op basis van de vooropleiding.**

## 4.1.2 Inhoud van de opleiding en uitstroom

Competenties voor omgaan met kinderarmoede dienen een expliciete plaats te krijgen in het continuüm van professionalisering van toekomstige en afgestudeerde leraren. We sluiten hier aan bij de VLOR (2013) die vraagt dat de overheid zorgt voor *“mogelijkheden voor opname van de armoedeproblematiek als substantieel onderdeel van het volledige professionaliseringstraject van het onderwijspersoneel: daarbij moet voldoende aandacht gaan naar het leren waarnemen en interpreteren van armoede en ermee leren omgaan en voor het voorkomen van vooroordelen.”*

**Met het oog op de professionalisering van kleuterleraren die kwetsbare kinderen gelijke leer- en ontwikkelkansen bieden, vragen we dat:**

- **Toekomstige leraren bewust worden gemaakt van de normatieve professionaliteit van het lerarenberoep en de daarmee gepaard gaande verwachtingen.**
- **Competenties inzake omgaan met kinderarmoede en sociaal-culturele ongelijkheid een substantieel onderdeel vormen van het curriculum van de lerarenopleiding.**

- **Competenties inzake omgaan met kinderarmoede en sociaal-culturele ongelijkheid elementair zijn in de procesevaluatie van studenten en een doorslaggevend criterium vormen om te bepalen of een student de opleiding al dan niet kan afronden.**

## 4.1.3 Stages

### EEN GEDEELDE VERANTWOORDELIJKHEID

Een visie op onderwijs dat gelijke kansen biedt aan alle kinderen, kan slechts gerealiseerd worden wanneer deze ook gedragen wordt door de scholen waar toekomstige kleuterleraren stage lopen.

Er is dan ook nood aan structurele en intense samenwerkingsrelaties tussen lerarenopleidingen en stagescholen om een gezamenlijke visie te realiseren. Het belang van deze samenwerkingsrelaties wordt ook erkend door het rapport van de EVALO-commissie (Departement voor Onderwijs en Vorming, 2013), maar dan eerder om een antwoord te bieden aan de toegenomen druk ervaren door stagescholen en de moeite waarmee studenten stageplaatsen kunnen vinden. Het rapport beveelt dan ook een decretale verankering van stagiairs in de werking van elke school aan.

Dit is zeker een interessante piste die mogelijkheden biedt voor het optimaliseren van de praktijkcomponent. Maar om kwaliteitsvolle praktijkervaringen te kunnen bieden aan alle studenten én kwaliteitsvolle relaties te creëren tussen lerarenopleidingen en stagescholen is het nodig om een stap verder te gaan.

Daarom pleiten we voor het creëren van professionele leergemeenschappen waarbij scholen en lerarenopleidingen vanuit een gedeelde verantwoordelijkheid structureel en intensief samenwerken om elkaar wederzijds te versterken in die gedeelde verantwoordelijkheid. Dit naar het voorbeeld van de Teacher Training Schools in Finland. Op deze manier ontstaan professionele leergemeenschappen waarin theorie en praktijk elkaar kunnen vinden. Scholen kunnen zo versterkt worden door de expertise van lerarenopleidingen in het concretiseren van een gezamenlijke visie

en het hanteren van vernieuwende methoden (bv. via het gezamenlijk opzetten van praktijkonderzoeken). Lerarenopleidingen aan hun kant krijgen onmiddellijk feedback omtrent aandachtspunten in het realistisch professionaliseren van toekomstige leraren en komen zo zelf ook meer in het 'veld' te staan. Dit zorgt ervoor dat beide instellingen tot afgestemde visies, verwachtingen en pedagogische praktijken kunnen komen. De Expertisenetwerken van de lerarenopleidingen en pedagogische begeleidingsdiensten kunnen hierin een ondersteunende rol spelen.

## Teacher Training Schools in Finland

### STRUCTURELE SAMENWERKING TUSSEN STAGESCHOLEN EN LERARENOPLEIDINGEN

In Finland vindt de stage van toekomstige leraren<sup>26</sup> plaats in reguliere scholen en Teacher Training Schools (TTS). TTS hebben dezelfde organisatiestructuur als de reguliere gemeentescholen<sup>27</sup> in Finland. Ze verschillen enkel van reguliere scholen doordat van de leraren bijkomende competenties worden verwacht voor de begeleiding van student-leraren. Zo zijn er een 13-tal TTS verspreid over Finland die elk aan een universiteit verbonden zijn.

TTS hebben verschillende rollen:

- Een onderwijservaring bieden aan de 3000 studenten per jaar
- Supervisie en tutoring voorzien voor de studenten
- Onderzoek uitvoeren en onderwijsinnovatie ontwikkelen
- Leraren in het werkveld verdere professionaliseringsmogelijkheden bieden

Dit alles gebeurt in nauwe samenwerking met de universiteiten waaraan de TTS verbonden zijn.

Vanuit een visie dat onderzoek en praktijk onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn vullen TTS de opleiding van leraren en onderzoeksactiviteiten van universiteiten aan. De relatie tussen de opleiders aan de universiteit en de leraren uit de TTS wordt dan ook als cruciaal gezien voor een optimale integratie van theorie en praktijk doorheen de opleiding van toekomstige leraren.

<sup>26</sup> In Finland zijn leerlingen vanaf 7 jaar leerplichtig. Vanaf de leeftijd van 6 jaar kunnen kinderen optioneel een voorbereidend jaar, de zogenaamde pre-school volgen. TTS bieden dus stage-ervaringen voor leraren in de pre-school en het formeel leerplichtonderwijs.

<sup>27</sup> De inrichting van onderwijs valt in Finland onder de bevoegdheid van de gemeenten.

# 4.1

## DE PROFESSIONELE ROL VAN MENTOREN

In het afstemmen van visies en verwachtingen tussen lerarenopleidingen en stagescholen is de rol van mentoren cruciaal. Studenten krijgen echter vaak te weinig ruimte om de visie en (innovatieve) methoden die in de lerarenopleiding worden aangebracht, toe te passen binnen de stage. Dit werd ook bevestigd in de EVALO-studie (Valcke e.a., 2012). Ook hier onderschrijven we de aanbeveling van de EVALO-commissie om een duidelijkere plaats te geven aan de rol van mentoren (Departement voor Onderwijs en Vorming, 2013)

**Met het oog op de professionalisering van kleuterleraren die kwetsbare kinderen gelijke leer- en ontwikkelkansen bieden, vragen we dat:**

- **Professionele leergemeenschappen worden gecreëerd tussen scholen en lerarenopleidingen die elkaar wederzijds versterken en toekomstige leraren opleiden vanuit een gedeelde verantwoordelijkheid.**
- **De Expertisenetwerken Lerarenopleidingen en pedagogische begeleidingsdiensten actief worden betrokken bij de ondersteuning van deze leergemeenschappen.**
- **Criteria worden geformuleerd op basis van omgaan met diversiteit en sociaal-culturele ongelijkheid om in deze leergemeenschappen kwaliteitsvolle stagescholen te onderscheiden.**
- **Samenwerkingsverbanden mee worden genomen in het proces voor kwaliteitsverbetering aan zowel de zijde van lerarenopleidingen als aan de zijde van de stagescholen.**
- **Pistes als professionele erkenning van de rol van mentor en professionaliseringsmogelijkheden voor mentoren in het kader van een vernieuwd loopbaanprofiel in acht worden genomen.**
- **Lerarenopleidingen een verantwoordelijkheid hebben in de professionalisering van mentoren. Dit kan ondervangen worden door het creëren van leergemeenschappen tussen stagescholen en lerarenopleidingen.**

### 4.1.4 Aanvangsbegeleiding

Beginnende leraren bevinden zich in een situatie van overleving en ontdekking. Dit gaat gepaard met angst, stress en overweldiging door de realiteit in de klaspraktijk (Avalos, 2011). Hoe LIO's en beginnende leraren hun eerste jaren als leraar ervaren en de mate waarin ze zich professioneel verder ontwikkelen wordt beïnvloed door de hoeveelheid en kwaliteit van de steun die ze ontvangen vanuit de school (Hargreaves & Fullan, 2000).

De beleidsevaluatie van de lerarenopleidingen bevestigt deze praktijkschok bij beginnende leraren. Het verhogen van de praktijkcomponent na het decreet van 2006 bleek dan ook onvoldoende

om dit te ondervangen. Bovendien lijkt het niet mogelijk alle basiscompetenties te verwerven of te versterken in de stages. Contact met ouders wordt hier als een voorbeeldprobleem aangehaald. Daarom pleit de EVALO-commissie met urgentie voor het invoeren van een formele periode van structurele aanvangsbegeleiding die een continuüm vormt van de opleiding en onder de gemeenschappelijke verantwoordelijkheid valt van lerarenopleidingen en werkgevers. Hierbij dient een onderscheid gemaakt te worden tussen basiscompetenties en startcompetenties (Departement voor Onderwijs en Vorming, 2013).

**Met het oog op de professionalisering van kleuterleraren die kwetsbare kinderen gelijke leer- en ontwikkelkansen bieden, vragen we dat:**

- **Startcompetenties geen gereduceerde lijst worden van basiscompetenties waardoor uitdagingen slechts worden opgeschoven naar de periode van aanvangsbegeleiding.**
- **Niet het geheel aan competenties, maar elke afzonderlijke competentie en deelcompetentie opgevat wordt als een continuüm waarvoor (ten minste) de fundering wordt gelegd tijdens de lerarenopleiding.**
- **De lerarenopleiding een blijvende verantwoordelijkheid opneemt tijdens de aanvangsbegeleiding om de integratie van theorie en praktijk te ondersteunen. ‘Coaching on the job’ of duale leerroutes waarbij be-**

**ginnende leraren bijvoorbeeld gedurende een jaar hun startcompetenties kunnen bijspijkeren en 1 dag per week doorbrengen in de context van de lerarenopleiding, zijn mogelijke pistes.**

- **De pedagogische begeleidingsdiensten actief worden betrokken bij de aanvangsbegeleiding.**
- **De ondersteuning van het continuüm van professionalisering ook na de periode van formele aanvangsbegeleiding structurele inbedding krijgt. Zowel pedagogische begeleidingsdiensten als lerarenopleidingen kunnen hier een rol in opnemen.**

#### 4.1.5 De lerarenopleiders

Uit het EVALO-onderzoek blijkt dat opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleidingen over het algemeen aangeven dat de professionalisering van lerarenopleiders en mentoren laag is. Gebrek aan tijd, ruimte en aanbod lijken daartoe bij te dragen (Valcke e.a., 2012). De EVALO-Commissie (Departement voor Onderwijs en Vorming, 2013) pleit daarom voor het uitwerken van een kader *“waarbinnen aandacht is voor de opleiding van lerarenopleiders (initiële opleiding, aanvangsbegeleiding en professionalisering), het kwalificatieniveau (waarbij de vraag aan de orde moet komen in welke mate het zelf gevolgd hebben van een lerarenopleiding een vereiste zou moeten zijn) en noodzakelijke specifieke competenties.”*



---

# 4.1

---

Voornamelijk met betrekking tot de noodzakelijk competenties pleiten we voor de aandacht aan het integreren van diversiteitscompetenties op zowel opleider – als instellingsniveau. Congruent opleiden is hier noodzakelijk om de kwaliteit van de opleiding te waarborgen. Enkel lerarenopleidingen die zelf de pedagogisch-didactische methoden, reflectieve houding en praktijkonderzoek voorleven zijn immers authentiek en gelegitimeerd om dit te verwachten van hun studenten. Dit is bovendien een vakoverstijgende verantwoordelijkheid van de gehele lerarenopleiding. Enkel zo kan omgaan met diversiteit en sociaal-culturele ongelijkheid een plaats krijgen in de kern van het curriculum.

**Met het oog op de professionalisering van kleuterleraren die kwetsbare kinderen gelijke leer- en ontwikkelkansen bieden, raden we aan dat:**

- **Competenties inzake omgaan met diversiteit en sociaal-culturele ongelijkheid een expliciete plaats krijgen op zowel het niveau van de individuele opleiders als de lerarenopleidingen.**
- **Congruent opleiden als kwaliteitskenmerk wordt opgenomen bij de evaluatie van lerarenopleidingen.**

#### 4.2.1 Inzetten op alle dimensies van kwaliteitsvol kleuteronderwijs

Het bestrijden van kinderarmoede via een kwaliteitsvolle professionalisering van kleuterleraren kan enkel slagen indien dit kadert binnen een integrale inspanning om kinderarmoede aan te pakken via onderwijs. **Hiervoor onderschrijven we de adviezen die de VLOR (2013) formuleert voor het aanpakken van kinderarmoede door in te zetten op meer gelijke onderwijskansen.**

#### 4.2.2 Belang van een algemeen welzijnsbeleid

*Inderdaad, elke week is er een ander maatschappelijk probleem waar het onderwijs iets aan moet doen en de usual suspects zijn dus de leraren en van de weeromstuit de lerarenopleiding. We willen daar zeker niet lichtzinnig over doen, maar we willen ook niet te zwaarmoedig worden. We kunnen immers niet anders dan constateren dat aan onderwijs en lerarenopleiding voortdurend gevraagd zal worden om te reageren op een of andere crisis (Soetaert, Rutten & Van Alboom, 2013).*

Aangezien kleuterleraren een centrale rol innemen in de leefwereld van jonge kinderen kunnen ze een cruciale rol spelen in het leggen van een fundering voor de cognitieve, sociale en emotionele ontwikkeling van kinderen en in

het bijzonder van kinderen uit kwetsbare gezinnen. Toch kunnen we van het kleuteronderwijs geen alles helend effect verwachten. **Onderwijs kan deze uitdaging niet alleen aan. Armoede moet vanuit een integrale aanpak op verschillende niveaus worden aangepakt.**

Hoe hoog de kwaliteit van kinderopvang en kleuteronderwijs ook mag zijn, hoe competent kleuterleraren en kinderverzorgers ook zijn in het creëren van een inclusief klas- en zorgklimaat, wanneer kleuterscholen en kinderopvang niet even toegankelijk zijn voor alle kinderen, noch ingebed zijn in een ondersteunend welvaartssysteem dat gezinnen begeleidt vanuit een multidimensionele benadering, zijn deze ontoereikend om kinderarmoede te bestrijden of sociale inclusie te realiseren. Het is immers een algemene vaststelling (zie Steenssens e.a., 2008; Bennett, 2012) dat het armoederisico van kinderen lager is in landen die gekenmerkt worden door een geïntegreerde welzijnsstrategie die verschillende beleidsterreinen als armoede, tewerkstelling, gezondheid, ... overstijgt en gezinnen begeleidt vanuit een benadering die al deze dimensies omvat.

Eerste stappen in de richting van een multidimensionale en globale aanpak van kinderarmoede worden geleverd door het Vlaams Actieplan Armoedebestrijding (Vlaamse regering, 2010) en het recente Nationaal Kinderarmoedebestrijdingsplan van Staatssecretaris voor Maatschappelijke Integratie en Armoedebestrijding Beide beogen een aanpak van armoede via een

# 4.2

samenwerking en afstemming tussen verschillende beleidsdomeinen (en – niveaus). Ook de VLOR (2013) adviseert een integrale benadering voor het aanpakken van kinderarmoede en identificeert hiervoor een aantal urgente acties naar de overheid toe.

## 4.2.3 Een geïntegreerde benadering van onderwijs en zorg

### VANUIT EEN HOLISTISCHE BENADERING OP ONTWIKKELING

Aanbevelingen voor een globaal welzijnsbeleid gaan doorgaans gepaard met een pleidooi voor een geïntegreerde benadering van onderwijs en zorgvoorzieningen voor jonge kinderen (De Block, 2013; European Commission, 2013; Urban e.a., 2011; Vlaamse regering, 2013). Theoretisch gaat dit vaak uit van een holistische benadering van onderwijs en zorg. Daarbij spannen alle professionals in de ECEC-sector zich in om jonge kinderen hun motorische, emotionele, cognitieve, creatieve en andere vaardigheden te ontwikkelen vanuit een zorgende houding en attitude (Urban e.a., 2011; Vlaamse regering, 2013).

### HET SPLITMODEL VERSUS HET GEÏNTEGREERDE MODEL

Op basis van de wijze waarop zorg- en onderwijsvoorzieningen zich tot elkaar verhouden kunnen we over het algemeen twee ECEC-systemen onderscheiden in de OECD-landen en Europa: het zo-

genaamde geïntegreerde of unitaire systeem (*integrated system*) en het splitmodel (*split system*). In een splitmodel wordt de kinderopvang, die traditioneel meer gericht is op zorg en zich richt op de jongste kinderen tot aan de leeftijd van drie of vier jaar, afzonderlijk georganiseerd van het kleuteronderwijs dat eerder het accent legt op educatie en zich richt op kinderen van ongeveer de drie jaar tot aan de leerplichtleeftijd. Het gesplitste systeem dat België kenmerkt, waarbij kleuteronderwijs en kinderopvang gescheiden worden georganiseerd<sup>28</sup>, is het meest courante in Europa en vinden we naast België ook terug in Frankrijk, Italië, Luxemburg, Portugal, Nederland, Griekenland en Ierland (Peeters, 2012).

Naast een opdeling op vlak van leeftijd vinden we in gesplitste systemen ook een fragmentatie op vlak van soorten voorzieningen die parallel bestaan: publieke voorzieningen, private diensten zonder winstoogmerk en private voorzieningen met winstoogmerk (Urban e.a., 2011).

In een geïntegreerd systeem hebben beleidsmakers de voorzieningen voor de jongste kinderen geïntegreerd in het onderwijssysteem, zoals dit het geval is in Nieuw-Zeeland, Spanje, Engeland, Schotland en Zweden of in de sociaal-agogische sector, zoals in Finland en Denemarken. De integratie van kinderopvang in een breder pedagogisch geheel veronderstelt een grotere coherentie in het beleid omtrent toegankelijkheid, subsidiëring, curriculum en personeelsbestand (Peeters, 2012).

<sup>28</sup> In België zijn sommige opvangvoorzieningen verbonden aan een kleuterschool. Ondanks de gedeelde locatie en het gedeelde bestuur loopt ook hier de organisatie gescheiden.

### PLEIDOOIEN VOOR INTEGRATIE VAN ONDERWIJS & ZORG

Zowel binnen het Europese beleid (Europese Commissie, 2011) als in de wetenschappelijke literatuur vinden we een pleidooi terug voor het geïntegreerde systeem omdat dit gepaard gaat met grotere voordelen voor zowel kinderen, ouders als professionals.

Theoretisch gezien zou de geïntegreerde benadering voordelig zijn omdat de cognitieve en socio-emotionele ontwikkeling van jonge kinderen, vanuit een holistische visie, in één progressieve lijn wordt opgevat en opgevolgd wordt binnen eenzelfde periode, vanaf de geboorte tot de leeftijd van vijf jaar (Urban e.a., 2011; Bennet 2012; Van Laere, Lund & Peeters, 2012).

In praktijk zorgt de grotere coherentie in het beleid voor een meer gelijke toegang tot de voorzieningen en een betere afstemming op het leerplichtonderwijs. Systemen die evolueren naar een geïntegreerd systeem kennen ook een verhoogde maatschappelijke status van de kinderopvang en het beroep van kinderverzorger onder het personeel, ouders en het bredere publiek. Zo zullen ouders met een meer traditionele of migratieachtergrond eerder geneigd zijn hun kinderen in te schrijven in een onderwijsvoorziening dan in een onthaalvoorziening. Tot slot leidt het onderbrengen van kindercare binnen onderwijs ook tot een verhoogde professionaliteit, een betere opleiding, salarissen en carrièreperspectieven voor kinderverzorgers (Bennet, 2012; Urban e.a., 2011).

Het pleidooi voor een holistische benadering van onderwijs en zorg via een geïntegreerd systeem werd door het Vlaamse beleid in overweging genomen (zie Peeters, 2012) maar heeft tot nu toe nog geen doorgang gevonden in de praktijk. Vermoedelijke redenen waarom het Vlaamse beleid vasthoudt aan het splitmodel zijn volgens Peeters enerzijds de angst voor de kostprijs die een integratie van zorg en onderwijs met zich zou meebrengen en anderzijds het feit dat de verantwoordelijkheid voor de kinderopvang in Vlaanderen en de Franstalige gemeenschap, in tegenstelling tot vele andere landen, door een sterke overheidsorganisatie wordt verzorgd (respectievelijk Kind en Gezin en ONE). Het Vlaamse beleid zet wel in op een naadloze overgang tussen de kinderopvang en het kleuteronderwijs wat een betere afstemming, samenwerking en organisatie van beide sectoren vereist (VLOR, 2012; Vlaamse regering, 2013). Concreet pleit de Vlaamse regering in de recente nota 'Van peuter naar kleuter: een straffe stap' (Vlaamse regering, 2013) voor een afstemming van de curricula tussen de kinderopvang en het kleuteronderwijs. Daarbij streven beide beleidsdomeinen naar een structurele samenwerking tussen Kind & Gezin en onderwijs. Wel zien we deze holistische en geïntegreerde benadering terugkomen in de werking Brede Scholen. Via een netwerk van samenwerkende instanties wordt de zorg en ontwikkeling van kinderen vanuit een geïntegreerde benadering opgevat. In het bijzonder op vlak van primaire en secundaire toegankelijkheid van kleuteronderwijs voor kwetsbare kinderen en hun ouders pleiten we ervoor om blijvend in te zetten de ontwikkeling en ondersteuning van Brede Scholen.

# 4.2

## 4.2.4 De verschooling van de kinderyaren

Hoewel een dergelijke holistische benadering wordt onderschreven voor de professionaliteitsopvatting van professionals, staan de onderzoekers kritisch tegenover de huidige tendens die een geïntegreerde benadering van zorg en onderwijs vertaalt naar een toenemende verschooling en normerende meetcultuur van de peuter- en kleuterjaren.

Een inclusieve benadering betekent dat de zorg ook integreert in de dagelijkse klaspraktijk en zich richt op het ontwikkelen van een waaier aan sociale, creatieve, cognitieve, motorische en emotionele competenties. In de praktijk van het kleuteronderwijs ligt steeds sterker de nadruk op cognitieve vaardigheden als taalontwikkeling, ontlukkende geletterdheid en gecijferdheid. Hierdoor dreigt een verregaande programmering van lestijden waarbij kinderen stap voor stap doorheen een cognitieve leerlijn worden geleid. Een ervaringsgerichte aanpak van levensecht leren, waarin de spelontwikkeling van kleuters cruciaal is, komt zo in het gedrang. Kinderen die de gemiddelde doelen niet halen worden daarbij al gauw als problematisch beschouwd of een etiket opgeplakt en doorverwezen naar zorgleraren of de waaier aan medische specialismen. Zo verwijst Van Avermaet (2013) naar de ouders van een kind die het alarmerende bericht kregen dat hun kind de 'knipnorm' niet

had gehaald. Dit leidt tot een toenemende problematisering en medicalisering van alles wat afwijkt van de gemiddelden die normerend zijn. Een dergelijke lineaire opvatting gaat te weinig uit van het individuele, grillige verloop van leren. Bovendien staat dit haaks op de keuze van het onderwijsbeleid voor ontwikkelingsdoelen in plaats van eindtermen<sup>29</sup>. Deze term verwijst naar de ontwikkeling van kinderen omdat geweten is dat het ontwikkelingspatroon van kinderen niet gelijklopend is. Deze doelen voorzien dan ook in de ruimte voor elk kind om op zijn of haar eigen tempo te ontwikkelen en om bij de aanvang van het lager onderwijs aan te knopen bij die doelen die nog verder ontwikkeld kunnen worden.

De toenemende aandacht voor taal- en rekenkundige competenties die kinderen zo vroeg mogelijk voorbereiden op het efficiënt doorstromen en functioneren in een kenniseconomie, leiden overigens de aandacht en inspanningen van leraren en het beleid af van die competenties die wezenlijk zijn om kinderen voor te bereiden op het functioneren in een superdiverse, democratische samenleving (Van Avermaet & Sierens, 2012). Competenties die overigens ook van groot belang zijn in de strijd tegen armoede. De uitdaging voor het onderwijsbeleid, (toekomstige) leraren en kinderverzorgers ligt er dan ook in om tegen deze tendens van prestatiedruk in, te streven naar een brede, holistische vorming van jonge kinderen waarbij de pluriforme democratische samenleving het referentiepunt vormt.

<sup>29</sup> Zie: <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/basisonderwijs/kleuteronderwijs/algemene-uitgangspunten/index.htm>



---

## BIBLIOGRAFIE

---

- Aelterman, A. (2007). Aandacht voor gelijke onderwijskansen in het beroepsprofiel en de basiscompetenties voor leraren. *School en Samenleving* (16), pp. 67-90.
- Aelterman, A., Meysman, H., Troch, F., Van Laer, O. & Verkens, A. (2008). Een nieuw profiel voor de leraar kleuteronderwijs en lager onderwijs. Informatiebrochure bij de invoering van het nieuwe beroepsprofiel en de basiscompetenties voor leraren. Brussel: Vanden Broele.
- Aelterman, A., Verhoeven, J., Rots, I., Buvens, I., Engels, N. & Van Petegem, P. (2002). Waar staat de leraar in onze samenleving? Een onderzoek naar opvattingen over de professionaliteit en de maatschappelijke waardering van leerkrachten. Gent: Academia Press.
- Alava, M., Popli, G., Hummel, S. & Chilcott, J. (2011). Economic outcomes of early years programmes and interventions designed to promote cognitive, social and emotional development among vulnerable children and families. Sheffield: School of Health and Related Research.
- Annelies, J. & Ernalsteen, V. (2010). Wat is een brede school? Een referentiekader. Gent: Steunpunt Diversiteit & Leren.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27 (1), pp. 10-20.
- Ax, J., Ponte, P. & Brouwer, N. (2008). Actieonderzoek in de initiële lerarenopleiding: een verkenning. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 29 (1), pp. 21-30.
- Barrows, L. C., Dumitrescu, M.-A., Popa, V. & Pislaru, V. (Red.). (2003). Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments. Bucharest: UNESCO, Studies on Higher Education.
- Bennett, J. (2012). ECEC for children from disadvantaged backgrounds: findings from a European literature review and two case studies. Final Report. SOFRECO & EIESP, Commissioned by the European Commission.
- Cauwels, V., Frederickx, K., De Schepper, B. & Van Laere, K. (2012). WA=WANDA? Hoe waarderende praktijkanalyse een meerwaarde is voor kinderopvang. *Tijdschrift voor Welzijnswerk*, 36 (328), pp. 36-45.
- CIMIC (2011). Handboek interculturele competentie. Brussel: Politeia.
- Coene, J., Van Haarlem, A. & Dierckx, D. (2013). Rapport Armoedebaarometer 2013. In opdracht van Decenniumdoelen 2017. Antwerpen: Univeriteit Antwerpen - Onderzoeksgroep OASes.
- Cohen, B. & Pay, N. (2011). Inspiring change: an early childhood education and care study visit to Sweden and Poland. King Baudouin Foundation and Children in Scotland.
- Cohen, K. (2010). Competenties in omgaan met kwetsbare jongeren. Praktijkonderzoek naar de effecten van het tutoringproject 'Leren thuis Leren'. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 31 (2), pp. 19-28.
- Council of the European Union (2009). Council Conclusions of 26 November 2009 on the professional development of teachers and school leaders. Opgehaald van <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0006:0009:EN:PDF>
- Creemers, B. & Kyriakides, L. (2008). The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools. London: Routledge.
- De Block, M. (2013). Nationaal kindarmoedebestrijdingsplan. Kinderarmoede bestrijden en het welzijn van kinderen bevorderen. Brussel: POD Maatschappelijke Integratie.
- De Fraine, B. (2004). Onderwijseffectiviteit: overzicht van de onderzoeksliteratuur binnen een evoluerend domein. In J. Van Damme, G. Van Landeghem, B. De Fraine, M. -C. Opdenakker, & P. Onghena, *Maakt de school het verschil?* (pp. 5-38). Leuven: Acco.

- 
- De Mets, J. (2013). Van eiland naar wij-land. Inspiratiegids voor een goede samenwerking tussen ouders en secundaire scholen. Gent: Integratiedienst Stad Gent.
- DECET & ISSA (2011). Diversiteit en sociale inclusie. Een verkenning van competenties voor beroepen voor jonge kinderen.
- Departement Onderwijs en Vorming (2013). Beleidsevaluatie lerarenopleidingen. Rapport van de Commissie Beleidsevaluatie Lerarenopleidingen. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.
- Devlieger, M., Frijns, C., Sierens, S. & Van Gorp, K. (2012). Is dit taal van ver of van hier? Wegwijs in talensensibilisering, van kleuters tot adolescenten. Leuven/Den Haag: Acco.
- Donche, V. & Struyf, E. (2008). Leeronderzoek in de stagepraktijk: beschrijven, verklaren of toetsen? Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 29 (4), pp. 13-19.
- EAPN & Eurochild (2013). Towards children's well-being in Europe. Explainer on Child Poverty in the EU. Brussel: EAPN (European Anti-Poverty Network) & Eurochild.
- Eeman, L. & Nicaise, I. (2011). STUDIO kinderarmoede. Verslag.
- Ernalsteen, V. (2002). Brede schOUdERS: een werkboek. Steunpunt Intercultureel Onderwijs: Universiteit Gent.
- European Commission (2013). Commission recommendation of 20/02/2013. Investing children: breaking the cycle of disadvantage. Brussel: European Commission.
- Europese Commissie (2011). Mededeling 17 februari 2011. Opvang en onderwijs van jonge kinderen: de beste voorbereiding van al onze kinderen op de wereld van morgen. Brussel: Europese Commissie.
- EU-SILC. (2011). Opgehaald van [http://statbel.fgov.be/nl/modules/pressrelease/statistieken/arbeidsmarkt\\_en\\_levensomstandigheden/la\\_pauvrete\\_et\\_l\\_exclusion\\_sociale\\_en\\_belgique.jsp](http://statbel.fgov.be/nl/modules/pressrelease/statistieken/arbeidsmarkt_en_levensomstandigheden/la_pauvrete_et_l_exclusion_sociale_en_belgique.jsp)
- Geerts, A., Dierckx, D. & Vandevooort, L. (2012). Elk kind telt. Informatie en inspiratie voor lokale actoren in hun strijd tegen armoede. Departement Welzijn, Volksgezondheid en Gezin, Afdeling Welzijn en Samenleving.
- Gelijke onderwijskansen. Geïntegreerd ondersteuningsaanbod (s.d.). Opgeroepen op mei 22, 2013, van Onderwijs. Vlaanderen.be. Site van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming: <http://www.ond.vlaanderen.be/gok/ondersteuning/>
- Ghys, T. & Oosterlynck, S. (2013). Sociale innovatie ontleed: perspectieven voor armoedebestrijding, VLAS-studies 3. Antwerpen: Vlaams Armoedesteunpunt.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2000). Mentoring in the New Millenium. *Theory Into Practice*, 39 (1), pp. 50-57.
- Heckman, J. J. (2008). The Case for Investing in Disadvantaged Young Children. *DICE*, 6 (2), pp. 49-58.
- Intercultureel Netwerk Gent vzw (2004). Door de bril van ouders. Een denk- en doeboek voor gemotiveerde scholen en leerkrachten. Gent: Provincie Oost-Vlaanderen.
- ISSA (sd). *Competent Educators of the 21st Century. Principles of Quality Pedagogy*. ISSA - International Step by Step Association.
- Jennie, L. (2012). *Reflective Practice and Early Years Professionalism*. Oxon: Hodder Education.
- Juchtmans, G., Belfi, B., De Fraine, B., Goos, M., Knipprath, H., Vandenbroucke, A. & Verbeek, B. (2011). Samen tot aan de meet, alternatieven voor zittenblijven. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Kelchermans, G. (2003). De kloof voorbij. Naar een betere integratie van theorie en praktijk in de lerarenopleiding. Rapport opgesteld in opdracht van de Vlaamse Onderwijsraad. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad.



- Kemmeren, K. (2007). Communiceren met verstand van zaken. Kennis en competentie in de lerarenopleiding: twee kanten van de medaille. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 28 (4), pp. 21-26.
- Klarus, R. (2004). Omdat het nog beter kan. Competentiegericht opleiden van leraren. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25 (4), pp. 18-28.
- Korthagen, F. (2012). Over opleiden en reflecteren: ongemakkelijke waarheden en wenkende perspectieven. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 33 (1), pp. 4-11.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2002). Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding. *VELON-Tijdschrift-voor-leraren-opleiders*, 23 (1), pp. 29-38.
- Kotter, J. P. (2007). Leading Change: Why Transformation Efforts Fail. *Harvard Business Review*, January 2007.
- Laenen, I. & Aerden, I. (2013). Evaluatie ondersteuningstraject 'Hoe omgaan met kinderarmoede op school?' i.o.v. Koning Boudewijnstichting. Leuven: CEGO.
- Laevers, F. & Humblet, P. (2013). Toegankelijke en kwaliteitsvolle diensten voor alle kinderen. Paper geschreven naar aanleiding van de dialoogdag 'Kleine kinderen, grote kansen. Toegankelijke en kwaliteitsvolle diensten voor alle kinderen' (18 oktober 2013). Brussel: Koning Boudewijnstichting.
- Laevers, F., Vanhoutte, T. & Derycke, C. (2003). Omgaan met kansarmoede in de basisschool. Pijnpunten - beleving - aanpak. Leuven: CEGO Publishers.
- Levrouw, F., Nouwen, W. & Clycq, N. (2011). De onderwijspositie en -segregatie naar herkomst. In D. Dierckx, J. Vranken, J. Coene, & A. Van Haarlem, Armoede en Sociale Uitsluiting. Jaarboek 2011. Leuven: Acco.
- Mansvelder-Longayroux, D. D., Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. D. (2007). Functions of the Learning Portfolio in Student Teachers' Learning Process. *Teachers College Record*, 109 (1), pp. 126-159.
- Marissal, P., May, X. & Lombillo, D. M. (2013). Stedelijke en plattelandarmoede. Uitgevoerd door de KU Leuven en de Universit  Libre de Bruxelles binnen het AGORA-onderzoeksprogramma van het federaal Wetenschapsbeleid in opdracht van het Steunpunt tot bestrijding van armoede, bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting .
- Marshall, N. L. (2004). The Quality of Early Child Care and Children's Development. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 165-168.
- Melhuish, E. (2010). Submission to the Scottish Parliament's Finance Committee's Inquiry into Preventative Spending.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2001). Evaluatie van de lerarenopleidingen 2000-2001. Rapport van de stuurgroep van de evaluatie van de lerarenopleidingen met beleidsaanbevelingen aan het adres van Marleen Vanderpoorten, Vlaams minister van Onderwijs en Vorming. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs.
- Mortier, K., Schauwer, E., Van de Putte, I. & Van Hove, G. (2010). Inclusief onderwijs in de praktijk. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Mourshed, M., Chinezi, C. & Barber, M. (2010). How the world's most improved school systems keep getting better. McKinsey & Company.
- Netwerk Tegen Armoede (2012). Maak je sterk tegen armoede op school. Stappenplan voor een beter armoedebeleid op school. Brussel: Netwerk Tegen Armoede, met de steun van de Vlaamse Overheid.
- Nicaise, I. (2008). Ongelijkheid en sociale uitsluiting in het onderwijs: een onuitroeibare kwaal? In I. Nicaise, & E. Desmedt (Red.), *Gelijke kansen op school: het kan!* Mechelen: Plantyn.

- 
- Nicaise, I. (2011). Het Gelijke Onderwijskansendecreet: een breuk in de cirkel? In D. Dierckx, J. Vranken, J. Coene & A. Van Haarlem, *Armoede en Sociale Uitsluiting. Jaarboek 2011*. Leuven: Acco.
- Peeters, J. (2012). Kinderopvang en kleuterschool: naar een holistische benadering van zorg en opvoeding. *Zorgbreed*, 9 (33), pp. 22-27.
- Poesen-Vandeputte, M. & Nicaise, I. (2010). De relatie tussen de doelgroepafbakening van kansarme kleuters en hun startpositie op school SSL/0D1/2010.26. Leuven: Steunpunt Studie- en Scholloopbanen (SLL).
- Ramey, C. T., Campbell, F. A., Burchinal, M., Skinner, M. L. & Gardner, D. M. (2000). Persistent Effects of Early Childhood Education on High-Risk Children and Their Mothers. *Applied Developmental Science*, 4 (1), pp. 2-14.
- Reynolds, D., Creemers, B., Stringfield, S., Teddlie, C. & Schaeffer, G. (2002). *World class schools: International perspectives on school effectiveness*. London: RoutledgeFalmer.
- Rhodes, H. & Huston, A. (2012). Social Policy Report. Building the Workforce Our Youngest Children Deserve. *Sharing Child and Youth Development Knowledge*, 26 (1).
- Robinson, G. J. (2007). Presence and Persistence: Poverty Ideology and Inner-city Teaching. *Urban Rev*, 39, pp. 541-565.
- Rots, I. & Ruys, I. (2013). De identiteit van leraren. Een zoektocht naar aansluiting met het competentiedenken. In R. Vanderlinde, I. Rots, M. Tuytens, K. Rutten, I. Ruys, R. Soetaert & M. Valcke (Red.), *Essays over de leraar en de toekomst van de lerarenopleiding* (pp. 3-10). Gent: Academia Press.
- Sahlberg, P. (2010). *The Secret to Finland's Success: Educating Teachers* (Research Brief). Stanford: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Samaey, S. & Vettenburg, N. (2007). Eindrapport: Ontwikkeling van een instrument 'betrokkenheid van ouders bij het onderwijs'. Onuitgegeven, faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, vakgroep sociale agogiek.
- Sante, E., Hermans, R., De Backer, L. & Van Keer, H. (2009). Student tutoring: veel kansen in één. Een effectenstudie bij student tutoringinitiatieven in het Vlaamse onderwijs. Brussel: Koning Boudewijnstichting.
- Schepens, A. & Aelterman, A. (2007). De meerwaarde van partnerschappen in de lerarenopleiding. *Pedagogische Studien*, 84, pp. 433-447.
- Schepens, A., Aelterman, A. & Van Keer, H. (2007). Studying learning processes of student teachers with stimulated recall interviews through changes in interactive cognitions. *Teaching and Teacher Education*, 23, pp. 457-472.
- Sierens, S. & Van Avermaet, P. (2014). Language Diversity in Education: Evolving from Multilingual Education to Functional Multilingual Learning. In D. Little, C. Leung, & P. Van Avermaet (Red.), *Managing Diversity in Education* (pp. 204-222). Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- Simons, J. & Krols, Y. (2011). Interculturele competentie in het onderwijs. In CIMIC, *Handboek interculturele competentie*. Brussel: Politeia.
- Soetaert, R., Rutten, K. & Van Alboom, E. (2013). De toekomst van de lerarenopleiding. De kristallen bol van de retoriek. In R. Vanderlinde, I. Rots, M. Tuytens, K. Rutten, I. Ruys, R. Soetaert & M. Valcke (Red.), *Essays over de leraar en de toekomst van de lerarenopleiding* (pp. 247-256). Gent: Academia Press.
- Speybroeck, S. (2013). *Teachers' expectations and the achievement gap: The role of students' ethnicity and socioeconomic status*. Niet gepubliceerde doctoraatsthesis: K.U.Leuven & Universiteit Antwerpen.

- Steenessens, K., Aguilar, L. M., Demeyer, B. & Fontaine, P. (2008). Kinderen in armoede. Status quaestionis van het wetenschappelijk onderzoek voor België. GIREP (Groupe Interuniversitaire Recherche & Pauvrete) & IGOA (Interuniversitaire Groep Onderzoek & Armoede VZW) in opdracht van Minister van Pensioenen, Maatschappelijke Integratie, Grootstedenbeleid en Gelijke Kansen, Christian Dupont.
- Struyf, E., Adriaensens, S. & Verschueren, K. (2013). Geïntegreerde zorg op school. Een inspiratieboek voor de praktijk. Leuven: Acco.
- Studiedienst van de Vlaamse regering (2013). Vlaamse Armoedemonitor. Brussel.
- The Marmot Review (2010). Fair Society, Healthy Lives. Strategic Review of Health Inequalities in England post-2010.
- UNICEF (2012). Iedereen gelijke kansen op school? Dat denken zij ervan. Het perspectief van maatschappelijk kwetsbare kinderen en jongeren in het onderwijsdebat. . UNICEF België.
- Urban, M. (2008). Dealing with uncertainty: challenges and possibilities for the early childhood profession. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 135-152.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Peeters, J. & Lazzari, A. (2011). CoRe - Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. A Study for the European Commission Directorate-General for Education and Culture. London & Ghent: University of East London, Cass School of Education & University of Ghent, Department for Social Welfare Studies.
- Valcke, M. (2005). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap*. Gent: Academia Press.
- Valcke, M. (2013). naar 'evidence-based' lerarenopleidingen? In R. Vanderlinde, I. Rots, M. Tuytens, K. Rutten, I. Ruys, R. Soetaert & M. Valcke (Red.), *Essays over de leraar en de toekomst van de lerarenopleiding* (pp. 83-96). Gent: Academia Press.
- Valcke, M., Rots, I. & Struyven, K. (2012). Als het krijstof neerdaalt...Een bijdrage aan de beleidsevaluatie van de lerarenopleidingen in Vlaanderen. Bestuurlijke samenvatting.
- Van Avermaet, P. (2013). Diversiteit als meerwaarde voor onderwijs. In R. Vanderlinde, I. Rots, M. Tuytens, K. Rutten, I. Ruys, R. Soetaert & M. Valcke (Red.), *Essays over de leraar en de toekomst van de lerarenopleiding* (pp. 207-219). Gent: Academia Press.
- Van Avermaet, P. & Sierens, S. (2010). Diversiteit is de norm. Er mee leren omgaan de uitdaging. Een referentiekader voor omgaan met diversiteit in onderwijs. In D. De Coen e.a. (Red.), *Handboek beleidsvoerend vermogen (Doelgerichte visie, Aflevering 4)* (pp. 1-48). Brussel: Politeia.
- Van Avermaet, P. & Sierens, S. (2012). Van de periferie naar de kern. Omgaan met diversiteit in onderwijs. In N. Clycq, B. Segaert, & C. Timmerman, *Cultuuroverdracht en onderwijs in een multiculturele context*. Academia Press: Gent.
- van Diggelen, M., den Brok, P. & Beijjaard, D. (2013). Teachers' use of a self-assessment procedure: the role of criteria, standards, feedback and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(2), pp. 115-134.
- Van Gorp, K. (2011). 't Is goe, juf, die spreekt mijn taal! Wetenschappelijk rapport over talensensibilisering in de Vlaamse onderwijscontext. . Literatuurstudie praktijkgericht onderwijsonderzoek in opdracht van de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR).
- Van Gorp, K. (2013). *Taalstimulering en meertaligheid: het waarderen en ontwikkelen van alle taalcompetenties bij jonge kinderen. Paper geschreven naar aanleiding van de dialoogdag 'Taalstimulering en meertaligheid. Waarderen en ontwikkelen van alle taalvaardigheden van jonge kinderen'* (29 november 2013). Brussel: Koning Boudewijnstichting.

- van Keulen, A., Malleval, D., Mony, M., Murray, C. & Vandenbroeck, M. (2004). Diversity and Equity in Early Childhood training in Europe. DECET Network.
- Van Laere, K., Lund, S. G. & Peeters, J. (2012). Valuing the work: a 0-6 profession and parity with school teachers. In P. Moss (Red.), Principle 8. Young children and their services: developing a European approach. A Children in Europe Policy paper.
- Van Petegem, P., Devos, G., Mahieu, P., Kim, T. D. & Warmoes, V. (2007). Hoe sterk is mijn school? Het beleidsvoerend vermogen van Vlaamse scholen. Mechelen: Wolters Plantyn.
- Van Regenmortel, T. (2008). Zwanger van empowerment, een uitdagend kader voor sociale inclusie en moderne zorg. Eindhoven: Fontys Hogeschool Sociale Studies. Opgehaald van <https://hiva.kuleuven.be/resources/pdf/publicaties/R1244.pdf>
- Vandecandelaere, M., Vanlaar, G., De Fraine, B., Van Damme, J. & Schmitt, E. (2012). Kindergarten retention in Flanders: differential effects on mathematics growth for gender and language groups. Leuven: Steunpunt SLL.
- Vandenbroeck, M. & Peeters, J. (2012). Childcare practitioners and the process of professionalization. In L. Miller, R. Drury, & C. Cable, *Extending Professional Practice in the Early Years* (pp. 99-112). Sage.
- Vandenbroeck, M., Peeters, J., Van Laere, K., Lazzari, A., Urban, M. & Cameron, C. (2011). Literature review. In M. Urban, M. Vandenbroeck, J. Peeters, & A. Lazzari, *CoRe - Competence Requirement for Early Childhood Education and Care. A Study for the European Commission Directorate-General for Education and Culture. Research documents* (pp. 11-29). London & Ghent: University of East London, Cass School of Education & University of Ghent, Department for Social Welfare Studies.
- Vanderlinde, R. & Gombeir, D. (2013). De lerarenopleiding als biotoop voor R&D. In R. Vanderlinde, I. Rots, M. Tuytens, K. Rutten, I. Ruys, R. Soetaert & M. Valcke (Red.), *Essays over de leraar en de toekomst van de lerarenopleiding* (pp. 97-109). Gent: Academia Press.
- VELOV (2012). Ontwikkelingsprofiel Vlaamse lerarenopleider. VELOV (Vereniging Lerarenopleiders Vlaanderen).
- Verhaeghe, J. P., Vansieleghem, N., Van Keer, H., Schoors, M. & de Koster, M. (2000). Armoede en basisonderwijs. Een actie-onderzoek in opdracht van de Koning Boudewijnstichting. Brussel: Koning Boudewijnstichting.
- Verhoeven, J. (2003). Ouders over scholen. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Vlaams Minderhedencentrum vzw (2006). Meertaligheid als meerwaarde. Visietekst met betrekking tot het constructief omgaan met thuistalen in onderwijs en opvoeding. Platform onderwijs van het Vlaams Minderhedencentrum.
- Vlaamse regering (2007). Maatregelen ter stimulering van de participatie, versie 2 februari 2007. Opgeroepen op juni 3, 2013, van <http://www.ond.vlaanderen.be/basisonderwijs/kleuterparticipatie/actieplan/061018.pdf>
- Vlaamse regering (2010). Vlaams Actieplan Armoedebestrijding 2010-2014.
- Vlaamse regering (2013). Van peuter naar kleuter: een straffe stap. In V. regering, *Nota van de Vlaamse regering. Voortgangsrapport 2012-2013. Vlaams Actieplan Armoedebestrijding. Actieprogramma kinderarmoede.*
- VLOR (2012). Beleidsinitiatieven kleuter-participatie: een balans. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad. Raad Basisonderwijs.
- VLOR (2013). Advies over kinderen in armoede. Brussel: VLOR, Raad Basisonderwijs.
- Vranken, J., De Boyser, K. & Dierckx, D. (2005). Armoede en sociale uitsluiting. Jaarboek 2005. Leuven/Voorburg: Acco.
- Vranken, J., Lahaye, W., Geerts, A. & Coppée, C. (2012). Armoede in België. Jaarboek 2012. Leuven: Uitgeverij Acco. [www.meertaligheid.be](http://www.meertaligheid.be) (sd).

# Bijlagen

## De link tussen competenties voor omgaan met kinderarmoede & sociaal-culturele ongelijkheid en de basiscompetenties<sup>30</sup> voor de leerkracht kleuteronderwijs

Armoede zien en diversiteit positief benaderen	Basiscompetenties voor de leerkracht kleuteronderwijs
<b>Armoede (h)erkennen</b>	
<p>1. De leraar (h)erkent signalen van een kwetsbare thuissituatie of armoede.</p>	<p>1.1.1. De leerkracht kan in overleg met teamleden of externen, zowel individuele kindkenmerken als kenmerken van de groep achterhalen.</p> <p>2.2.1 De leerkracht kan de eigenheid van een individuele kleuter in het kader van zijn sociaal-culturele context (h)erkennen, bespreekbaar maken, en ermee omgaan met het oog op de zelfontplooiing en de integratie van elke kleuter.</p> <p>2.5.1 De leerkracht kan met ondersteuning van collega's of externen, probleemgedrag herkennen en de hulpvraag van kleuters expliciteren.</p>
<b>Het eigen perspectief verbreden</b>	
<p>2. De leraar kan individueel en in team kritisch reflecteren over de manier waarop eigen ervaringen, normen, houdingen en vooroordelen een invloed hebben op het werken met kinderen en families.</p> <p>3. De leraar kan samen met collega's kritisch reflecteren over de impliciete normen en verwachtingen aanwezig in het pedagogisch raamwerk en de schoolcultuur.</p> <p>4. De leraar koppelt het handelen los van de eigen vooroordelen.</p> <p>5. De leraar kan armoede benaderen vanuit multiperspectiviteit. De leraar heeft hierbij oog voor de multidimensionaliteit van de armoedeproblematiek.</p> <p>6. De leraar kan vanuit observatie, interactie met anderen en kritische reflectie het eigen referentiekader bijsturen en dit vertalen naar het pedagogisch-didactisch handelen.</p>	<p>1.9.3 De leerkracht kan in overleg met collega's en experts de signaalwaarde van gedragingen achterhalen en mogelijke interpretaties formuleren.</p> <p>1.12.2 De leerkracht kan rekening houden met de sociaal-culturele en talige achtergrond van kleuters waaronder de grootste-delijke context.</p> <p>5.3.1 De leerkracht kan de klaspraktijk vanuit reflectie op de eigen ervaringen bijsturen, onder meer door onder begeleiding eenvoudig praktijkgericht onderzoek uit te voeren.</p> <p>7.3.1 De leerkracht kan in dialoog met collega's en de schoolleiding reflecteren over het eigen pedagogisch en didactisch handelen.</p> <p>A3 Kritische ingesteldheid: bereid zijn zichzelf en zijn omgeving ter discussie te stellen, de waarde van een bewering of een feit, de wenselijkheid en haalbaarheid van een vooropgesteld doel te verifiëren, alvorens een stelling in te nemen.</p> <p>A4 Leergierigheid: actief zoeken naar situaties om zijn competentie te verbreden en te verdiepen.</p>

<sup>30</sup> Zie: <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13952>

Armoede zien en diversiteit positief benaderen	Basiscompetenties voor de leerkracht kleuteronderwijs
<b>Diversiteit positief benaderen</b>	
<p>7. De leraar benadert kinderen en ouders uit kwetsbare milieus vanuit een waarderend en emancipatorisch perspectief.</p> <p>8. De leraar kan vanuit een breed en waarderend beeld de veelheid aan competenties van kinderen in kaart brengen op basis van observaties en gesprekken met kinderen, ouders, opvoeders en collega's. De leraar kan hierin de emotionele, sociale en cognitieve sterktes en noden identificeren.</p>	<p>1.1.2 De leerkracht kan bij het bepalen van de beginsituatie rekening houden met de totale persoonlijkheidsontwikkeling van de kleuter.</p> <p>1.8.1 De leerkracht kan met ondersteuning van collega's en experts, bepalen waar hij bij de observatie van de kleuters op zal letten en welke beoordelingscriteria hij hanteert om uit te maken of kleuters een "gezond" ontwikkelingsverloop vertonen of integendeel in hun ontwikkeling stagneren of problemen ondervinden.</p> <p>2.2.1 De leerkracht kan de eigenheid van een individuele kleuter in het kader van zijn sociaal-culturele context (h)erkennen, bespreekbaar maken, en ermee omgaan met het oog op de zelfontplooiing en de integratie van elke kleuter.</p>

'Werken aan kwaliteitsvolle interacties'	Basiscompetenties voor de leerkracht kleuteronderwijs
<b>Een basishouding van flexibiliteit, leren-van-elkaar en dialoog &amp; samenwerking</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. De leraar erkent dat er voor vele complexe situaties geen kant-en-klare oplossingen bestaan. De leraar kadert nieuwe en onvoorziene situaties vanuit meerdere perspectieven om op basis van kritische reflectie, dialoog en samenwerking een adequate oplossing creëren.</li> <li>2. De leraar hanteert flexibel een waaier aan communicatievormen (formeel, niet-formeel, verbaal, non-verbaal, via diverse communicatiemiddelen en gesprekstechnieken) op basis van een inschatting van de situatie. De leraar houdt daarbij rekening met de emotionele, sociale, fysieke en cognitieve sterktes en noden van de ander.</li> <li>3. De leraar kent de eigen sterktes en beperkingen en erkent dat hij of zij niet alle antwoorden heeft.</li> <li>4. De leraar erkent de deskundigheid van anderen en maakt hier optimaal gebruik van om het professionele handelen te verbeteren. Daarbij erkent de leraar dat kennis vanuit de opleiding en van experts evenwaardig aangevuld kan worden met kennis van kinderen, ouders en een inbreng uit de buurt.</li> <li>5. De leraar kan feedback aanvaarden en hier constructief mee omgaan.</li> <li>6. De leraar is in staat om bestaande initiatieven uit andere scholen te evalueren op hun toepasbaarheid in de eigen context en aanpassingen voor te stellen om een kwaliteitsvolle transfer van goede praktijken mogelijk te maken.</li> <li>7. De leraar is in staat om een ruimte te creëren voor de ideeën van ouders, kinderen en collega's waarbij dialoog kan plaatsvinden, een vertrouwensrelatie kan opgebouwd worden en iedereen zich vrij voelt eigen standpunten en opinies in te brengen.</li> <li>8. De leraar kan verschillende standpunten in kaart brengen en het eigen standpunt weergeven zonder te domineren.</li> <li>9. De leraar is in staat om de dialoog actief en constructief te blijven voeren, ook bij uitdagende antwoorden.</li> <li>10. De leraar is bereid te onderhandelen en kan groepsbeslissingen aanvaarden om tot een gezamenlijk resultaat of oplossing te komen.</li> <li>11. De leraar gaat op een respectvolle manier om met vertrouwelijke informatie over kinderen, ouders en collega's.</li> </ol>	<p>2.1.1 De leerkracht kan als teamlid werken aan het opbouwen van een positieve interactie met de groep, waarbij hij ook de relatie tussen de kleuters stimuleert.</p> <p>2.1.2 De leerkracht kan ervoor zorgen dat de inbreng en keuzen van kleuters worden gerespecteerd en gewaardeerd.</p> <p>6.1 De leerkracht kan zich informeren over en discreet omgaan met gegevens over het kind.</p> <p>6.5.1/7.5.1./8.2.1 De leerkracht kan doelgericht verschillende soorten gesprekken voeren afhankelijk van de klas- en schoolcontext.</p> <p>6.5.2/7.5.2./8.2.2. De leerkracht kan een korte, heldere uiteenzetting geven en daarbij flexibel gebruikmaken van ondersteuning in schrift en beeld.</p> <p>6.5.3/7.5.3./8.2.3. De leerkracht kan doelgericht verschillende soorten korte teksten schrijven afhankelijk van de klas- en schoolcontext.</p> <p>7.1.1 De leerkracht kan zijn opdracht realiseren in samenwerking met de leden van het schoolteam en rekening houdend met de schoolcultuur.</p> <p>7.1.2 De leerkracht kan participeren in overleg over het schoolbeleid.</p> <p>7.3.1 De leerkracht kan in dialoog met collega's en de schoolleiding reflecteren over het eigen pedagogisch en didactisch handelen.</p> <p>7.3.2 De leerkracht kan feedback integreren in het eigen handelen.</p> <p>A1 Beslissingsvermogen: durven een standpunt in te nemen of tot een handeling over te gaan, en er ook de verantwoordelijkheid voor dragen.</p> <p>A2 Relationale gerichtheid: in contacten met anderen kenmerken van echtheid, aanvaarding, empathie en respect tonen.</p> <p>A4 Leergierigheid: actief zoeken naar situaties om zijn competentie te verbreden en te verdiepen.</p> <p>A6 Zin voor samenwerking: bereid zijn om gemeenschappelijk aan eenzelfde taak te werken.</p> <p>A8 Flexibiliteit: bereid zijn zich aan te passen aan wijzigende omstandigheden, zoals middelen, doelen, mensen en procedures.</p>

'Werken aan kwaliteitsvolle interacties'	Basiscompetenties voor de leerkracht kleuteronderwijs
<b>Interacties met kinderen: een warme en veilige hechting als basis voor leren</b>	
<p>12. De leraar beschouwt de relatie die hij opbouwt met kinderen als de basis voor hun leren. Hierdoor past hij of zij het (didactisch) handelen vanuit kritische reflectie aan om een maximaal welbevinden en betrokkenheid van alle kinderen te realiseren.</p>	<p>2.1.3 De leerkracht kan met respect voor eigenheid en diversiteit reageren op gevoelens van kleuters.</p> <p>2.1.4 De leerkracht kan reflecteren op zijn omgang met hen, met het oog op een groeibevorderende relatie met elke kleuter.</p> <p>2.6.3 De leerkracht kan zorg dragen voor het algemene welbevinden van de kleuters.</p>
<b>Interacties met ouders: vanuit een gedeeld partnerschap</b>	
<p>13. De leraar is in staat om individueel en in team te reflecteren over ouderbetrokkenheid vanuit zeven dimensies.</p> <p>14. De leraar hanteert flexibele communicatievormen om geregeld (formeel en informeel) met alle ouders en opvoeders te communiceren over kinderen hun leren en ontwikkeling in de klas en in hun leefwereld. De leraar peilt hierbij naar de interesses, zorgen en behoeften van de ouders en houdt hiermee rekening in het verdere didactisch handelen.</p> <p>15. De leraar nodigt familieleden uit, verwelkomt hen in de klas en zoekt proactief naar manieren om alle ouders en opvoeders zich thuis te laten voelen op school, ruimte te maken voor hun belevingswereld en kwetsbare ouders op een inclusieve manier te laten participeren in het onderwijsproces.</p> <p>16. De leraar hanteert flexibele manieren om taalbarrières te overbruggen in de communicatie met zowel Nederlandstalige als meertalige ouders.</p> <p>17. De leraar gaat in dialoog met ouders en opvoeders over de wijze waarop ze thuis een stimulerende leeromgeving kunnen creëren. Hierbij erkent en bevestigt de leraar de ouder in zijn of haar rol als primaire opvoeder.</p> <p>18. De leraar is in staat om samen met collega's, mentoren en deskundigen een inclusief raamwerk voor ouderbetrokkenheid uit te werken.</p>	<p>6.2.1 De leerkracht kan met de hulp van collega's informatie verstrekken over het ontwikkelingsverloop van het kind op school.</p> <p>6.2.2 De leerkracht kan met de hulp van collega's of externe deskundigen in gesprek treden met de ouders of verzorgers over de ondersteuning thuis.</p> <p>6.2.3 De leerkracht kan in overleg met het multidisciplinaire team de ouders of verzorgers in contact brengen met hulpverleners.</p> <p>6.3 De leerkracht kan in overleg met het team de ouders of verzorgers informeren over en betrekken bij het klas- en schoolgebeuren, rekening houdend met de diversiteit van de ouders.</p> <p>6.4 De leerkracht kan met ouders of verzorgers dialogeren over opvoeding en onderwijs.</p> <p>6.6 De leerkracht kan strategieën inzetten om te communiceren met anderstalige ouders.</p>



'Kinderen begeleiden tot kwaliteitsvolle interacties	Basiscompetenties voor de leerkracht kleuteronderwijs
<b>Kinderen leren omgaan met verschillen</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. De leraar schept een veilig en stimulerend klimaat waarin kinderen zichzelf kunnen zijn.</li> <li>2. De leraar heeft aandacht voor sociale relaties tussen kinderen zoals wisselende statusposities, vriendschappen en conflicten.</li> <li>3. De leraar maakt regelmatig gebruik van werkvormen waarbij kinderen elkaar moeten helpen en met elkaar moeten samenwerken om tot resultaat te komen.</li> <li>4. De leraar biedt formele en informele activiteiten aan die kinderen stimuleren om hun taal en communicatieve vaardigheden te ontwikkelen.</li> <li>5. De leraar biedt activiteiten aan die kinderen hun appreciatie en respect voor de diversiteit aan voorkeuren en standpunten kunnen versterken.</li> <li>6. De leraar staat kinderen bij in het ontwikkelen van vaardigheden om standpunten op een gepaste manier uit te drukken en conflicten op te lossen.</li> <li>7. De leraar staat kinderen bij in het begrijpen hoe stereotypen en vooroordelen een invloed kunnen hebben op attitudes en gedrag.</li> <li>8. De leraar voorziet mogelijkheden waarin kinderen elkaars leefwereld kunnen leren kennen.</li> </ol>	<p>2.1.2 De leerkracht kan ervoor zorgen dat de inbreng en keuzen van kleuters worden gerespecteerd en gewaardeerd.</p> <p>2.2.2 De leerkracht kan kansen geven tot mondigheid, zelfstandigheid, eigen initiatief en verantwoordelijkheid en participatie.</p> <p>2.3.1 De leerkracht kan een aantal conventies op het gebied van sociale omgang voorleven en leren toepassen.</p> <p>2.3.2 De leerkracht kan door zijn voorbeeldgedrag en het bespreekbaar maken van positieve waardeoriëntaties jonge kinderen waardegevoelig maken, hierbij rekening houdend met het pedagogische project.</p> <p>2.3.3 De leerkracht kan de gerichtheid op participatie stimuleren.</p> <p>2.6.3 De leerkracht kan zorg dragen voor het algemene welbevinden van de kleuters.</p>
<b>Omgaan-met-diversiteit voorleven</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>9. De leraar neemt eerder een accepterende voorbeeldhouding aan tegenover de diversiteit aan kinderen en leefwerelden (vanuit de visie 'diversiteit als normaliteit') in plaats van kinderen expliciet aan te manen om respect op te brengen voor de aanwezige diversiteit.</li> </ol>	<p>2.3.1 De leerkracht kan een aantal conventies op het gebied van sociale omgang voorleven en leren toepassen.</p> <p>2.3.2 De leerkracht kan door zijn voorbeeldgedrag en het bespreekbaar maken van positieve waardeoriëntaties jonge kinderen waardegevoelig maken, hierbij rekening houdend met het pedagogische project.</p> <p>A2 Relationale gerichtheid: in contacten met anderen kenmerken van echtheid, aanvaarding, empathie en respect tonen.</p> <p>A1 Beslissingsvermogen : durven een standpunt in te nemen of tot een handeling over te gaan, en er ook de verantwoordelijkheid voor dragen.</p>

<b>Diversiteit integreren in het totale ontwikkelingsproces</b>	<b>Basiscompetenties voor de leerkracht kleuteronderwijs</b>
<b>Via inclusief onderwijs</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. De leraar bouwt differentiatie in in de lespraktijk om tegemoet te komen aan de diversiteit aan ontwikkelingsnoden, individuele leerstijlen en -tempo's van de kinderen.</li> <li>2. De leraar neemt samen met collega's, deskundigen en in overleg met ouders, initiatieven om een inclusieve leeromgeving te creëren zodat alle kinderen gelijkwaardig kunnen participeren in het klasgebeuren.</li> </ol>	<p>1.2.1 De leerkracht kan bij het kiezen en formuleren van doelen de mogelijkheden van de kleuters als referentiepunt nemen.</p> <p>1.2.2 De leerkracht kan gedifferentieerde doelen formuleren.</p> <p>1.2.4 De leerkracht kan voor kleuters met specifieke behoeften, in overleg met collega's, in het kader van de handelingsplanning doelen selecteren die aansluiten bij de vastgestelde beginsituatie.</p> <p>1.5.4 De leerkracht kan zijn aanpak differentiëren als dat nodig is.</p> <p>1.12.1 De leerkracht kan in het kader van het zorgbeleid en de handelingsplanning het onderwijsleerproces aanpassen aan de specifieke behoeften en de mogelijkheden van de kleuters door in te spelen op de verschillen tussen kleuters, het verstrekken van aangepaste en individuele leerhulp, het aanreiken van hulpmiddelen om een doel te bereiken en leerdoelen die een belangrijke hinderpaal vormen te vervangen door haalbare of specifieke doelen.</p> <p>2.6.2 De leerkracht kan gepast omgaan met kleuters met gezondheidsproblemen of fysieke beperkingen.</p> <p>4.4.1 De leerkracht kan een ruimte aanpassen aan de mogelijkheden en behoeften van de kleuters.</p>

Diversiteit integreren in het totale ontwikkelingsproces	Basiscompetenties voor de leerkracht kleuteronderwijs
<b>Diversiteit optimaal benutten in de klas</b>	
<p>3. De leraar maakt gebruik van taal, activiteiten en materialen die stereotypen vermijden.</p> <p>4. De leraar creëert ruimte voor initiatief van de kinderen of creëert activiteiten die uitdrukkelijk het initiatief van de kinderen stimuleren. Daarbij helpt de leraar om de kinderen begrip te laten opbrengen voor elkaars keuzes en om te gaan met de consequenties van gemaakte keuzes.</p> <p>5. De leraar incorporeert de diversiteit van de kinderen en de maatschappij in de organisatie van de leeromgeving, gebruikte materialen en gekozen curriculuminhouden. De leraar maakt hierbij gebruik van de competenties van ouders, kinderen, collega's en deskundigen.</p> <p>6. De leraar biedt activiteiten aan die exploratie, experiment, onderzoek, creativiteit en zelfontdekkend leren stimuleren. De leraar laat hierbij ook ruimte voor spontaan en informeel leren.</p> <p>7. De leraar laat een brede waaier van talenten en competenties aan bod komen tijdens het leerproces.</p> <p>8. De leraar maakt in de opzet van de lesactiviteiten een link met de buurt van de school door kinderen in de buurt te brengen of de buurt in de klas te brengen.</p>	<p>1.3.1 De leerkracht kan rekening houdend met het aanbod thuis, met de beginsituatie en met criteria van maatschappelijke relevantie, keuzes maken uit een breed ontwikkelingsaanbod; waarbij nagestreefd wordt dat elke kleuter maximale kansen op ontwikkeling krijgt.</p> <p>1.3.2 De leerkracht kan spontaan inspelen op gedrag van kleuters.</p> <p>1.3.3 De leerkracht kan een situatie die zich voordoet, omzetten in een leerervaring.</p> <p>1.3.4 De leerkracht kan leer- en ontwikkelingskansen benutten vanuit de interactie met de kleuter.</p> <p>1.4.2 De leerkracht kan een aanbod creëren dat aansluit bij de leefwereld en de motivatie van de kleuters, waarbij hij gebruik maakt van de diversiteit, waaronder de sociale, culturele en talige diversiteit binnen de groep.</p> <p>1.7.1 De leerkracht kan voor kleuters stimulerende omgevingen creëren die rekening houden met de belangstelling en de capaciteiten van de kleuters en die de mogelijkheid bieden tot dialoog en interactie.</p> <p>1.7.2 De leerkracht kan de kans op betrokkenheid en succesbeleving bij de kleuters zo groot mogelijk maken door te werken met authentieke en reële situaties die voor de kleuters betekenisvol zijn.</p> <p>1.7.3 De leerkracht kan adequaat inspelen op wat zich voordoet in de leeromgeving en hij kan werken met de inbreng van de kleuters.</p> <p>1.7.4 De leerkracht kan enerzijds stimulerend optreden en anderzijds het kind de autonomie verlenen om initiatief te nemen en om op een eigen wijze de dingen aan te pakken.</p> <p>2.4.1 De leerkracht kan het ontwikkelingsaanbod koppelen aan maatschappelijke gebeurtenissen en tendensen.</p>

Omgaan met meertaligheid	
<p>9. De leraar benadert taalverwerving vanuit een meertalig perspectief (erkennen, waarderen en benutten van thuistaal, dialecten en sociolecten, functioneel veeltalig lesgeven, talensensibiliserend lesgeven...) met als doel om een rijke taalleeromgeving te creëren.</p> <p>10. De leraar kan in team een constructief open talenbeleid uittekenen.</p>	<p>1.11.1 De leerkracht kan met de kleuters doelgericht gesprekken voeren en daarbij een functioneel taalaanbod doen, functionele taalproductie stimuleren en er feedback op geven.</p> <p>1.11.2 De leerkracht kan teksten beoordelen en mondeling toegankelijk maken door ze te bewerken op het vlak van taal en door een aangepaste didactiek.</p> <p>1.11.3 De leerkracht kan vragen, opdrachten en feedback mondeling, indien nodig ondersteund met visuele of andere ondersteuning, helder formuleren en herformuleren.</p> <p>1.11.5 De leerkracht kan een korte heldere uiteenzetting geven, met integratie van visuele of andere ondersteuning, en alles, indien nodig, flexibel aanpassen.</p> <p>1.11.6 De leerkracht kan expressief vertellen en voorlezen en dat flexibel aanpassen.</p> <p>1.11.7 De leerkracht kan constructief reageren op het taalgebruik van de kleuter.</p> <p>1.12.2 De leerkracht kan rekening houden met de sociaal-culturele en talige achtergrond van kleuters waaronder de grootste-delijke context.</p> <p>1.13 De leerkracht kan bijdragen aan het gevoelig maken en openstaan voor talen door aan talensensibilisering te doen.</p> <p>2.7 De leerkracht kan communiceren met kleuters met diverse taalachtergronden in diverse talige situaties.</p>

Maatschappelijke verantwoordelijkheid zien en ernaar handelen	Basiscompetenties voor de leerkracht kleuteronderwijs
<b>Op basis van kritische reflectie</b>	
<p>1. De leraar ziet het als zijn maatschappelijke verantwoordelijkheid om onderwijs te bieden dat alle kinderen gelijke leer- en ontwikkelingskansen biedt.</p> <p>2. De leraar ziet via kritische reflectie hoe de kleuterschool verbonden is met de bredere samenleving en ziet hoe interacties en processen op school in verband staan met wat zich afspeelt in de maatschappij.</p>	<p>7.4.2 De leerkracht kan zich informeren over de rechten van het kind en daaruit conclusies trekken voor de evaluatie en advisering.</p> <p>9.1 De leerkracht kan deelnemen aan het maatschappelijke debat over onderwijskundige thema's.</p> <p>9.2 De leerkracht kan dialogeren over zijn beroep en zijn plaats in de samenleving.</p> <p>10.1 De leerkracht kan actuele maatschappelijke thema's en ontwikkelingen onderscheiden en kritisch benaderen op de volgende domeinen :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- het sociaal-politieke domein;</li> <li>- het sociaal-economische domein;</li> <li>- het levensbeschouwelijke domein;</li> <li>- het cultureel-esthetische domein;</li> <li>- het cultureel-wetenschappelijke domein.</li> </ul> <p>10.1.1 De leerkracht kan werken aan een interpretatiekader om kritisch om te gaan met informatie over die thema's en ontwikkelingen, en erover dialogeren.</p> <p>A1 Beslissingsvermogen: durven een standpunt in te nemen of tot een handeling over te gaan, en er ook de verantwoordelijkheid voor dragen.</p> <p>A3 Kritische ingesteldheid: bereid zijn zichzelf en zijn omgeving ter discussie te stellen, de waarde van een bewering of een feit, de wenselijkheid en haalbaarheid van een vooropgesteld doel te verifiëren, alvorens een stelling in te nemen.</p> <p>A7 Verantwoordelijkheidszin: zich verantwoordelijk voelen voor de school als geheel en het engagement aangaan om een positieve ontwikkeling van het kind te bevorderen.</p>

<b>Maatschappelijke verantwoordelijkheid zien en ernaar handelen</b>	<b>Basiscompetenties voor de leerkracht kleuteronderwijs</b>
<b>Stappen zetten naar meer gelijke kansen</b>	
<p>3. De leraar kan samen met collega's veranderingsprocessen initiëren, opvolgen en evalueren.</p> <p>4. De leraar is in staat om samen met collega's de toegankelijkheid van de school naar kwetsbare kinderen en ouders in kaart te brengen, te analyseren en verbeteracties te formuleren om inclusie van kwetsbare kinderen en ouders te optimaliseren.</p>	<p>1.10.2 De leerkracht kan participeren in het zorg- en gelijkeonderwijskansenbeleid van de school</p> <p>A1 Beslissingsvermogen : durven een standpunt in te nemen of tot een handeling over te gaan, en er ook de verantwoordelijkheid voor dragen.</p>
<b>De school verbreden</b>	
<p>5. De leraar kan sociaal-culture en welzijnsorganisaties identificeren in de buurt van de school waarmee de school samenwerkingsverbanden kan opzetten om in te spelen op noden van kinderen en ouders.</p> <p>6. De leraar heeft kennis van de werking en opzet van het principe van Brede School.</p>	<p>1.10.1 De leerkracht kan de school situeren in de buurt en de implicaties daarvan onderkennen.</p> <p>8.1.1 De leerkracht kan in overleg met collega's contacten leggen, communiceren en samenwerken met onderwijsbetrokken initiatieven die gericht zijn op kinderen en jongeren.</p> <p>8.1.2 De leerkracht kan in overleg met collega's contacten leggen, communiceren en samenwerken met onderwijsbetrokken initiatieven die gericht zijn op leerkracht- en teamondersteuning.</p>



De Koning Boudewijnstichting is een onafhankelijke en pluralistische stichting die actief is in België en op Europees en internationaal niveau. We willen de maatschappij ten goede veranderen en investeren daarom in inspirerende projecten of individuen.

In 2012 steunden we 1.700 organisaties en individuen voor een totaalbedrag van 22 miljoen euro. 1.730 personen in onafhankelijke jury's, werkgroepen en begeleidingscomités stelden vrijwillig hun expertise ter beschikking. De Stichting organiseert ook debatten over belangrijke maatschappelijke thema's, deelt onderzoeksresultaten via (gratis) publicaties, gaat partnerschappen aan en stimuleert filantropie 'via' en niet 'voor' de Koning Boudewijnstichting.

De Stichting werd opgericht in 1976, toen Koning Boudewijn 25 jaar koning was.

Dank aan de Nationale Loterij en aan alle schenkers voor hun gewaardeerde steun.

[www.kbs-frb.be](http://www.kbs-frb.be)

Volg ons op Facebook | Twitter | YouTube | LinkedIn

Meer info over onze projecten, evenementen en publicaties vindt u op [www.kbs-frb.be](http://www.kbs-frb.be). Een e-news houdt u op de hoogte. Met vragen kunt u terecht op [info@kbs-frb.be](mailto:info@kbs-frb.be) of 070-233 728.

**Koning Boudewijnstichting,**

Brederodestraat 21, B-1000 Brussel  
02-511 18 40, fax 02-511 52 21

*Giften op onze rekening*

IBAN: BE10 0000 0000 0404 – BIC: BPOTBEB1  
*zijn fiscaal aftrekbaar vanaf 40 euro.*







Koning  
Boudewijnstichting

*Samen werken aan een betere samenleving*

Met steun van de  
Vlaamse overheid

