

# KLEINE KINDEREN GROTE KANSEN



**Inspiratieverslag uit de lerende netwerken  
Hefbomen naar rijke kansen.  
De leraar én lerarenopleider maken het verschil**

# Colofon

**Inspiratieverslag uit de lerende netwerken' Kleine kinderen, grote kansen'.**

Hefbomen naar rijke kansen. De leraar én lerarenopleider maken het verschil.

Redactie: Jan De Mets, medewerker bij het Steunpunt Diversiteit en Leren (SDL - UGent).

Deze publicatie kwam tot stand binnen het project 'Kleine Kinderen Grote Kansen' dat tussen 2016 en 2018 liep en gericht was op het professionaliseren van docenten en toekomstige leerkrachten in het aanpakken van (kinder)armoede en sociale ongelijkheid. Het projectteam van dit project bestond uit: Jan De Mets, steunpunt Diversiteit en leren UGent, Els Mertens, Odisee, Jo Vandeweghe Karel de Grote-hogeschool en Sofie Verschaeve, Arteveldehogeschool en Michel Van Laere, Klasse.

Opdrachtgevers:

Departement onderwijs en Koning Boudewijnstichting

Illustraties:

Laura Janssens

# Inhoudstafel

Voorwoord

Inleiding

Leeswijzer

De meerwaarde

## Kwaliteitsvolle Interacties

### Inleiding

- 1 – De professional maakt het verschil
- 2 – Focussen op kwetsbaarheid: themaverkenning anders aanpakken

### 1 – Rijke taal!

#### Hefboom 'taalontwikkellende interactievaardigheden'

- 1 – Véeel taal!
- 2 – Talensensibilisering: échte gesprekken voeren
- 3 – Focus op kansengroepen: nóg meer interactie nodig
- 4 – Thuistaal en meertaligheid: positief benaderen

### 2 – Denken en onderzoeken

#### Hefboom denk- en onderzoekstimulerende interactievaardigheden

- 1 – De taal-denkhand: elke vinger een vaardigheid
- 2 – Executieve Functies: zelfsturende vaardigheden versterken
- 3 – "Filozoo": dieren helpen je filosoferen

### 3 – Warme Relaties

#### Hefboom 'relatiebevorderende interactievaardigheden'

- 1 - Welbevinden en betrokkenheid: een verschil voor kansarme kinderen?
- 2 – Talentgerichte benadering: talent + context + gedrag
- 3 – Relatie tussen professional en kind: 'Samen-Spel'

### 4 - Expressie

#### De muzisch-creatieve hefboom

- 1 – Speelse expressie ernstig nemen: veiligheid, vrijheid, véle talen
- 2 – Het muzisch-creatieve-expressieve: focus op het proces

# Beeldvorming

## Inleiding

- 1 – 'Professional'-iseren
- 2 – Hoe kijken we naar armoede: de 12 brillen
- 3 - '*Fragiel Manifest tegen kinderarmoede*' - Kinderrechtencommissaris Bruno Vanobbergen
- 4 - Beeldvorming: doorloop de hele cirkel!
  - 4a. Professionalisering van lectoren – en via hen ook studenten
  - 4b. Drie beeldvormingshefbomen mét effectmeting

## 1 – Geraakt worden

### Hefboom 'ontmoeten – ondergedompeld worden'

- 1 – Docenten- en studentenstages: doorleefd programma
- 2 – Met een ervaringsdeskundige voor de klas
- 3 – Aandacht voor studenten in armoede in de eigen lerarenopleiding

## 2 – Kennis en inzichten

### Hefboom 'kaders, concepten en inzichten leren kennen over armoede en sociale ongelijkheid'

Focus op potenties van armen

## 3 – Handelen/reflecteren

### Hefboom 'kritisch leren reflecteren over eigen handelen, aanpassen van je gedrag'

- 1 - In service-learning: kwaliteitsvol reflecteren
- 2 – Videocoaching: met VerBEELDing aan de slag

## Verbindende concepten

**1 - Basishouding**

**2 – Omgaan met diversiteit**

**3 – Partnerschappen**

*3a – Met ouders*

Een pedagogiek in dialoog met ouders

*3b – Met buurt en externe organisaties*

**4 - Krachtige leef- en leeromgeving**

## Kinderrechten als omvattend kader

**1 - Kinderrechten verbinden alle uitdagingen**

**2 - Traject Kinderrechten in de lerarenopleiding**

## Voorwoord

Kinderen in armoede krijgen niet dezelfde kansen als andere kinderen. Ze hebben van bij hun geboorte een achterstand. En die achterstand wordt tijdens de eerste levensjaren alleen maar groter. Kinderopvang en kleuteronderwijs kunnen de effecten van kansarmoede op de ontwikkeling van een kind verminderen. Ze kunnen de achterstand verkleinen, als de begeleiders van kinderen en de leraren voldoende inzicht hebben in kinderarmoede en hoe ermee om te gaan. Hoe beter de kwaliteit van kinderopvang en kleuteronderwijs, hoe groter het effect.

Daarom zet het traject Kleine Kinderen, Grote Kansen, georganiseerd door het Departement Onderwijs en Vorming en Koning Boudewijnstichting, in op de professionalisering van kleuterleraren.

Extra aandacht ging naar transitie: waarom is die zo belangrijk en hoe kan je de overgangen van de informele zorg naar de georganiseerde zorg en de kleuterklas zo warm en kwaliteitsvol mogelijk maken. Hiervoor werden allerlei tools ontwikkeld die inspiratie bieden om samen aan de slag te gaan vanuit de investeringsgedachte in de vroege kinderjaren. Ze zijn samengebracht op de website [www.grotekansen.be](http://www.grotekansen.be).

Er is bewust ingezet op co-creatie. Voor het eerst werden alle lerarenopleidingen kleuteronderwijs én de pedagogische begeleidingsdiensten samengebracht in een Lerend Netwerk. Ook de inbreng van andere partners (Netwerk tegen Armoede, Kind en Gezin, Beweging van Mensen met een Laag Inkomen en Kinderen, UNICEF België, Welzijnszorg, VBJK, Minderhedenforum, VVOB, Onderwijscentrum Gent, Onderwijsbeleid Stad Antwerpen, Onderwijscentrum Brussel en het Kinderrechtencommissariaat) en last but not least Klasse bood een duidelijke meerwaarde.

Het projectteam bracht samen met de verschillende partners hun behoeften in kaart en ging met de analyse ervan aan de slag. Door in te zetten op communicatie en feedback creëerden ze een breed draagvlak. Alle betrokkenen droegen hun steentje bij aan de invulling van de visie en het algemeen kader dat professionals wil ondersteunen om met kinder- en kansarmoede, met diversiteit en sociale ongelijkheid bij kinderen om te gaan. Het zijn immers de professionals die het verschil kunnen maken.

De kennis en de ervaring uit de lerende netwerken vormen de basis voor dit inspiratieverslag. . Doel is om deze kennis uit te dragen en verder te verspreiden naar het onderwijsveld toe. Daarnaast zullen er in het najaar van 2018 een evaluatie en beleidsaanbevelingen geformuleerd worden die voorgesteld worden in het finaal eindrapport Kleine kinderen, grote kansen. .

# Inleiding

*Jan De Mets en Piet Van Avermaet, Steunpunt Diversiteit en Leren, UGent  
Projectleider van 'Kleine Kinderen, Grote Kansen'*

In je handen ligt het eindresultaat van een boeiend project met vele partners. De ambitie was en is niet min: (toekomstige) leerkrachten steviger en doordachter voorbereiden op één van de hardnekkigste fenomenen in het Vlaamse onderwijs: de sociale ongelijkheid, nog versterkt door de toenemende kinder- en kansarmoede in de Vlaamse samenleving. Dit is werk van lange adem, dus we komen best goed getraind aan de start. Het project 'Kleine Kinderen, Grote Kansen' (KKGK) gaf aan alle betrokkenen de kans zo'n hoogtestage te volgen. We geloven immers dat het onderwijs het verschil kan en moet maken voor kinderen die omwille van heel diverse oorzaken – waaronder school- en omgevingsgerelateerde – niet met volwaardige kansen kunnen starten. Hieronder beschrijven we in enkele zinnen hoe we dat hebben opgebouwd en aangepakt.

**Vijf kerncompetenties.** De missie van het project was het integreren en verankeren van vijf competenties, zoals ontwikkeld door het Steunpunt Diversiteit en Leren<sup>1</sup>, in het curriculum van de Vlaamse opleidingen bachelor in het onderwijs Kleuteronderwijs:

1. Armoede zien en diversiteit positief benaderen
2. Werken aan kwaliteitsvolle interacties
3. Kinderen begeleiden tot kwaliteitsvolle interacties
4. Diversiteit integreren in het totale ontwikkelingsproces
5. Maatschappelijke verantwoordelijkheid zien en ernaar handelen

**Aanpak in Lerende Netwerken en Professionele Leergemeenschappen.** We brachten daarvoor alle bacheloropleidingen in het onderwijs: kleuteronderwijs (verder aangeduid als bacheloropleidingen Kleuteronderwijs) samen in Lerende Netwerken, samen met andere instellingen en organisaties. De 8 Lerende Netwerken – tussen september 2016 en maart 2018 – hadden tot doel onderzoeksresultaten, praktijkbevindingen en inzichten uit allerlei hoeken in te brengen om zo elkaar te inspireren.

In de Professionele Leergemeenschappen kwamen de opleidingen driemaal per academiejaar samen, verdeeld over drie deelthema's: studenten competent maken in het zien van armoede en diversiteit positief benaderen, hetzelfde thema maar dan bij docenten, en studenten competent maken in kwaliteitsvolle interacties met kleuters. Het doel was: uitdiepen van wat docenten/opleidingen al doen, de vertaalslag van de thema's en hefbomen die uit de Lerende Netwerken kwamen, uitwisseling van *good practices* en samen nadenken over de implementatie van kerncompetenties en hefbomen in de lerarenopleiding.

**Uitkomst: een 'hefbomenkader'.** Zeven hefbomen zijn gericht op de relatie tussen de begeleider en de kinderen ('kwaliteitsvolle interacties' aangaan) en op het handelend en reflecterend vermogen

---

<sup>1</sup> Voor de verfijning in deelcompetenties verwijzen we naar de publicatie "Kleine Kinderen, Grote Kansen. Hoe kleuterleerkrachten leren omgaan met armoede en ongelijkheid", Roose, I., Pulinx, R., Van Avermaet, P., Steunpunt Diversiteit en Leren (UGent). KBS, 2014.

van de begeleider in zijn/haar relaties met de kinderen ('Beeldvorming'). 'De' kinderen? Jazeker, àlle kinderen, maar met speciale aandacht en focus op de (meest) kwetsbare – wat de focus van het KKGK-project was. Vier concepten verwijzen naar wat de zeven hefboomen met elkaar verbindt (partnerschappen met ouders, een waarderende basishouding, e.a.). Het kinderrechtorkader biedt houvast en samenhang voor ons praktijkhandelen.

**Resultaat 1: deze publicatie.** Dit boek is een combinatie van een verslagboek en een inspiratiegids. Het bevat de bevindingen, de insteken en de inspiratie die uit die LN zijn gekomen.

**Resultaat 2: de website.** De publicatie is innig verbonden met de nieuwe website [www.grotekansen.be](http://www.grotekansen.be). Deze site is gericht op alle begeleiders van kinderen van 0 tot 6 jaar (en meer), zij het in de kinder- en buitenschoolse opvang, in de kleuterklas, ... We willen een portaalsite vormgeven die alle actoren kan inspireren.

**Doel van de publicatie en de site.** We willen verandering, niet meer en niet minder. We willen met deze publicatie en de website professionals en hun teams beïnvloeden en inspireren met talrijke resultaten uit onderzoeken, praktijken en inzichten. We zijn er zeker van dat we hiermee bijdragen aan onderwijsverandering en -vernieuwing, om zo die professionals te versterken in het realiseren van gelijke onderwijskansen. Tegelijk weten we dat verandering stap voor stap gebeurt. Daarom vinden we het begrip 'hefboom' een goede metafoor. Want hefboomen kunnen met een kleine kracht grote zaken doen bewegen. Neem je de uitdaging aan?

**Alle betrokken Bacheloropleidingen Kleuteronderwijs, organisaties, begeleidingsdiensten, centra en instellingen die lid waren van het Lerend Netwerk van het project 'Kleine Kinderen, Grote Kansen'**

#### **Bacheloropleidingen Kleuteronderwijs**

Artesis Plantijn Hogeschool Antwerpen  
Arteveldehogeschool  
Erasmushogeschool Brussel  
Hogeschool Gent  
Hogeschool West-Vlaanderen  
Karel de Grote-Hogeschool  
Katholieke Hogeschool Vives Noord en Zuid  
Odisee campus Aalst en Brussel  
Hogeschool PXL  
Thomas More Mechelen Antwerpen, campus Mechelen  
Thomas More Kempen, campus Vorselaar  
UC Leuven-Limburg

#### **Externe partners**

Kind en Gezin  
Kinderrechtencommissariaat  
Minderhedenforum



Netwerk tegen Armoede  
Studio Globo  
UNICEF België  
VVOB Education for Development  
Vernieuwingen in de Basisvoorzieningen voor Jonge Kinderen (VBJK)  
Welzijnszorg

**Pedagogische Begeleidingsdiensten van het**  
Gemeenschapsonderwijs (GO!)  
Katholiek Onderwijs Vlaanderen (KOV)  
Onderwijs van Steden en Gemeenten (OVSG)

**Onderwijscentra**  
Onderwijscentrum Brussel  
Onderwijscentrum Gent  
OnderwijsNetwerk Antwerpen

**Klasse**, multimediaal magazine voor onderwijs

## Leeswijzer

### *Begrippen*

We schrijven over de kleuteronderwijzer in de 'zij'-vorm. We gebruiken soms ook 'professional', omdat we de geboden inspiratie elke begeleider van jonge kinderen kan aanspreken.

We spreken over 'hefbomen' omdat we geloven dat ze – als je ze samenneemt – het in zich hebben om gelijke onderwijskansen in de praktijk (van kleuterklas en lerarenopleiding) te brengen.

We gebruiken vaak de afkorting 'het KKGK-project' wanneer we schrijven over het project 'Kleine Kinderen, Grote Kansen'.

### *Tekst en structuur*

Zo goed als alle teksten en insteken zijn ingebracht in en doorgepraat op de Lerende Netwerken. In die zin kun je praktisch elk onderdeel beschouwen als 'inspiratie uit het KKGK-project'.

De 7 hefbomen, vier concepten die voor verbinding zorgen, en het ene omvattende kader vormen zowel de structuur van deze publicatie als de structuur en homepage van de website.

Alle hefbomen en concepten vormen één holistisch geheel. Je kunt de hefbomen niet van elkaar scheiden en ze zijn onderling sterk verbonden.

### *Link naar de site*

Deze publicatie focust vooral op de inspiratie en inbreng die in de Lerende Netwerken aan bod zijn gekomen. Deze tekst vind je ook integraal op de website (aangevuld met bijdragen van andere leden van het Lerend Netwerk). Op de site 'verknippen' we de tekst ook en plaatsen die onder het kernthema of de relevante hefboom.

# De meerwaarde van het project 'Kleine Kinderen, Grote Kansen'

*Jan De Mets en Piet Van Avermaet, Steunpunt Diversiteit en Leren, UGent  
Projectleider van 'Kleine Kinderen, Grote Kansen'*

De ambitie van het project 'Kleine Kinderen, Grote Kansen' was niet gering: toekomstige leerkrachten steviger en doordachter voorbereiden op het omgaan met kinder- en kansarmoede, met sociale ongelijkheid. En dus meteen ook: lerarenopleidingen versterken in een aanpak die die ambitie kan waarmaken.

Zijn we hierin geslaagd? Hebben we stappen gezet die ons dichterbij onze doelen brengen? Krijgen we binnen enkele jaren een generatie leerkrachten kleuteronderwijs op de werkvloer die met een scherpere blik en een doordachter handelen kwetsbare kinderen kan begeleiden richting een succesvolle schoolloopbaan?

Op het moment van schrijven is het Steunpunt Diversiteit en Leren (UGent), als projectleider van het KKGK-project, volop bezig met de eindevaluatie op basis van diepgaande gesprekken met (onder meer) de lerarenopleidingen zelf. Het is dus te vroeg om hier mee te geven hoe zij daar zelf op terugkijken. Er komt een rapport dat ook online op de nieuwe website [www.grotekansen.be](http://www.grotekansen.be) komt. Maar we willen hier toch al enkele **beschouwingen en vaststellingen** meegeven, onder meer op basis van wat de leden van en op de Lerende Netwerken en Professionele Leergemeenschappen hebben aangereikt.

**1 – Alle lerarenopleidingen samen.** Het feit dat elke opleiding Kleuteronderwijs in Vlaanderen werd uitgenodigd in het project te stappen, zorgde uiteraard al voor een krachtige uitgangspositie. Zo was iedereen betrokken bij de uitbouw van de gemeenschappelijk concepten. De sfeer van openheid en betrokkenheid in de Lerende Netwerken en Professionele Leergemeenschappen zorgde ervoor dat iedereen bereid was inspiratie te bieden, elkaar te bevragen en te inspireren. Het KKGK-project heeft er – wellicht voor de eerste keer – voor gezorgd dat de lerarenopleidingen elkaar beter leerden kennen, netwerken konden uitbouwen (zowel formeel als informeel). We hopen dat vervolgtrajecten op dit elan verder zullen inzetten.

**2 – De methode 'Lerend Netwerk'.** Het stramien van de Lerende Netwerken (LN), gekoppeld aan de Professionele Leergemeenschappen (enkel lerarenopleidingen) dat vooral in de 6 laatste bijeenkomsten werd gebruikt, bleek aan te slaan. Systematisch brachten we onderzoeksresultaten in, zowel van de opleidingen zelf, van universiteiten, externe partners (al dan niet betrokken in die LN), gecombineerd met mooie praktijktoepassingen. Telkens zorgden we voor voldoende tijd voor een stevige interactie tussen alle LN-betrokkenen. Zo groeiden de concepten die in 'hefbomen' veranderden, kregen ze leven. Dit werd erg gesmaakt. De Lerende Netwerken zorgen voor een hanteerbare en effectieve manier om samen te werken. Het eigenaarschap lag steeds bij de opleidingen die zelf hun leerpad uitstippelden. Bovendien zorgde de uitdieping van de hefbomen in de Professionele Leergemeenschappen voor een verdere verankering.

Uiteraard hebben we binnen het tijdsbestek niet alles even intensief kunnen uitwerken. We zijn er wel van overtuigd dat we een basis, een *fond* gelegd hebben. Als er vervolgttrajecten komen, kunnen die verder alle hefboomen blijvend verrijken en uitdiepen.

**3 – Versterkt door externe organisaties, instellingen, pedagogische begeleidingsdiensten en Klasse.** Van bij de aanvang werden organisaties met expertise in begeleiding, in het thema kinder- en kansarmoede, in kinderrechten, in de mondiale armoede-problematiek betrokken bij de Lerende Netwerken. Zij brachten andere perspectieven binnen, zorgden ervoor dat we met de voeten op de grond bleven en reikten ook zelf concepten aan. Zo is het omvattende kader – de Kinderrechten – het resultaat van een aparte bijeenkomst met de externe partners, toen we op zoek waren naar een 'iets dat alle concepten met elkaar verbindt'.

Klasse zorgde er in artikels, filmmateriaal en instrumentaria voor dat diverse ideeën en concepten een vertaalslag kregen naar het brede onderwijsveld. Dit levert een schat aan materiaal op dat menige leerkracht en opleider sterk zal inspireren.

**4 – Een stevig hefboomenkader.** Vanuit de vijf kerncompetenties zijn in de Lerende Netwerken 'hefboomen' ontwikkeld die de toets van onderzoek en praktijk hebben doorstaan. Voor vele betrokkenen is dit een helder en overzichtelijk schema. Helder in zijn eenvoud (opgebouwd rond 2 kernthema's), krachtig in zijn potentieel om toekomstige leerkrachten voor te bereiden op het aanpakken van kinder- en kansarmoede, en breder: in het kwaliteitsvol begeleiden van alle kinderen. Het hefboomenkader is een instrument én een programma. Met elke hefboom kun je stevige langlopende trajecten en consistente leerlijnen uitzetten.

Mede door het **projectplan** dat iedere opleiding in het academiejaar 2017-18 uitvoerde, zijn opleidingen explicieter gaan nadenken over de 5 kerncompetenties en hun uitwerking in de diverse hefboomen. Sommige opleidingen zijn gesprekken gestart met alle docenten om de vertaalslag te maken hoe 'kwaliteitsvolle interacties' in elke leerlijn te verankeren. Anderen willen alvast een voorbeeldfunctie zijn en de eigen opleiding screenen in welke mate zij rekening houden met de obstakels die studenten in kansarmoede ervaren. Weer anderen waren al vóór het project met stevige hervormingen bezig en kregen extra inspiratie om dit uit te rollen. Hoe dan ook, ieder vanuit zijn huidige situatie vindt in het hefboomenkader inspiratie om de eigen opleiding te versterken.

**5 – Inspiratie voor andere opleidingen en domeinen.** Doorheen het KKGK-project werd duidelijk dat we met dit hefboomenkader ook de sprong konden maken naar 'belendende percelen', met name de **voorschoolse sector** – en wellicht zelfs het lager en secundair onderwijs. Gesprekken met organisaties zoals Kind en Gezin, de drie opleidingen Pedagogie van het Jonge Kind en het VBJK (Vernieuwing in de Basisvoorzieningen voor het Jonge Kind – VBJK) bevestigden dit vermoeden. Daarom heeft het KKGK-projectteam ook besloten om de focus van de eindproducten te verruimen. De 'transitie-loze' website [www.grotekansen.be](http://www.grotekansen.be) heeft als baseline en doelgroep: elke begeleider van kinderen van 0 tot 6 jaar én meer. Als eerste stap naar een sterke samenwerking en toenadering tussen de voorschoolse sector en het kleuteronderwijs kan dit tellen. We hebben het immers vaak over het belang van een zachte transitie tussen thuis/kinderdagverblijf en de kleuterklas, maar dit gaat verder: we hebben met het hefboomenkader een basis om de komende jaren verder te zoeken naar overlappingen in ons pedagogisch denken en handelen.

Ook de docenten uit de bacheloropleidingen **Lager Onderwijs** die occasioneel aanwezig waren op de Lerende Netwerken, gaven aan dat het hefboomenkader voor hen zeer bruikbaar is. Dezelfde geluiden komen van de pedagogische begeleidingsdiensten, die onder meer overwegen dit op te

nemen in beleidsplannen, in de praktijk van het begeleiden van scholen ... De reden: net omdat de leerkracht zo centraal in het kader staat.

Wat brengt de toekomst? Kunnen docenten hierop verder bouwen? Hoe gaan de studenten zelf reageren op het geleverde werk? Wat kan dit betekenen voor het begin van hun schoolcarrière? Wat met de confrontatie tussen wat ze aangereikt krijgen en de bij wijlen harde realiteit in schoolteams waar de realisatie van de mooie doelen niet evident lijkt? Met andere woorden: één van de uitdagingen zal zijn: hoe kunnen we ook de **schoolteams** meenemen in dit hefboven-bad? Hoe kunnen we hen versterken in het omgaan met kinder- en kansarmoede? Niet alleen om te weten hoe je best omgaat met een lege brooddoos, maar ook hoe je de quasi-onzichtbare signalen van armoede en maatschappelijke kwetsbaarheid kunt zien en hoe je er als team effectief kunt op reageren. Hoe je als leerkracht met je team een visie kunt ontwikkelen om iedereen effectief gelijke onderwijskansen te geven, en wat dat in de praktijk van handelen veronderstelt. **Pedagogische begeleiders en andere schoolnabije en externe partners** kunnen scholen hierin ondersteunen maar zijn misschien ook vragende partij om hierin versterkt te worden.

Tegelijk komen uit het KKGK-project ook **beleidsuitdagingen**: hoe zorgen we voor een beter imago van het 'beroep kleuteronderwijzer'? Hoe behouden we onze sterke leerkrachten? Hoe zorgen we ervoor dat de structurele condities van dien aard zijn dat er kwaliteitsvolle interacties mogelijk zijn, dat er meer tijd komt om als professional met je collega's en team te reflecteren op het eigen handelen?

We nemen de komende maanden de tijd om diepgaand te evalueren. Maar waar we alvast sterk in geloven is dat we met het hefbovenkader – en de veruitwendiging hiervan: deze publicatie, een nieuwe website, Klasse-materiaal, enz. – een sterk en uitdagend **instrument** hebben. Bovendien hebben we met het LN-format een sterke **methode** om samen competenties te ontwikkelen, kennis te delen, om samen te leren. Dit alles heeft ons toch een stap dichterbij gebracht bij die blijvende doelstelling: elk kind de sterke (start)kansen geven op een mooie schoolloopbaan, op een uitdagende ontdekkingstocht naar zichzelf en naar een plaats in onze samenleving.

# Kwaliteitsvolle Interacties

[illustratie - hier de tekening van de 4 KI-hefbomen samen]

## Inleiding

### 1 – De professional maakt het verschil

'Werken aan kwaliteitsvolle interacties' en 'kinderen brengen tot kwaliteitsvolle interacties' zijn twee van de vijf kerncompetenties die het project 'Kleine Kinderen, Grote Kansen' ( KKGK-project) naar voren schuift in het omgaan met diversiteit, kinder- en kansarmoede. Uit het internationale onderzoek weten we dat voor de jonge kinderen de leerkracht – en bij uitbreiding elke begeleider/professional – het verschil kan maken. Dit geldt zowel in de omgang met het individuele kind, met de groep kinderen en met de ouders, als in het creëren van een veilige en krachtige leef- en leeromgeving.

Bovendien weten we dat "ECEC<sup>2</sup>-voorzieningen van hoge kwaliteit vooral een positieve impact hebben **voor sociaal kwetsbare groepen**, want zo wordt de spiraal van achterstelling doorbroken."

De interactiekwaliteit van de professional is één van de belangrijke sleutels tot volwaardige groei en ontwikkeling van alle kinderen, en in het bijzonder van (de meest) kwetsbare kinderen.

Doorheen het leerproces in het KKGK-project kwamen we tot de volgende vaststelling:

**interactie wordt kwaliteitsvolle interactie wanneer de professional stimulerend werkt inzake taal, relaties, denken en onderzoeken, het expressieve (muzisch-creatieve).**

Dat betekent niet dat de professional de enige expert is of er alleen voor staat. Zij zoekt en vindt expertise en ondersteuning bij de ouders, de collega's, bij de instellingen en partners binnen de eigen kinderopvang-, gezinsondersteuning of onderwijscontext.

### 2 – Focussen op kwetsbaarheid: themaverkenning anders aanpakken

---

<sup>2</sup> *Early Childhood Education and Care* – alle voorzieningen die opvoeding, onderwijs en zorg verschaffen aan kinderen vanaf 0 jaar tot aan de leerplicht.

Elk kind heeft eigen kwetsbaarheden, ontstaan vanuit heel diverse oorzaken: opvoedingssituatie thuis, overlevingsmodus, prikkelarme omgeving, weinig uitdagingen en expressiekansen ... De uitdaging voor de professional is hier **anticiperend en compenserend** op te treden. Al naargelang de specifieke oorzaken zal de professional dit best compenseren en anticiperen door éxtra ervaringen, prikkels en bevestiging aan te reiken. Enkele richtvragen hierrond zijn:

Is de interactie van de professional met elk kind even frequent?

Heeft de professional overzicht op de (potentiële) kwetsbaarheden van elk kind?

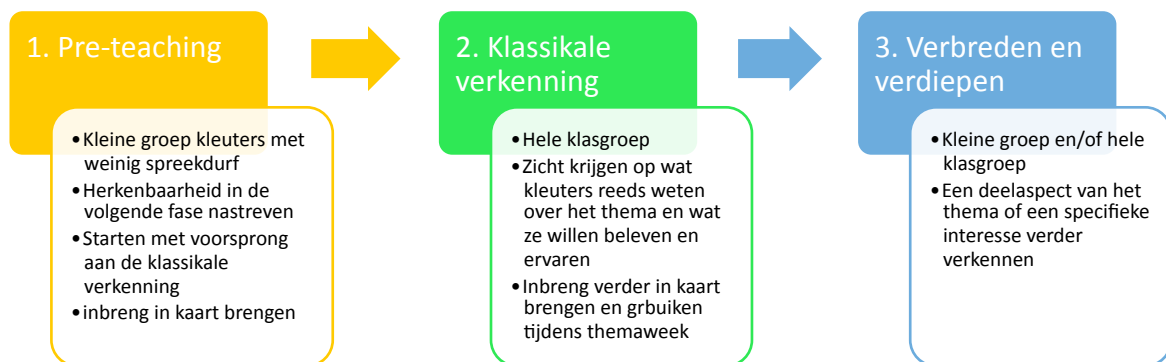
Heeft ze de handvaten in handen om op elk van die kwetsbaarheden anticiperend/compenserend op te treden?

Wat heeft ze nodig om hierin ondersteuning te krijgen (van het team en externe partners)?

...

Op het Lerend Netwerk van 18 januari 2018 bracht **Lien De Coninck**<sup>3</sup>, lector en onderzoeker bij de **Karel de Grote-Hogeschool** - lerarenopleiding kleuteronderwijs, een mooi praktijkvoorbeeld binnen hoe je met een doordachte aanpak (een) kwetsbare (groep) kinderen kunt bereiken en voorbereiden, nl. werken met themaverkenning. De aanpak die De Coninck voorstelt voor de oudste kleuters (4- en 5-jarigen) werkt. Voor de jongste kleuters loopt het onderzoek op moment van schrijven nog. Hieronder een korte neerslag:

“Werken met een themaverkenning plaatst kinderen centraal en vertrekt vanuit hun ervaringen, ideeën en beleving van de werkelijkheid. Inbreng van de groep zorgt dat het zelfvertrouwen van kleuters groeit en hun spel rijker wordt. Leerkrachten leren naar thema’s kijken vanuit een andere bril, namelijk die van de kleuters. Je thema samen met de kleuters verkennen werkt om de betrokkenheid te verhogen van zowel kleuters uit kansarme als kansrijke milieus.



Figuur: Themaverkenning in drie stappen

### STAP 1: Pre-teaching, say what?

Als je als leerkracht je thema vooraf verkent met een groep 'kwetsbare' kinderen zorgt dat voor meer betrokken kleuters tijdens de themaweek. 'Pre-teaching' gaat dan om het geven van voorsprong aan deze kinderen. Tijdens de pre-teaching versterk je de kinderen door je aandacht

<sup>3</sup> Deze tekst is gebaseerd op PWO-onderzoek: "Hoge Betrokkenheid bij kleuters met lage SES!" Van de Weghe, J., De Coninck, L., De Greve, H., & Van de Wiele, J. *Kleuters & ik*, 34(2), 2017, pp. 20-24.

gericht te focussen op hun beleving. Je geeft woorden en begrippen terug. Je maakt hen warm voor een thema door sterke impressies én je blijft steeds binnen hun comfortzone.

In alle deelnemende klassen van het onderzoek stelden leerkrachten vast dat de pre-teaching een positief effect had op de inbreng van stille kleuters. Doordat deze kinderen en hun ideeën expliciet werden aangehaald tijdens de algemene verkenning erna, steeg hun zelfvertrouwen en toonden ze meer spreekdurf. Ze werden door de leerkracht aangespoord om hun ideeën met de anderen te delen en dit zorgde vaak voor een verdieping en verbreding ervan. Bovendien pikten ze ook meer in op ideeën van de anderen.

### **STAP 2: Ideeën sprokkelen met de hele klasgroep**

Tijdens de klassikale themaverkenning geven alle kinderen aan wat ze met betrekking tot het thema willen weten en ervaren. De juf noteert bijvoorbeeld alle ideeën op gele post-its. Daarna maakt ze er een tekening bij. Ze plaatst het symbooltje van de kleuter bij zijn of haar idee. Zo weet ze daarna nog van wie het idee kwam.

In deze fase wordt een gelijkaardige werkvorm als in de pre-teaching gehanteerd. Door die groep kinderen aan te halen (en expliciet te verwijzen naar hun voorstellen uit de vorige fase) ervaren ze een voorsprong. Tijdens het praktijkonderzoek merkten de leerkrachten op dat deze kinderen zich hierdoor gesterkt voelden en vaker als voordien het woord namen.

Tijdens de **klassikale verkenning** kies je voor een opzet dat gelijkaardig is aan de pre-teaching. Je gebruikt dezelfde materialen en gaat door op concepten en begrippen die je eerder aanhaalde. Binnen het praktijkonderzoek bleek dit zeer effectief bij de groep kinderen die anders stil en gedwee het verbaal geschermd tijdens kringmomenten ondergingen. Ook zij konden duidelijk maken wat een thema voor hen betekende en welke activiteiten ze helemaal zagen zitten.

### **STAP 3: Bijzondere interesse om te verdiepen**

In deze fase kun je inspelen op wat er zich verder in de thema-uitvoering aandient. Een voorbeeld: juf Katrien en juf Claire vertelden tijdens het onderzoek dat kleuters zich gaandeweg afvroegen wat het verschil is tussen een akoestische en een elektrische gitaar. Dat bracht hen naadloos bij elektriciteit en zo kwam techniek onverwacht ook aan bod.”

# 1 – Rijke taal!

## Hefboom 'taalontwikkellende interactievaardigheden'

[illustratie - hefboom rijke taal]

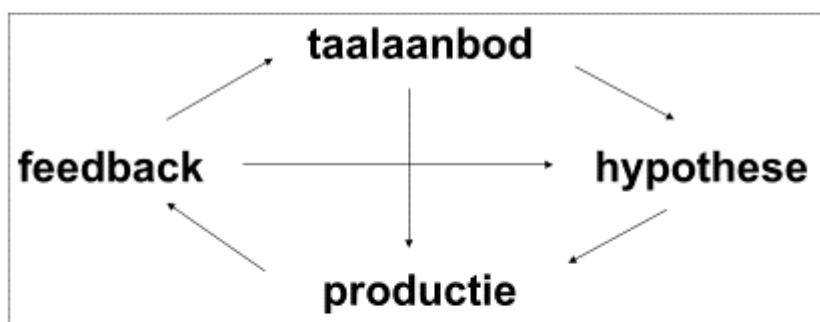
*Taal is kapitaal, cultureel en symbolisch. Wanneer kinderen uitgedaagd worden om in één of zelfs meerdere talen hun gedachten te vormen en te communiceren, dan hebben zij een belangrijk instrument in handen om te groeien, te leren. Hier kunnen gezinscontext en kinderopvang/kleuteronderwijs elkaar perfect aanvullen en versterken. De uitdagingen zijn niet min: hoe ga je als professional en als team om met meertaligheid? Hoe prikkel je 28 kleuters tot talige interactie wanneer je er alleen voor staat? Hoe ga je om met de heel diverse thuistalen die kinderen en hun ouders spreken? Hoe zetten we ons communicatie- en taalbeleid zo op dat iedere betrokkene zich gerespecteerd en gewaardeerd voelt?*

*Het is een beetje artificieel om deze taal-hefboom te scheiden van de andere. Er is om te beginnen een onbreekbare link met de hefboom 'denk- en onderzoekstimulerende interacties'. Taal is er ook om relaties vorm te geven. Positief omgaan met de vele taalrepertoires van de kinderen en gezinnen maakt deel uit van je basishouding. En je uiten via kunst en creatieve werkvormen is ook taal, toch? We houden dus het best steeds de verbindingen met die andere hefboomen voor ogen.*

## 1 – V é é l taal!

Kinderen willen spreken, willen leren spreken, willen uitgedaagd worden om in woorden hun emoties, verlangens en mening uit te spreken. Voor elke ouder, opvoeder of professional is dit de evidentie zelve. Maar hoe verlopen de processen van taalverwerving precies? Wat kunnen we leren uit taalonderzoek? Hoe zet je dat als professional in de dagelijkse praktijk om? En wat met meertaligheid en de plaats van de thuistaal als die verschilt van de instructietaal?

Bij processen van taal- en tweedetaalverwerving blijken, zo besluit internationaal onderzoek, de volgende concepten steeds terug te keren: **taalinput, taaloutput, talige interactie, feedback en hypothese**. Met 'hypothese' wordt bedoeld dat kinderen uitproberen en oefenen, en zo door de taalinput die ze krijgen zich de taalstructuren (impliciet) eigen gaan maken. Het samenspel van deze vier ingrediënten maken van een taalomgeving een **kwaliteitsvolle en rijke taalomgeving**.





Het gaat zowel om het taalverwervingsproces in de kleuterklas als in de kinderopvang: "Het is belangrijk dat je [*als professional*] hierbij een rijke en gevarieerde taal gebruikt, de kinderen veel spreekkansen geeft en goed inspeelt op de taaluitingen van de kinderen." (MeMoQ, deel over taal bij 'dimensie4 - educatieve ondersteuning'<sup>4</sup>).

We kunnen de onderzoeksresultaten en -aanbevelingen als volgt samenvatten:

- 1 - **Véél van alles!** Taalaanbod + spreekkansen + feedback vormen samen de ingrediënten van kwaliteitsvolle interactie.
- 2 - Taalleren verloopt volgens **grillige patronen en niet uniform voor elk kind**. Dat zorgt voor individuele verschillen, ten eerste omdat kinderen op vlak van voorkennis, andere taalkennis, geheugencapaciteit, enz. verschillen, en ten tweede omdat zij onbewust op zoek gaan om patronen en verbindingen te leggen met eerder verworven concepten en taalkennis. Met andere woorden, ieder kind moet op zijn eigen manier, patroon en tempo taal-gestimuleerd worden. Daarom moet je als professional niet te snel ontgoocheld zijn dat – als men zich uitslooft met superrijke taal, geven van veel spreekkansen en prachtige feedback – bepaalde kinderen toch (nog) niet direct vooruitgang blijken te boeken. Taalverwerving is een grillig proces, en niet alle kinderen zijn op hetzelfde moment bezig met het verfijnen van dezelfde hypothesen.
- 3 – Het verwerven van een **tweede taal** verschilt niet erg met de processen van de 'eerste'-taalverwerving. Ook hier gaat het dus om dezelfde aandachtspunten.
- 4 – En er zijn bovendien vele linken met de andere hefboomen: taal als motor voor denken en onderzoeken, de **sociale en relatie-drijfveer** die taal leren aanzwengelt<sup>5</sup>, enz.

KLASSE: FILM - In de reeks 'De klas van juf Jelke'

### Rijke taal in de kleuterklas: hoe werk je eraan?

Hoe maak je als leraar het verschil voor kwetsbare kinderen in je klas? Taaldocent Marlies Algoet en prof. Piet Van Avermaet zoeken het uit in de klas van juf Jelke. Hoe werkt zij aan een rijke taalomgeving in haar kleuterklas? En wat doet dat met de kinderen? Marlies en Piet kijken en coachen. Bekijk het op Klasse.

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

## 2 – Focus op kansengroepen: nóg meer interactie nodig

Onderzoek toont aan dat kinderen met een lage socio-economische status (SES) thuis (veel) minder taalgroeimiddelen aangeboden krijgen. Gezinnen met een lage SES hanteren andere interactiepatronen en bogen bijvoorbeeld meer op mondelinge overdracht. Deze kinderen hebben dus wel een taalrepertoire, maar dat is niet het taalrepertoire dat het best *matcht* met en voorbereidt op dat van de school. Bovendien krijgen deze taalgroeimiddelen bij deze kinderen vaak minder aandacht. Deze kinderen beginnen dus in een **nadelige positie**.

---

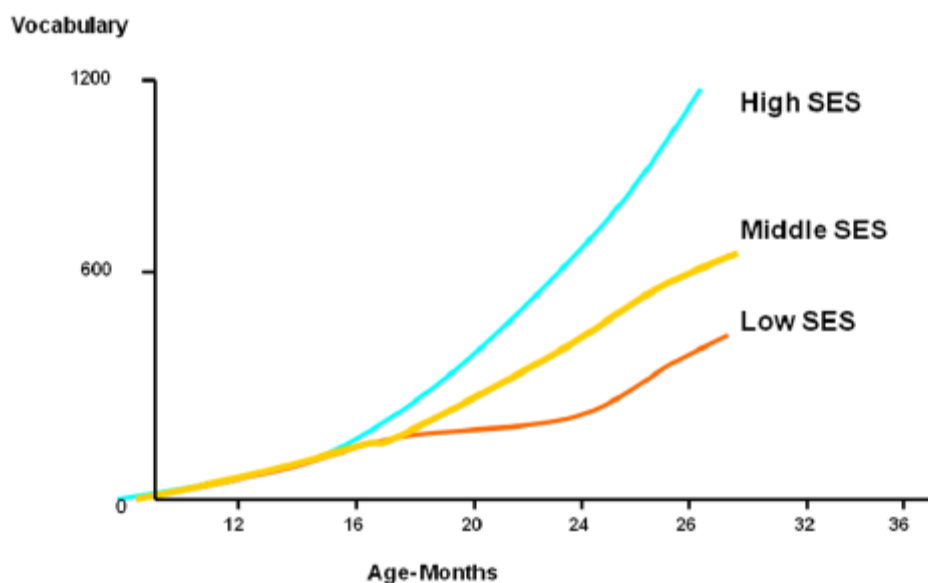
<sup>4</sup> Het zelfevaluatie-instrument MeMoQ kwam tot stand in opdracht van Kind en Gezin. Onderzoekleiding: prof. Michel Vandenbroeck, Vakgroep Sociaal Werk en Sociale Pedagogiek, UGent, en prof. Ferre Laevers, Expertisecentrum Ervaringsgericht Onderwijs KU Leuven.

<sup>5</sup> Zie ook "Taal Leren. Van kleuters tot volwassenen". Koen Jaspaert en Carolien Frijns. Lannoo Campus, 2017.

Hoe kunnen we kinderen uit maatschappelijk kwetsbare gezinnen opnemen in gelijkwaardige en zinvolle groei- en leerprocessen? Onderzoek wijst namelijk uit dat er grote verschillen zijn tussen peuters en kleuters die in een taalrijke dan wel taalarme omgeving opgroeien. Het gaat om studies die zowel peilen naar de groei van de hersenen als naar de woordenschat die de kinderen beheersen.

Een belangrijk onderzoek in dit verband is dat van **Brecht Peleman**<sup>6</sup>, medewerker bij **VBJK** (Vernieuwing in de Basisvoorzieningen voor Jonge Kinderen) en de **Vakgroep Sociaal Werk en Sociale Pedagogiek, UGent**: “Wat kunnen we via de dagelijkse ervaringen van instappende kleuters uit kansengroepen leren over (on)gelijke leerkansen van bij de aanvang van de kleuterschool?” De bevindingen en resultaten van zijn onderzoek<sup>7</sup> stemmen tot nadenken over hoe we instapklassen – en bij uitbreiding kleuterklassen – taalrijker kunnen maken.

## Vocabulary Growth – First 3 Years



Source: B.Hart & T. Risley, Meaningful Differences in Everyday Experiences of Young American Children, 1995  
For comments: bennett.paris@gmail.com

8

Uitgangspunt is – zoals de grafiek uit ‘Groei van Woordenschat, de drie eerste jaren’ verduidelijkt – dat een **taalrijke en kwaliteitsvolle interactie** in de kinderopvang- en schoolcontext voor onder meer kinderen uit gezinnen met lage socio-economische status nodig is om te compenseren wat ze in de omgevingscontext missen. Het onderzoek van Peleman richtte zich op de eerste schoolervaringen van acht kinderen met een maatschappelijk kwetsbare achtergrond in vier Vlaamse kleuter-instapklassen. Over een periode van tien maanden filmde hij en zijn collega-onderzoekers vanuit twee camerastandpunten verschillende momenten van de dag. De focus van de video-observaties lag op het welbevinden, de interacties en de leerkansen van de kinderen. Peleman publiceerde zijn bevindingen in KIDDO (2018, nr. 1, p. 20-22). Enkele paragrafen hieruit.

<sup>6</sup> Lerend Netwerk, 9 februari 2017 en 18 januari 2018.

<sup>7</sup> Promotoren prof. Piet Van Avermaet – Steunpunt Diversiteit & Leren en prof. Michel Vandenbroeck – Vakgroep Sociaal Werk en Sociale Pedagogiek, beide Universiteit Gent. Financiering: Kinderarmoedefonds i.s.m. Fonds voor Wetenschappelijk Onderzoek (FWO)

“We filmden kringmomenten, momenten waarop kinderen hun jas aan- en uitdoen en hun boekentas maken, koek- en fruitmomenten, vrije spelmomenten in de speelzones in de klas, speeltijden op de speelplaats en middagpauzes. We zien dat kwaliteitsvolle individuele interacties niet zo vaak voorkomen.

#### Taal tussen drukte en lawaai

Kleuterleerkrachten zijn enorm begaan met alles in goede banen leiden. Van kringgesprek tot koek, van jas aantrekken tot speeltijd, van nog iets drinken tot boekentas maken ... Het vraagt telkens de nodige organisatie. Dat uit zich in de taal. Kinderen worden aangespoord om ‘snel door te doen’, om stil te zijn en te wachten tot de andere kinderen klaar zijn. Drukke en lawaai zorgen tijdens deze momenten voor meer instructietaal. ‘Jassen aan!’ ‘Doe eens voort’.

Naarmate de drukte toeneemt, worden de interacties vinniger. Er heerst een opgejaagde sfeer en iedereen moet voortmaken: dit moment moet zo snel mogelijk voorbij zijn, zodat de klas aan het volgende kan beginnen.

#### Interacties onder druk

Kinderen die verbaal sterk zijn, slagen er soms in om boven de drukte uit te komen. Zij eisen als het ware taalrijke interactie met de kleuterleerkracht op. Kinderen die meer teruggetrokken of onzeker zijn of verbaal minder sterk, slagen daar niet in. Ook op andere momenten hebben mondige kinderen de meeste kans op individuele interactie met de leerkracht. Tijdens een rustig koek- of fruitmoment slagen zij er bijvoorbeeld in om de stilte-regel te doorbreken en positieve aandacht van de leerkracht te krijgen. Zij kennen het gedrag dat de kleuterleerkracht waardeert en kunnen dus nog een keer individueel in interactie, krijgen op die manier extra leeransen. Omgekeerd is er meer ‘negatieve taal’ (zoals berispingen of sturende taal) voor kinderen die gedrag stellen dat de leerkracht niet waardeert. Het zijn vaak kinderen die, bijvoorbeeld omwille van de taal, niet begrijpen wat er tijdens een bepaalde routine van hen verwacht wordt.”

Deze bevindingen liggen in de lijn van wat Marlies Algoet<sup>8</sup> vaststelde: ook tijdens momenten van routine en overgang zijn er mogelijkheden voor talige interactie. De **uitdaging** is dus: hoe maken we van deze momenten ook zinnige ‘leertijd’?

Een grote uitdaging voor het kleuteronderwijs ligt uiteraard in het **structurele karakter**: hoe kom je met kleuters tot kwaliteitsvolle individuele interacties in een context van grote groepen, die in vele situaties ook een context is van grote taaldiversiteit? “De klemtoon komt haast vanzelf te liggen op organiseren en routine”, schrijft Peleman. “Kinderen uit maatschappelijk kwetsbare gezinnen en met een andere taalachtergrond worden daardoor veel minder individueel aangesproken.”

Is voor de professional de ruimte tot handelen beperkt zolang aan die structurele context niets verandert? Wellicht, maar dat belet niet dat de beschikbare tijd en ruimte best zo ‘talig’ mogelijk wordt ingevuld. Peleman draagt enige **ideeën** aan: “Belangrijk is alvast dat we met z’n allen het perspectief van de jonge kleuters innemen. Vanuit kindroegen en op kindhoogte kunnen we gaan nadenken over de organisatie van een schooldag, met aandacht voor de verschillende tussenmomenten. Hoe kunnen we de individuele interacties met kinderen zo kwalitatief en taalrijk mogelijk maken? Wat hebben medewerkers hiervoor nodig? En hoe kunnen we dit doen voor elk kind?”

## 3 – Taal Leren: échte gesprekken voeren

### *Schoolse vs authentieke gesprekken*

---

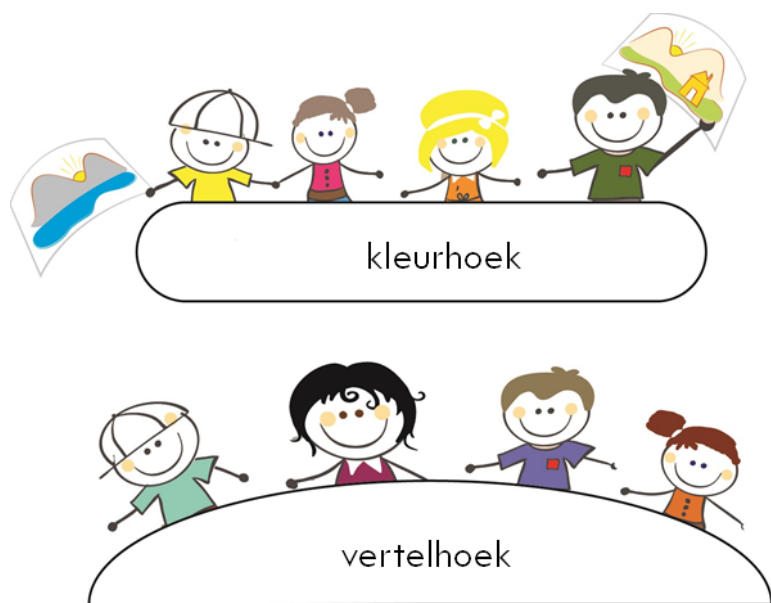
<sup>8</sup> “Maximaal Megataal”, p. 11-13. Zie ook hefboom “denken en onderzoeken”, p. [xxx]

Een ander aspect bij het taalleerproces in meertalige context is wat **Carolien Frijns**<sup>9</sup>, doctor in de Taalkunde (KU Leuven, Centrum voor Taal en Onderwijs) en lerarenopleider (Arteveldehogeschool), 'echte' authentieke gesprekken noemt. "Kleuters boeken meer vooruitgang met echte, authentieke gesprekken in de klas dan met 'schoolse' gesprekken", stelt ze vast<sup>10</sup>.

Een jaar lang volgde Frijns 11 leraren en 109 Turkse kleuters in de derde kleuterklas. Ze filmde de gesprekken tussen de leraren en de kleuters en bracht de taalontwikkeling van de kinderen in kaart. Ze analyseerde de interactie in de klas en koppelde die aan de taalvaardigheidsgroei van de kleuters.

"Anderstalige kleuters die in de klas aan echte gesprekken deelnemen, leren meer [de Nederlandse] taal dan kinderen die vooral aan 'schoolse' gesprekken deelnemen", besluit Frijns. "Bij schoolse gesprekken stelt de leraar een vraag en moet het kind daar het juiste antwoord op geven, en geen ander. Bij 'echte' gesprekken zorg je voor veel eigen inbreng en ideeën. Je stelt open vragen waarop niet altijd een juist antwoord mogelijk is. Bij dat soort van gesprekken maken de kleuters de grootste taalvaardigheidsgroei." Kinderen die veel open vragen beantwoorden en veel ruimte krijgen om eigen ideeën in te brengen, maken de **grootste taalvaardigheidsgroei**. Dit in vergelijking met kinderen die voornamelijk aan typisch schoolse gesprekken deelnemen.

Zelfs 'afluisteren' is toegestaan! Frijns' onderzoek toont aan dat kinderen die niet aan authentieke gesprekken deelnemen, maar wel de mogelijkheid hebben om die gesprekken tussen de leerkracht en andere kinderen 'af te luisteren', zoals vaak in hoekenwerk in de kleuterklas het geval is, eveneens taal leren.



Tijdens gesprekken met leraren viel het Frijns op dat slechts een minderheid van de leraren veel 'echte' gesprekken voert in de klas. "Leraren met een meer 'controlerende' stijl geloven dat kinderen precies door meer sturing via schoolse gesprekken ook meer taal leren."

### *Enkele tips*

<sup>9</sup> Frijns deed, onder begeleiding van prof. dr. Koen Jaspaert en prof. dr. Kris Van den Branden, onderzoek naar de relatie tussen intersubjectieve factoren en taal leren bij anderstalige kinderen. Zie ook "Taal leren. Van kleuters tot volwassenen". Jaspaert, K. en Frijns, C. Tielt, Lannoo Campus, 2017. De illustraties in deze tekst: Sophie Willems, o.c. p. 49.

<sup>10</sup> Lerend Netwerk, 18 januari 2018. Citaten uit het interview in Klasse.

Frijns besluit dat leraren niet bang hoeven te zijn om hun 'controlerende' stijl los te laten en dat we op school zoveel mogelijk moeten aansluiten bij de sociale en groepsgebonden drijfveer van taal leren, met name het zogenaamde interactieve instinct dat mensen in zich dragen. "Als je echt vooruit wil komen met anderstalige en vaak kwetsbare kinderen", zegt Frijns, "moet je kijken naar wat zij nodig hebben. Hoe kan je die kinderen doen groeien? **Echte gesprekken in een emotioneel veilige leeromgeving** kunnen daarbij helpen."

- "Breng **authentieke gesprekken** naar de klas en geef kinderen veel vertelruimte. Kinderen die aan authentieke gesprekken mogen deelnemen voelen zich gehoord en gezien. Zij boeken de meeste vooruitgang op het vlak van taalvaardigheid."<sup>11</sup>
- "Maak van elke klas een **experimenteerkwartier**, een veilige haven waarin (anderstalige) kinderen volop mogen experimenteren en participeren om samen Nederlands te leren."
- "De **vertelhoek** krijgt het best een centrale plaats in de kleuterklas. Zo kunnen kinderen die verderop aan het spelen zijn een authentiek gesprek tussen de leerkracht en andere kleuters afluisteren. Ook daaruit leren kleuters nieuwe woorden."
- "Schotel kinderen een **verhaal of een betekenisvolle taak** voor. Zorg dat je hen motiveert en lok veel interactie uit. Ondersteun dat verhaal of die taak visueel, bijvoorbeeld met verhaalprenten en/of handpoppen."

## **KLASSE**:chte' gesprekken helpen kleuters Nederlands leren

Welk soort gesprekken moet je voeren om anderstalige kleuters zo goed mogelijk te helpen Nederlands leren? Dat onderzocht **Carolien Frijns** (KU Leuven) in haar doctoraat. "Kleuters boeken meer vooruitgang met echte, authentieke gesprekken in de klas dan met 'schoolse' gesprekken", stelt ze vast. Lees het in Klasse.

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

## 4 – Thuistaal en meertaligheid: positief benaderen

Naast het kennen en uitwerken van deze principes inzake taalverwerving, is het hele '**klimaat**' dat de professional en zijn team opzet van cruciaal belang. Een cultuur waarbij ouders en kinderen verplicht worden hun 'andere taal dan het Nederlands' aan het hek of de deur achter te laten, is niet bevorderlijk voor welbevinden en betrokkenheid, noch van de ouders, noch van de kinderen. Talensensibilisering betekent: nadenken over hoe je elke thuistaal in de kinderopvang en kleuterklaspraktijk een warme, zicht- en hoorbare plaats kan geven, en over hoe je met de kinderen met meertaligheid aan de slag kan.

**Carolien Frijns** bracht op het Lerend Netwerk van 18 januari 2018, enkele belangrijke aspecten hiervan in. Frijns deed onderzoek naar hoe je anderstalige kleuters zo goed mogelijk kunt helpen

---

<sup>11</sup> De eerste drie citaten komen uit: Frijns, C. (2017). "'Echte' gesprekken stimuleren anderstalige kleuters". EOS Wetenschap. Online raadpleegbaar via [www.eoswetenschap.eu](http://www.eoswetenschap.eu). Het laatste citaat komt uit het eerder geciteerde interview verschenen in Klasse.

Nederlands te leren. Talensensibilisering<sup>12</sup> draait volgens Frijns in de eerste plaats om sociale relaties.

“De weg waarbij we ons in eerste instantie niet op taal richten maar op het uitbouwen van sociale relaties. School is dan een plaats waar kinderen (en hun ouders) zich met elkaar verbonden mogen voelen, waar ruimte is voor hun volledige identiteit en waar de nadruk ligt op samen dingen doen. Bij die weg hoort een **flexibele houding ten opzichte van alle talen**. Of het nu Standaardnederlands, Limburgs of Turks is. Vanuit een doorleefd talensensibiliserend perspectief. (...) Talensensibiliserend lesgeven gaat over het uitdragen van een positieve basishouding, een houding waarbij we meertaligheid als een joker zien en die joker durven in te zetten in de klas.”

(in *Basis*, 3 oktober 2015, Schoolwijzer, p. 22-24, online raadpleegbaar via [www.cteno.be](http://www.cteno.be))

Het idee dat de inzet van een andere taal dan het Nederlands voor peuters en kleuters een struikelblok is om te kunnen groeien en leren, klopt dus niet. Hoe goedbedoeld en hardnekkig de mythe ook leeft: de thuistaal verbieden draagt niet bij aan het beter leren beheersen van het Nederlands. Integendeel, de thuistaal kan een opstap zijn in dat leerproces en zorgt voor een positief gevoel en **welbevinden**. De taal van de kinderen is sterk didactisch kapitaal dat je kunt benutten in de opstap naar nieuwe kennis. Diverse onderzoeken, zoals het Gentse Thuistaalproject<sup>13</sup>, concluderen dat, wanneer scholen de meertalige diversiteit van de leerling erkennen en inzetten, zij daardoor hun **schoolloopbaansucces kunnen versterken**. Het belangrijkste aspect hierbij is de erkenning van de meertalige diversiteit als een 'meerwaarde' en een 'leerbron', eerder dan een 'probleem' of 'deficit'. Er is ondertussen al veel materiaal uitgewerkt hoe je in een meertalige context de thuistaal een plaats in het leerproces van kinderen kunt geven<sup>14</sup>.

---

<sup>12</sup> Voor een uitgebreide beschrijving van 'talensensibilisering, zie publicatie van de VLOR, <https://www.vlor.be/publicaties/praktijkgericht-onderzoek/die-taal-van-ver-van-hier>

<sup>13</sup> Project 'Thuistaal in onderwijs' (2009-2012), maart 2013. Onderzoek in opdracht van het Departement Onderwijs en Opvoeding van de Stad Gent. Zie ook

[http://www.cteno.be/assets/downloads/cteno/nieuwsbrief/15/nieuwsbrief\\_15\\_powerpoint\\_thuistaalproject.pdf](http://www.cteno.be/assets/downloads/cteno/nieuwsbrief/15/nieuwsbrief_15_powerpoint_thuistaalproject.pdf)

<sup>14</sup> [www.meertaligheid.be](http://www.meertaligheid.be), [www.metrotaal.be](http://www.metrotaal.be), [www.cteno.be](http://www.cteno.be), ...

## 2 – Denken en onderzoeken

### Hefboom denk- en onderzoekstimulerende interactievaardigheden

[illustratie - hefboom 'denken en onderzoeken']

*Probleemoplossend denken, leren plannen, reflecteren op het proces, focussen op goede vragen, redeneren, zelfsturend handelen, emoties reguleren. We geven het toe, dat lijkt 'zwaar geschut' in het doorgaans vrij speelse 'strijdperk' van een kinderdagverblijf of kleuterklas. En toch kunnen jonge kinderen al erg vroeg geprikkeld en uitgedaagd worden bij (de aanvang van) deze processen. Daarom gaan we bij deze hefboom dieper in hoe we kinderen leren denken, ontdekken, vooruitblikken ...*

*De vlag 'denken en onderzoeken' dekt een bonte lading dekt. Dichtst bij de kerngedachte ligt filosoferen met kinderen ('Filozoo'). Executieve functies (EF) slaat meer op het (zelf)sturen van gedrag dan op denken en onderzoeken an sich. Toch is het hier geplaatst omdat kinderen en volwassenen hun gedrag leren sturen vanuit hun denken. Ze doen aan 'meta-cognitie'. Aan EF werken, heeft alles te maken met interactievaardigheden.*

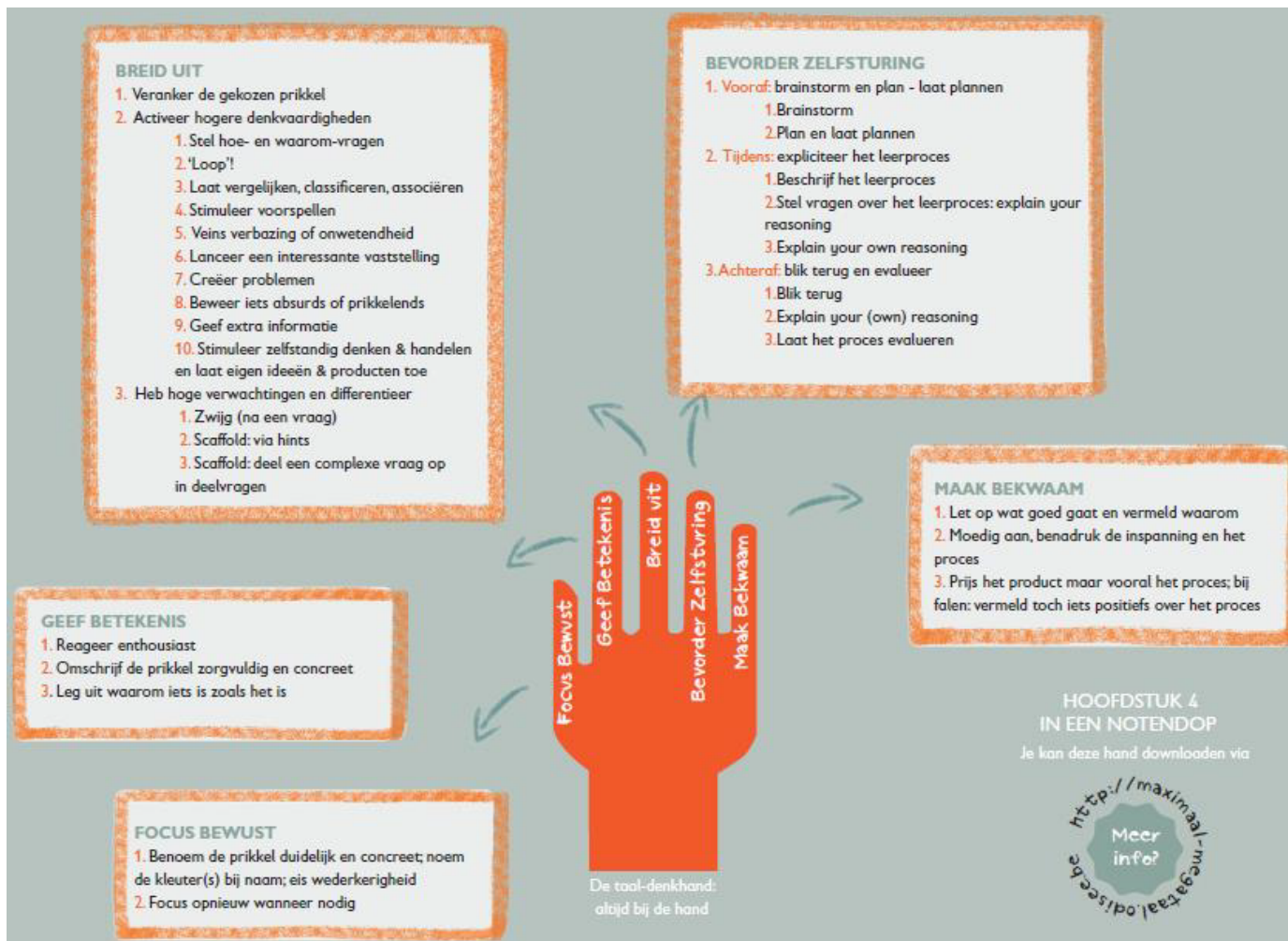
*De denk- en onderzoekinsteek kunnen niet losgekoppeld worden van andere hefbomen en concepten. Taalbevorderende interactievaardigheden verdienen expliciete aandacht. Kan denken en onderzoeken zonder talige interactie, zoals de 'taal-denkhands' aangeeft?*

## 1 – De taal-denkhands: elke vinger een vaardigheid

Eén van de onderzoeksvragen die **Marlies Algoet**, praktijkonderzoeker en docent bij **Odisee Brussel**, en collega's in 22 Vlaamse en Brusselse tweede en derde kleuterklassen aanpakte (2014-15), betrof de interactiekwaliteit van de kleuteronderwijzers bij deze leeftijdsgroep. Zij stelde haar bevindingen voor op het Lerend Netwerk van 9 februari 2017. Zowel de talige interactie, zoals beschreven bij de hefboom 'Rijke Taal', als het stimuleren van taal-denken en taal-denkrelaties, werd gemeten. De resultaten publiceerde ze in het boekje 'Maximaal Megataal'<sup>15</sup> en stelde ze voor op het Lerend Netwerk. Aan de hand van de 'taal-denkhands'-methodiek inspireert ze professionals om bij de vier- en vijfjarigen de interactie niet alleen op taalvlak te verrijken, maar ook op denkvlak.

---

<sup>15</sup> Maximaal Megataal. Een boek vol tips voor meer taal, meer denken en meer onderwijstijd in de tweede en derde kleuterklas." Algoet, M. & Van Wichelen, R. (ill.). Garant 2016. De hier opgenomen illustraties komen uit het boek.



Elke **vinger** van de taal-denkhands staat voor interactievaardigheden, gebaseerd op de elementen van rijke interactie (zie hefboom 'Rijke taal!')

- 1 - focus bewust (taalaanbod)
- 2- geef betekenis (taalaanbod)
- 3- breid uit (sprekkansen)
- 4- bevorder zelfsturing (sprekkansen)
- 5- maak bekwaam (feedback)

Deze interactievaardigheden verrijken de interactie niet alleen talig, maar stimuleren ook het denkproces bij kinderen.

De vaardigheden kunnen zowel individueel als tijdens groepsinteractie ingezet worden. In het boek legt Algoet aan de hand van concrete klassituaties uit hoe je als professional elk van de 5 vaardigheden kunt uitwerken en verfijnen. Zo gaat het bij **'uitbreiden'** om volgende deelvaardigheden:

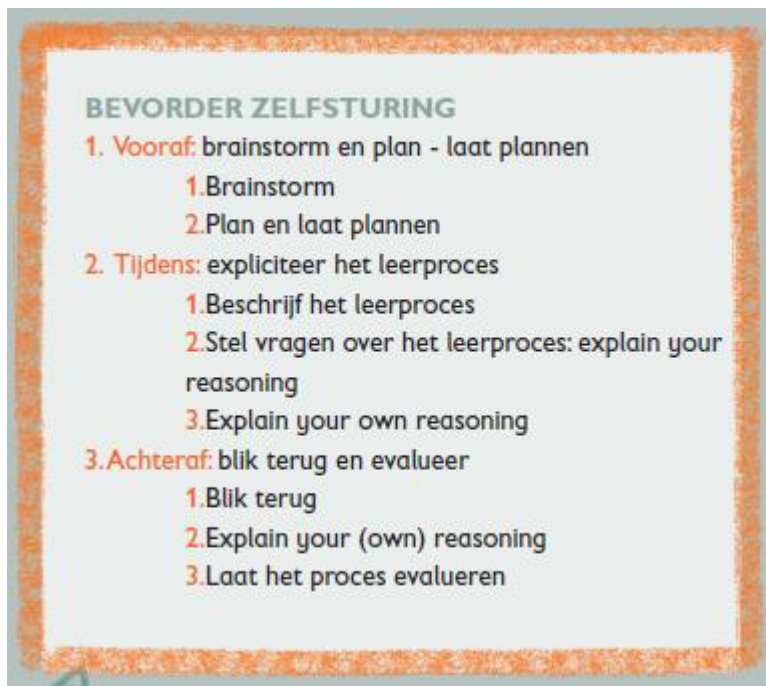




Elk van deze vaardigheden vraagt om training en coaching. We zoomen even in op het activeren van de 'hogere denkvaardigheden':

- a – bij het stellen van hoe- en waaromvragen leren de kleuters o.a. oorzaak en gevolg verwoorden, en leren redeneren en analyseren;
- b – bij het 'lopen' houdt de professional het niet bij een eerste denkimpuls, tijdens een heen-en-weer-gesprek laat ze het denken niet los waardoor het denkproces verder en dieper gaat;
- c – bij 'vergelijken, classificeren, associëren' leggen de kleuters linken en verwoorden ze verbanden; bij 'voorspellen' stellen de kleuters een hypothese op vooraleer de actie wordt uitgevoerd;
- d – bij 'voorspellen' laat ze de kleuters een hypothese opstellen, vooraleer de actie wordt uitgevoerd, en na de uitvoering volgt een kleine evaluatie, een mini-onderzoekje;
- e – 'verbazing en onwetendheid veinzen' daagt de kleuters uit om alles goed uit te leggen; enzoverder.

Ook bij de 'vinger' '**Bevorder zelfsturing**' worden op dezelfde manier denkvaardigheden geprikkeld: de kleuters leveren ideeën aan, expliciteren en verwoorden hun denkproces (voor, tijdens, na), bliken terug, leggen uit waarom ze bepaalde keuzes maakten, evalueren en sturen bij, ...



## 2 – Executieve Functies: zelfsturende vaardigheden versterken

Met het project 'Zet je EF-bril op' zetten de Stad Aalst, **Odisee Hogeschool** en de KU Leuven in op het versterken van zelfsturende vaardigheden bij kansarme jonge kinderen in het kleuteronderwijs. Tijdens het Lerend Netwerk lichtte **onderzoeker Sanne Feryn<sup>16</sup>**, **Odisee Hogeschool campus Aalst**, toe wat die EF-bril inhoudt voor de interacties tussen kinderen onderling en met de leerkracht.

“Op deze manier willen we ervoor zorgen dat de onderwijsleerresultaten van (kans)arme kinderen duurzaam verbeteren en willen we de kansen verhogen dat ook deze kinderen later een succesvol leven kunnen leiden. Hoewel het project extra aandacht heeft voor kwetsbare kinderen, richt het project zich tot alle kleuters in de klas. De extra aandacht voor zelfsturing komt immers alle kleuters ten goede.” (Sanne Feryn)

Uit onderzoek blijkt dat deze skills al vanaf de geboorte kunnen geprikkeld worden, maar dat de ontwikkeling versnelt tijdens de kleuterleeftijd. Kwetsbare kinderen, bijvoorbeeld kinderen die in stressvolle situaties zoals kansarmoede opgroeien, lopen dan vaak een achterstand op. Zij kunnen het meest profiteren van gerichte interventie in de kleuterklas.

### Wat zijn executieve functies?

---

<sup>16</sup> Lerend Netwerk, 9 februari 2017. Meer info (ook voor studiedagen en professionaliseringsinitiatieven), zie [www.ef-bril.be](http://www.ef-bril.be)

Executieve functies (EF) zijn de denkprocessen die het zelfsturend gedrag bevorderen. Executief functioneren is een verzamelterm voor een set van hogere mentale processen: **impulscontrole**, **werkgeheugen** en **cognitieve flexibiliteit**. Recent neemt ook de aandacht toe voor het meer affectieve aspect van EF: **emotieregulatie**. We nemen ze alle vier even onder de loep.

### Impulscontrole



Impulscontrole (of inhibitie) houdt in dat je in staat bent om enerzijds ongepast gedrag of niet-relevante prikkels te onderdrukken en anderzijds selectief je aandacht te richten. Afleidende prikkels kunnen intern (afleidende gedachten, storende emoties, drang om te bewegen) of extern zijn (afleidend gedrag van andere kleuters in de klas, storende geluiden, aantrekkelijk speelgoed).

Lowie kan meteen stoppen met bewegen als de muziek stopt.	In de vertelkring roept Amina het antwoord nog voor ze wordt aangeduid o het antwoord te geven.	Naima kan omgaan met een reactie van juf Elise zoals "Evene wachten, ik kom zo bij jou. "	Mohammed laat zich tijdens een wiskundig spel vaak afleiden door wat kleuters in andere hoeken aan het doen zijn.
---	---	---	---

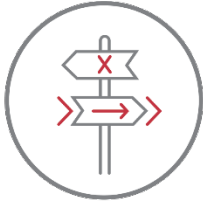
### Werkgeheugen



Het werkgeheugen stelt je in staat om informatie tijdelijk vast te houden, terwijl je tegelijkertijd andere handelingen of bewerkingen uitvoert.

Yassir heeft moeite om meerdere instructies na elkaar te onthouden. bv. "Ga naar het toilet, neem je jas en ga naar de speelplaats."	Jamal weet tijdens het spelen van een gezelschapsspel zeer goed wie er telkens aan de beurt is.	Sara blijft tijdens het rollenspel op het piratenschip in haar rol.	Wanneer Sofie aan de beurt komt tijdens een kringgesprek, weet ze niet meer wat ze wou vertellen.
--	---	---	---

### Cognitieve flexibiliteit



De cognitieve flexibiliteit verwijst naar het vlot kunnen aanpassen en wisselen van regels in nieuwe situaties. Deze skill heb je nodig als:

- de situatie verandert (en jij dus ook iets moet aanpassen),
- de instructie van de leerkracht verandert,
- je een andere aanpak moet proberen omdat iets niet lukt of werkt zoals je verwacht had,
- je iets vanuit een ander standpunt moet bekijken,
- je je wilt inleven in de ander.

Kewan raakt helemaal van streek als er een nieuwe onbekende juf in de klas komt.	Als Finn een probleem ondervindt, kan hij gemakkelijk een andere manier bedenken om het probleem op te lossen.	Leon kan zich moeilijk inleven in een andere kleuter bij een conflict op de speelplaats.	Bram begint meteen met opruimen als juf Ellen het belletje laat rinkelen.
--	--	--	---

### Emotieregulatie



Dit gaat over de kennis die kleuters hebben over hun eigen emoties en de strategieën die ze aanleren om deze emoties onder controle te houden.

### EF-interactie

Een belangrijk element in het begeleiden van leerkrachten bij het stimuleren van de ontwikkeling van EF is 'scaffolding', letterlijk: 'in de steigers zetten'. Dat is een verwarrend begrip omdat steigers opbouwen slechts een deel van het verhaal is. Na het opbouwen van de steigers moeten ze volgens het principe van de 'scaffolding' ook weer afgebroken worden. We willen kinderen een nieuwe vaardigheid leren zonder hen afhankelijk te maken van spreekwoordelijke steigers.



Het komt er dus op aan tijdelijk **leeftijdsaangepaste begeleiding** aan te bieden wanneer het kind geconfronteerd wordt met een probleem of moeilijkheid. Goede begeleiding van de leerkracht is een opstap, een leerfase die nodig is om de kleuter toe te laten vervolgens autonoom te handelen. Dat gaat vaak nog in stapjes. Eerst stuurt hij zichzelf luidop met externe spraak om ten slotte voldoende te hebben aan innerlijke spraak. Deze evolutie begint dus met taalstimulatie door de leerkracht die met het kind interageert. Leerkrachten verlenen kinderen de woordenschat waarmee zij hun emoties, gedragingen en gedachten kunnen controleren.

“Je EF-bril opzetten en kwaliteitsvolle interacties toepassen, is niet altijd vanzelfsprekend in je dagelijkse klaspraktijk. (...) Hang daarom een lege EF-bril op in je klas en kies iedere week of maand twee nieuwe interactieglaasjes zodat je na enige tijd alle glaasjes uitgeprobeerd hebt en ze spontaan kunt toepassen.” (Feryn, 2017)

-BRIL



Welke 'glaasjes' passen onder meer in de lege EF-bril? Een overzicht:

- Toon het goede voorbeeld
- Denk luidop
- Gebruik spiegelspraak
- Leer de STOP-DENK-DOE-strategie aan
- Doe alsof je zelf het antwoord niet weet en wacht af
- Richt de aandacht van de kleuter op de zintuigen

Creëer rust  
 Stimuleer het rollenspel en doe aan spelplanning  
 Reflecteer samen met de kleuters  
 Begeleid de overgangsmomenten

3 extra tips ter ondersteuning van het werkgeheugen:

Laat de kleuters de instructie herhalen  
 Deel meervoudige instructies op in deel instructies  
 Herhaal de instructie meermaals

Er zijn ook hier duidelijke linken te leggen met de hefboom 'Rijke Taal!'. Zo gaat het bij '**gebruik spiegelspraak**' om het beschrijven van wat je ziet gebeuren bij het kind: "Ik zie dat je...". Dat helpt bij de bewustwording van het eigen gedrag, zodat de kleuter zichzelf in de 'juiste' richting stuurt. Ook bij '**reflecteren**' is er een link met taalbevorderende interactie, bijvoorbeeld door het stellen van de vragen die taal uitlokken.

<b>Inhoud WAT?</b>	<p>Concreet terugkijken:</p> <p>Wat ging je doen? Wat was je plan?          Wat heb je precies gedaan?          Wat gebeurde er wanneer je ...?          Wat gebeurde er daarna?          Begreep je wat de opdracht was?</p>
<b>Proces HOE?</b>	<p>Hoe heb je dat gedaan?          Met wie heb je dat gedaan?          Heb je dit alleen gekund of heeft iemand jou geholpen?</p> <p>Beoordelvingsvragen:          Wat ging goed?          Wat ging minder goed?</p> <p>Vragen naar de oorzaak:          Hoe komt het dat je ...?          Waaraan ligt dat?          Hoe komt het dat het (niet) lukte?          Waarom heb je dat op die manier gedaan?</p>
<b>Beleving HOE?</b>	<p>Wat vond je ervan?          Vond je het moeilijk? Gemakkelijk?          Vond je het leuk om samen met ... te spelen?          Hoe voelde je je daarbij op dat moment?          Vond je het ...?          Wat precies vond je ...?          Waarom vond je het ...?          Ben je trots op jezelf?</p>
<b>Leren uit ervaring TOEKOMST?</b>	<p>Vind je dat je het nu goed kan?          Ga je het de volgende keer opnieuw zo doen?          Wat ga je anders doen?          Hoe ga je dat doen?          Met wie/waarmee ga je dat doen? Wie/wat heb je nodig?          Denk je dat het gaat lukken?</p>

De 4 skills van EF zijn de opstap naar de **'hogere-orde-vaardigheden'**: probleemoplossend denken, plannen, redeneren. Die op hun beurt weer leiden tot betere leerprestaties later.

"Ik train kleuteronderwijzers om hun EF-bril op te zetten en te kijken hoe zij kleuters begeleiden, hoe ze hun klas kunnen organiseren en welke activiteiten ze kunnen aanbieden om die executieve functies te stimuleren. Als kinderen meester zijn over hun gedrag, kunnen ze actief leren en zijn ze niet langer slaaf van hun omgeving. Wie aan executieve functies werkt, verbetert het leren van (kans)arme kinderen duurzaam. En zo verhoog je de kans dat ze later een succesvol leven leiden." (Sanne Feryn, in *Klasse*)

## **KLASSE** LM - In de reeks 'De klas van juf Jelke'

Hoe leer je kinderen hun gedrag, emoties en gedachten sturen?

Hoe maak je als leraar het verschil voor kwetsbare kinderen in je klas? Docent kleuteronderwijs Sanne Feryn zoekt het uit in de klas van juf Jelke. Hoe werkt zij aan probleemoplossend denken, aan impulscontrole, emoties reguleren...? Samen met prof. orthopedagogiek Dieter Baeyens legt ze uit wat executieve functies zijn. Bekijk het op Klasse.

*"Om op school en in de maatschappij te functioneren, redeneringen op te bouwen, problemen op te lossen of te plannen, heb je goed ontwikkelde executieve functies nodig. Ze zorgen ervoor dat je je gedrag, je emoties en gedachten kan sturen en gericht kan inzetten. We worden niet met die skills geboren, maar kunnen ze vanaf de kleuterklas ontwikkelen via krachtige interacties en oefeningen."*  
(Dieter Baeyens)

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

### 3 – "Filozoo": dieren helpen je filosoferen

Leeft een appel? Mag je insecten eten? Is een park natuurlijk? Kan een boom zwanger worden? Kinderen formuleren regelmatig vragen die blijk geven van **verwondering** over natuur, wetenschap en techniek. De methodiek van het filosoferen laat toe de vragen te gebruiken als startpunt voor een **onderzoek**.

Over **'filosoferen met kinderen'** bestaat elders al veel inspiratie. **Jelle De Schryver** en **Eef Cornelissen**<sup>17</sup>, beiden onderzoeker en filosofisch gespreksleider bij **Odisee Hogeschool campus Brussel**, gaven een sessie waarbij we zelf konden ondervinden wat de uitgewerkte methodiek 'filozoo' inhoudt.

'Filozoo' wil de denk- en onderzoeksvaardigheden bij kinderen stimuleren in domeinen als **natuur en techniek**. De methodiek bevat een kaartspel opgebouwd rond 5 'denkdieren' en een gekko:

- als filokikker stel je grote vragen (bijv. "ik vraag me af ..."),
- als exploraf vraag je hoe je iets kan onderzoeken (bijv. "ik wil een experiment doen ..."),
- als twijfelschaap twijfel je aan alles (bijv. "misschien ..."),

<sup>17</sup> Lerend Netwerk, 18 januari 2018

- als kenniskonijn denk je na over wat je (nog niet) weet (bijv. "ik kan uitleggen dat ..."),
- als argumenteerbeer leg je uit waarom je iets denkt (bijv. "als ... dan ..."),
- als gekko spring je uit het spel en denk je aan iets helemaal anders (bijv. "het is gek dat ...").

De begeleider legt een grote vraag in het midden. De kinderen reageren met één van de denkdiertekenen in de hand. Hun reactie begint met het aangeduide woord.

Uit deze sessie kwamen interessante **beschouwingen**:

- Het belang van het stellen van goede vragen zonder een eigen mening op te dringen én tegelijk het gesprek gaande te houden, is cruciaal;
- Uit trajecten in scholen met vooral anderstalige kinderen kan veel beeld-ondersteuning handig zijn, bovendien blijkt dat kinderen met deze methodiek sneller de instructietaal leren. Dat wordt bevestigd door onderzoek in Groot-Brittannië: filosoferen doet kinderen grote sprongen maken in wiskunde en taal;
- Mooi is ook om dit te combineren met muzisch-creatieve werkvormen.

Zie ook: [www.filozoo.be](http://www.filozoo.be)

KAN EEN KONIJN  
AAN WETENSCHAP DOEN ?





## 3 – Warme Relaties

### Hefboom 'relatiebevorderende interactievaardigheden'

[illustratie – hefboom warme relaties]

*Kinderen ontwikkelen en leren in een veilige, gestructureerde en tegelijk uitdagende context die volwassenen bieden. Relaties met ouders en professionals bepalen hun groei. Peuters en kleuters hebben warme en consistente interacties nodig met de volwassenen in hun omgeving. Tegelijk leren ze hoe ze relaties met andere kinderen leggen, hoe ze leren samen-leven en samen-werken. Eigen groei (autonomie, zelfsturing) gelinkt aan sociale relaties (verbondenheid). Op beide aspecten gaat deze hefboom in.*

*Welbevinden, betrokkenheid en talenten liggen mooi in elkaars verlengde. Een kwaliteitsvolle relatie tussen kind en professional is een cruciale factor in de (leer)groei van kinderen. Het gaat hier ook niet uitsluitend om het 'individuele' welbevinden en talent. Dit speelt ook op het niveau van de groep. Men zou van een 'collectief welbevinden' en een 'collectieve betrokkenheid' kunnen spreken, waarbij kinderen sociale en communicatievaardigheden krijgen aangeleerd tijdens het samen-leven, -spelen en -werken.*

#### 1 - Welbevinden en betrokkenheid

De begrippen 'welbevinden' en 'betrokkenheid' zijn in het Vlaamse onderwijslandschap – en ondertussen ook in de kinderopvangsector- door en door gekend. Dat is de verdienste van het **Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs (CEGO)** (KULeuven, prof. Ferre Laevers). De omschrijving ervan maakt onmiddellijk hun belang duidelijk in deze 'relationele' hefboom:

**Welbevinden:** Als kinderen zich thuis voelen, spontaan zijn, open staan voor de wereld, innerlijk rustig en ontspannen zijn, zelfvertrouwen en vitaliteit uitstralen, met volle teugen genieten ... dan weten we dat ze zich emotioneel goed ontwikkelen. Welbevinden geeft aan dat de sociaal-emotionele ontwikkeling onbedreigd verloopt, dat kinderen erin slagen op zulk een wijze met de omgeving om te gaan dat basisbehoeften bevredigd worden.

**Betrokkenheid:** Als kinderen geconcentreerd zijn en opgeslorpt, geboeid, gemotiveerd, gefascineerd, intens mentaal bezig, gewaarwordingen en gedachten ten volle ervaren, gedreven zijn door de drang om te exploreren, zich aan de grens van hun kunnen bewegen ... dan weten we dat ze diepgaand leren. Betrokkenheid is de 'zone van naaste ontwikkeling'.

**Ludo Heylen, directeur van CEGO Vorming en Consult en onderzoeker CEGO vzw**, bracht tijdens het Lerend Netwerk<sup>18</sup> zijn onderzoek en ervaringen binnen vanuit het perspectief: maakt een benadering waarbij welbevinden en betrokkenheid centraal staan een verschil in de groei- en leerontwikkeling bij kinderen? En meer: maakt het **een verschil voor kansarme kinderen**? Hij verwijst naar bevindingen van de OESO die in een nota twee pedagogische modellen met elkaar vergelijkt:

"Algemeen gesteld nemen we twee verschillende modellen waar bij diverse landen. Frankrijk en de Engelstalige landen neigen partnerschap [tussen kinderopvang en kleuteronderwijs] te zien vanuit het standpunt van de school: *early education* dient best de doelstellingen van het onderwijs en voorziet de kinderen best van 'klaar voor school'-vaardigheden. In tegenstelling hiermee zien landen die de 'procesmatige benadering' (*social pedagogy tradition*) aanhangen (de Noordelijke en Centraal-Europese landen) kinderopvang als een eigen instelling, meer gericht op het ondersteunen van de gezinnen en op de brede ontwikkelingsbehoeften van jonge kinderen."<sup>19</sup>

De **procesmatige benadering** legt de klemtoon op welbevinden, sociaal-emotionele ontwikkeling en motivatie voor leren, op aandacht voor sociale relaties, spel en vrije momenten waarin eigen keuzes kunnen gemaakt worden. Heylen stelt – bevestigd door internationaal onderzoek – dat deze benadering beter werkt voor het leren van jonge kinderen. In het kleuteronderwijs zijn er vier toonaangevende modellen, met onder meer Reggio Emilia (een aanpak waarin de beeldende expressie centraal staat) en de aanpak van CEGO.

Dat dit 'werkt', toont Heylen aan vanuit **betrokkenheidsonderzoek** in Vlaams-Brabant en vanuit de samenwerking met enkele Limburgse hogescholen rond de thematiek. De resultaten zijn op het moment van schrijven nog niet helemaal rond, maar wel veelbelovend.

## **KLASSE** Werken aan armoede? Eerst werken aan goed gevoel"

"Ik heb mijn kinderen thuis gehouden omdat ik ze **geen boterham kon meegeven**", hoort **Aurore Sirjacq**, directeur van basisschool **de Kameleon** in Anderlecht op een oudergesprek. De helft van haar leerlingen leeft in armoede. Een goed gevoel is prioriteit nummer één op haar school. Lees het in Klasse.

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

## **2 – Talentgerichte benadering: talent + context + gedrag**

**Talentencoach Luk Dewulf**<sup>20</sup> gaf in het Lerend Netwerk enkele ideeën mee over talentgericht kijken. Kijken naar de groei van kinderen kun je volgens Dewulf op twee mogelijke manieren:

<sup>18</sup> Lerend Netwerk, 28 september 2017. Presentatie: "Het verschil maken voor kansarmen in je klas. Het kan!"

<sup>19</sup> OESO, "Education Today 2010: The OECD Perspective", p. 13, eigen vertaling

<sup>20</sup> Lerend Netwerk, 18 januari 2018, zie [www.grotekansen.be](http://www.grotekansen.be), bij hefboom 'Warme relaties'

- kijken naar wat **er (nog) niet is**: in dit perspectief is alles een probleem; de professional legt de lat en hanteert normen, van waaruit zij naar gedrag kijkt. Groei is hier: tekorten wegwerken. Dit is een valide perspectief, het maakt deel uit van het leven van onderwijs (eindtermen, leerplannen, curricula);
- kijken naar wat **er (in potentie) aanwezig is**: successen, passie, talenten. Hier is geen sprake van een norm, wel van ambitie en aspiraties. Hier gaat het om ontplooiën en uitbouwen van talenten, als ontwikkelingsstap in de richting van wat ze willen bereiken.

“Bij de ontwikkeling van kinderen gaat het altijd om een combinatie van beide perspectieven”, zegt Dewulf, “het is een *en-en*-verhaal.” Het tweede perspectief biedt de energie, weerbaarheid en veerkracht om met de eisen van het eerste perspectief om te gaan.

De omschrijving die CEGO (Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs) aan 'betrokkenheid' geeft, ligt in de lijn van wat Dewulf als 'talent' beschouwt. Talent is voor Dewulf niet hetzelfde als de hobby, de interesse, de voorkeur, de activiteit waarin iemand uitblinkt. Talent wordt zichtbaar in die activiteiten die voor een kind (en volwassene) moeiteloos gaat en energie oplevert. Het gevoel 'dat het vanzelf gaat', waardoor je dat – paradoxaal genoeg – niet altijd bij jezelf opmerkt. Je hebt dus mensen rondom jou nodig – 'context' – om het talent te zien en naar boven te halen. **“TALENT IN ACTIE = TALENT + CONTEXT + GEDRAG”, is Dewulfs formule**: kinderen zullen immers ook een gedrag moeten leren ontwikkelen waardoor het talent zichtbaar wordt in verschillende activiteiten.

“Zo herken je talentmomenten:

- Het zijn activiteiten waar kinderen enorm naar uitkijken en verlangen om het te doen.
- Ze genieten intens van deze momenten en halen voldoening uit wat ze doen.
- Ze hebben geen storende gedachten zoals 'mag ik dit wel doen?' of 'wat gaan de anderen daarover denken?'.
- Ze getuigen van een onuitputtelijke energie. (...)
- Ze beleven plezier en vragen niet om een negatieve manier van aandacht. (...)
- Ze leren heel snel en veel bij in dat waar ze mee bezig zijn. (...).<sup>21</sup>

Dewulf onderscheidt **39 talenten en 5 talentengebieden**: (1) drive (2) kennisverwerving en probleemoplossing, (3) relationeel, (4) anderen in beweging brengen en (5) creëren en organiseren. Hij heeft een methode en tools ontwikkeld<sup>22</sup> om talenten bij jezelf en bij kinderen te ontdekken. Als professional kun je je dus oefenen om talenten te leren zien en te stimuleren (= interactie tussen professional en kind) en kun je talenten helpen ontplooiën door kinderen in interactie met andere kinderen te brengen (= interactie tussen de kinderen).

## Talentenspel - Focus op kwetsbare kinderen

ontwikkeld door het KKGK-projectteam

Bij het talentenspel proberen we te kijken naar **talenten en krachten van kinderen die niet (goed) matchen met talenten die makkelijker in de onderwijscontext gedijen**. Zeker bij kinderen uit kwetsbare gezinnen, met een laag zelfbeeld of kwetsuren in de eerste levensjaren kunnen de talenten onder een dikke laag stof liggen. Immers, bij talenten en kwaliteiten horen ook valkuilen. We merken dat deze kinderen in een onderwijscontext regelmatig in hun valkuil komen en niet meer in hun kracht staan. Met dit spel willen we leerkrachten krachtgericht leren kijken naar en werken met kinderen.

<sup>21</sup> Uit: handleiding bij de “Ik kies voor mijn talent. Toolbox voor jong talent.” Dewulf, Beschuyt & Pronk, Lannoo Campus, 2012, p. 11

<sup>22</sup> Meer info: [www.talentinactie.be](http://www.talentinactie.be)

Tegelijk kunnen we hier de link leggen met het verbindend concept 'Krachtige Leef- en Leeromgeving': die omgeving kan immers rijke kansen bieden om talenten naar boven te zien komen (dit is het 'context-gedeelte' uit de formule van Dewulf). Hoe meer variatie in die leeromgeving, met een **brede waaier aan activiteiten en impulsen** (muzisch-creatief, technisch, sportief, explorerend in de natuurlijke omgeving ...), hoe groter die kansen. Zeker voor wie uit een prikkelarme gezinscontext komt, is die verbreding van hun leefwereld cruciaal in hun ontwikkeling. Variatie is ook nodig voor wie al in zijn talent 'staat'. Een kind dat goed kan tekenen, wordt best ook op andere domeinen geprikkeld.

De professional maakt hier dus in het creëren van een heel diverse leef- en leeromgeving het verschil: zij biedt zichzelf de kans om alert te observeren naar (verborgen) talenten. Het is dan tegelijk zaak om die observaties te capteren (in bijv. 'portretten' van kinderen, zoals CEGO uitwerkt).

Bij dit spel vertrekken we van een beleving van hoe kinderen zich kunnen voelen bij reacties van volwassenen op hun gedrag. We proberen dit te kaderen in theoretische inzichten. Daarna leggen we de focus op de krachten en zoeken we naar mogelijkheden om deze krachten een plaats te geven in de onderwijspraktijk.

Meer info: zie [www.grotekansen.be](http://www.grotekansen.be), bij hefboom 'Warme relaties'.

### 3 – Relatie tussen professional en kind: 'Samen-Spel'

Uit onderzoek weten we dat kinderen met een goede band met de professional in staat zijn om hun omgeving uitgebreider te exploreren, nieuwe dingen te proberen, een hoger spelniveau te bereiken en meer autonomie en zelfstandigheid te ontwikkelen. Een **kwaliteitsvolle relatie tussen kind en professional** is dus een **cruciale factor in de (leer)groei van kinderen**. Dit strookt ook geheel met onze intuïtie. Maar hoe doe je dat nu, een kwaliteitsvolle relatie opbouwen met je kinderen?

#### *Veilige kind-leerkrachtrelatie*

Met het 'Samen-Spel'-programma voor kwetsbare kleuters leverden **Dr. Caroline Vancraeyveldt en Maai Huyse**<sup>23</sup>, praktijkonderzoekers **UCLL Diest-Heverlee**, hiervoor inspiratie. Aanleiding voor het programma was het omgaan met kleuters met storend gedrag zoals vaak druk doen, roepen, schelden, stampen ... Het doel van Samen-Spel, is het verminderen van dit storend gedrag, door te focussen op een **warme, veilige relatie tussen leerkracht en kind** en door leerkrachten tools te geven om met dit storend gedrag in de klas om te gaan. Dit programma werd Samen-Spel genoemd omdat nabijheid, verbondenheid en aanvaarding gerealiseerd werden door het samenspelen van de leerkracht en de kleuter. Aan de KU Leuven (2009-2013) werd Samen-Spel uitgetest in 46 scholen doorheen Vlaanderen. Leerkrachten rapporteerden een betere relatie met de kleuter die het moeilijk had en minder storend gedrag.

Aan de UCLL lerarenopleiding (2013-2015) werd Samen-Spel nadien verder uitgewerkt naar een haalbaar en effectief programma in de kleuterklas waarbij de focus werd uitgebreid **van interventie naar preventie**. Niet enkel de kinderen die het moeilijk hebben maar **alle kinderen profiteren** van het investeren in een kwaliteitsvolle leerkracht-kindrelatie. Onderzoek toont bovendien aan dat het

---

<sup>23</sup> Lerend Netwerk, 9 februari 2017. UC Leuven-Limburg. Website: <http://samen-spelen.weebly.com>.

stressniveau van leraren en kinderen naar beneden gaat als leraren heel bewust aan een responsieve, sensitieve, warme relatie werken met kinderen.

Wat we merken is dat leerkrachten **vaak sturend** bezig zijn in de klas, waarbij ze opdrachten geven en de kleuters die opdrachten moeten uitvoeren. Gerichte ontwikkelingsdoelen staan centraal, zoals bijvoorbeeld denk- of taalontwikkeling stimuleren. Dit is zeer goed en broodnodig in de klaspraktijk. Echter, op bepaalde momenten zou de **hoofddoelstelling** ook kunnen zijn: werken aan een betere **relatie** met de kleuters.

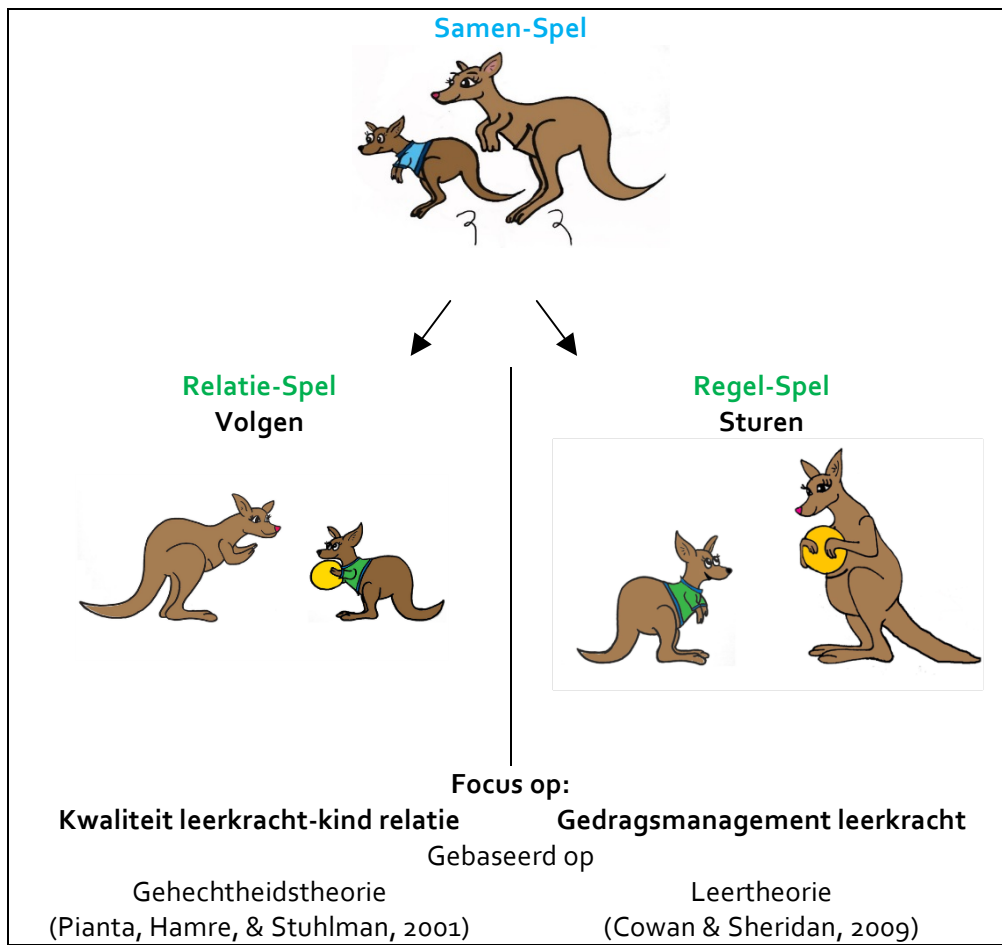
#### *Relatie-Spel*

De tools die Samen-Spel daarvoor biedt zijn de volgende: ga bij het kind zitten en **volg** zijn spel, speel mee, observeer, beschrijf zijn spel, benoem zijn gevoelens en ga zijn spel spiegelen terwijl je naast hem zit. Het is daarbij belangrijk om na te gaan wat het kind nodig heeft in relatie tot jou. Sommige kinderen hebben nood aan structuur, anderen dan weer nood aan warmte en knuffels enz. We proberen dus als leerkracht deze relationele behoefte(n) van de kleuters in te schatten en daarop in te spelen. Dit volgen van het spel van het kind en inspelen op zijn relationele behoefte(n) noemen we **Relatie-Spel** (=het kind heeft de bal in handen). Je laat zo voelen dat je voor het kind openstaat en zijn keuzes steunt: wat je doet is interessant, ik vind jou en je spel waardevol, jij mag er zijn. Zo creëer je een veilige basis van waaruit het kind kan beginnen leren. Bovendien leerde het onderzoek ons ook dat Samen-Spel niet alleen één-op-één (leerkracht-kind) gerealiseerd kan worden, maar ook met groepjes kinderen in de klas. Hierbij verschuift de focus **van interventie naar preventie**.

#### *Regel-Spel*

Soms is Relatie-Spel voldoende voor de kleuter(s). Maar soms wil de leerkracht een stapje verder gaan bij kleuter(s) die vaker storend gedrag vertonen. De leerkracht neemt dan de leiding over het spel. Hij kiest het spel. Het kind leert omgaan met de regels en opdrachten die de leraar introduceert. De leerkracht bekrachtigt, prijst goed gedrag, stelt duidelijke regels en grijpt in waar nodig. Dit noemen we **Regel-Spel** (=de leerkracht heeft de bal in handen).

Wat blijkt? Als je inzet op die warme en veilige leerkracht-kindrelatie, verminder je het storende gedrag van kleuters. Er ontstaat een positieve en veilige sfeer in de klas. Een optimaal klimaat waarin welbevinden centraal staat en kinderen kunnen ontwikkelen.



illustraties ©2010, Samen-Spel

*Conclusie*

**Investeer zo veel mogelijk in positieve ervaringen, in positieve samen- tijd.** Zeker kinderen die andere kinderen pijn doen of schelden bekijken we makkelijker op een negatieve manier. Hierdoor ontstaat weer sneller negatief gedrag van het kind. **Probeer deze cirkel te doorbreken** en positieve tijd samen door te brengen. **Plan in je week Samen-Spel<sup>24</sup> in,** gericht met een bepaalde kleuter die het moeilijk heeft of preventief met alle kleuters om een fijne sfeer en klimaat in je klas te realiseren.

## **KLASSE** FILM - In de reeks 'De klas van juf Jelke'

Hoe maak je als leraar het verschil voor kwetsbare kinderen in je klas? Pedagoog Maai Huyse en schoolpsycholoog Caroline Vancraeyveldt zoeken het uit in de kleuterklas van juf Jelke. Hoe bouwt Jelke aan een warme, kwaliteitsvolle relatie in haar kleuterklas. En lukt dat ook met kinderen die storend gedrag stellen? Maai en Caroline kijken en coachen. Bekijk het op Klasse.

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

---

<sup>24</sup> Meer lezen? Huyse, M., Vancraeyveldt, C., Bertrands, E., Vastmans, K., Peeters, E., Borghgraef, F., Colpin, H., & Verschuren, K. (2016). Samen-Spel in de klas. *Kleuters & ik, Themanummer: De leerkracht maakt het verschil*, 32(4), 6-10. Meer referenties vind je in dit artikel zoals het op de website [www.grotekansen.be](http://www.grotekansen.be) staat, bij hefboom 'Warme relaties'

## 4 – Expressie

### De muzisch-creatieve hefboom

[illustratie – hefboom expressie]

*De taal, of beter de 'talen' van het muzische zijn universeel. Wat nodig is om die te ontwikkelen, blijkt verrassend simpel: een open, authentieke en stimulerende houding van een professional die zorgt voor een pak prikkels en vooral het proces van expressie en creativiteit benadrukt. Iemand die de kunstwereld kan binnenbrengen als inspiratie. Iemand die de veilige leef- en leeromgeving kan scheppen om vrijheid van handelen te creëren.*

*Dat het muzische vele 'talen' heeft, biedt een boeiend aantal voordelen voor het begeleiden van kwetsbare kinderen die bijvoorbeeld, al te bevooroordeeld, als 'taal-arm' worden beschouwd. Het muzische als belangrijke hefboom tegen sociale uitsluiting. Tegelijk heeft deze hefboom vele mogelijke **linken** met de andere: taal uitlokken, denken en onderzoeken inbrengen, reflectie stimuleren en onder woorden brengen, ...*

#### 1 – Speelse expressie ernstig nemen: veiligheid, vrijheid, véle talen

**Koen Crul** is verbonden aan de **VIVES-hogeschool campus Brugge** als docent muzische vorming. Zijn missie: vanuit ervaringen in de kunsteducatie en het (figuren)theater de kwaliteit van muzische vorming in het onderwijs versterken. Hij schreef het boek "Zeppelin. Didactiek voor muzische vorming" (Pelckmans Pro, 2014). Bij het schrijven van deze publicatie werkt hij aan een nieuw boek, "De Kleine Zeppelin"<sup>25</sup>, gericht op kleuteronderwijs. Crul was bereid om voor het project 'Kleine Kinderen, Grote Kansen' enkele hoofdlijnen mee te geven wat voor hem muzische vorming inhoudt en hoe het voor àlle kinderen nieuwe talen kan openen.

#### *Veiligheid en vrijheid*

**Muzische vorming** bestaat voor mij uit twee elementen

- zich authentiek uitdrukken in drama, dans, beeld en muziek;
- kennismaken met de boeiende wereld van de kunsten.

Beide elementen versterken elkaar. Expressie heeft veel mogelijkheden voor kinderen om zich authentiek uit te drukken. Je komt makkelijker tot creativiteit en expressie wanneer je goed in je vel zit (link met hefboom 'warme relaties' en 'welbevinden'). We noemen dit '**veiligheid**'. Als leerkracht vang je hier best de signalen van op, neem je eventuele stress weg en zorg je voor een veilige omgeving. Authentieke expressie is vaak kwetsbaar, daarom moet je het omarmen met een veilig klimaat, moet je de drempels om tot creativiteit en expressie te komen, verlagen.

---

<sup>25</sup> De illustratie die in deze tekst is gebruikt, komt uit het nieuwe boek.



'**Vrijheid**' is de ruimte krijgen om je uit te drukken en je eigen ding te doen, bijvoorbeeld: paarden mogen blauw zijn. De inhoud van de (authentieke) expressie van kinderen is in se goed, mits zij in de vormgeving ook leren rekening houden met de anderen. Als leerkracht moet je hier **respectvol** mee omgaan. Het gaat niet over het product op zich – we moeten het resultaat van de expressie niet ontkennen – maar het interessante zit hem in het **proces**. Er mogen in dat proces voldoende uitdagingen zijn. Kinderen kunnen meer dan we op het eerste zicht denken.

#### *Diverse 'talen'*

In het muzische zijn er **vele talen**, vb. beeld, drama, dans, muziek, ... En dat zijn universele talen die kinderen ook spontaan ontdekken. Daarin schuilt ook een sterke **kracht**: ieder heeft het in zich om connectie te hebben met één of meerdere van die talen. Kinderen die in hun thuisomgeving contexten rond één of meerdere van die talen krijgen aangeboden, zijn al aan een eigen proces/zoektocht begonnen. Wij hebben de neiging om kinderen die verbaal niet sterk staan of thuis niet talig gestimuleerd worden, 'taal-arm' te noemen. In die zin zou je dan ook moeten spreken over 'beeld-arm', 'muziek-arm', 'bewegings-arm'. Wij in het Westen zijn bijvoorbeeld 'lichaams-arter' dan andere culturele contexten, maar vinden die 'talige' taal zo belangrijk. Maar het is krachtiger om vanuit 'potenties' en 'talenten' te spreken, zoals Luk Dewulf doet.

Expressie kan uit de kinderen zelf komen (zelfsturend) of van de leerkracht (gestuurd, gecoacht, geleid om veel interactie uit te lokken). Expressie kan dus op verschillende manieren ontstaan. Een sleutel is werken met '**open opdrachten**' en dit vormt de essentie van het muzische: opdrachten die prikkelen, goesting geven. Die kunnen via diverse domeinen ingevuld worden, zowel in beeld, drama, dans, muziek en media. 'Open opdrachten' lokken creativiteit uit en staan tegenover de gesloten opdrachten waar weinig ruimte is voor eigen invulling. Creatief dansen is iets helemaal anders dan 'een dansje aanleren'.

#### *Vijf functies*

De **voorbeeldfunctie** binnen expressie is cruciaal: als leerkracht zélf tot expressie komen, zelf creatief zijn! Dit is levenslang leren. Je kunt je eigen creatief proces met de kinderen delen, hoe je er zelf over hebt nagedacht. Je kan dit proces versterken door partnerschappen aan te gaan, met ouders, het cultureel centrum ... Je moet dus als leerkracht goed in je vel zitten om kinderen expressief te prikkelen en positief in te spelen op hun expressie.



De leerkracht heeft een belangrijke voorbeeldfunctie. Dat bestaat uit

- **muzisch enthousiasme:** oprecht nieuwsgierig zijn, een open houding aannemen, echtheid, overall mogelijkheden zien om jezelf uit te drukken ...
- **creativiteit:** je eigen verbeelding aanspreken, nieuwe oplossingen bedenken, dingen eens anders aanpakken, je creatieve vermogens verfijnen ...
- **een hart voor kunst:** kunnen genieten van muziek, beeld, beweging, ... een taal hebben om over kunst te communiceren ...
- **eigen expressie:** zichzelf authentiek muzisch uiten, weten hoe je krachtig kan uitdrukken door gebruik te maken van de bouwstenen van dans, drama, muziek en beeld,
- **muzische vaardigheden:** nieuwe technieken ontdekken, technisch sterk staan in de domeinen: improviseren, tekenen, muziek maken, zingen, verhalen verzinnen ...

#### *Tot slot*

Deze muzisch-creatieve-expressieve hefboom heeft vele mogelijke **linken** met de andere hefbomen: taal uitlokken (kinderen laten vertellen over het proces, wat ze doen/zien), het denken en onderzoeken binnenbrengen ('wat betekent dat voor jou? wat denk je daar nu bij? en wat zegt het over van de kunstenaar zelf? ...'), reflecteren op het werk van kinderen (foto's, beeldend werk ...), hen erover laten communiceren (bijv. samen met de ouders) ...

Hoe kunnen we dit als professional bij resp. kinderen en studenten uitlokken? Werken aan expressie vraagt **tijd**. Kinderen en studenten moeten zélf het belang ervan ondervinden en ervaren: 'geraakt worden' door kunst, samenwerkend leren, coaching, met reflectie eraan gekoppeld.

## **2 – Het muzisch-creatieve-expressieve: focus op het proces**

**Sebastiaan Winkeler** van 'Sapperlootjes'<sup>26</sup> deed de leden van het Lerend Netwerk aan den lijve ondervinden hoe deze hefboom een groep in beweging kan krijgen. Niet evident om dit in woorden weer te geven. Kernideeën die Winkeler ons meegaf:

1 - Bij een muzische activiteit vraag je bij kinderen eerder naar het **proces** en hoe dat verlopen is dan te oordelen over het (eind)product. Kinderen hebben dikwijls de vraag "Is het mooi?". Speel die vraag gewoon terug en laat het kind vertellen.

2 – Zet in op **groegerichte procesfeedback** (mindset). Geef feedback op het proces, de moeite, de focus van het kind. Niet op het resultaat. "Wat ben jij hard aan het schilderen" "Hoe heb je dit stukje gemaakt?" Dit kan zowel verbaal als non-verbaal. Reik extra materiaal aan, zonder iets te zeggen. Vraag hen of ze nog iets nodig hebben.

3 – Er zijn verschillende manieren om **creatief denken** aan te wakkeren. Gebruik technieken zoals divergent denken, flexibel denken, associëren, combineren ... om je opdrachten op voorhand goed te bepalen. Kijk en observeer goed waar het kind nood heeft aan een nieuwe impuls en maak gebruik van de creatieve denkcapaciteiten van het kind.

---

<sup>26</sup> zie <http://sapperlootjes.be/home/contact.html>. Lerend Netwerk, 18 januari 2018

4 – Probeer de kinderen in de '**flow**' te krijgen. In deze fase is het kind volledig in focus met zijn proces. Dat wil zeggen dat de uitdaging groot genoeg is voor de vaardigheden die het kind al bezit. Dit is bij elk kind anders. Daarom is het belangrijk goed te observeren en de uitdaging te verhogen als het aangereikte te eenvoudig is voor het kind. Dit kan met een eenvoudige vraag, of andere materialen te geven.

5 – Vergeet in al je observatiewerk, vragen stellen ... niet te **genieten** van hetgeen rondom je gebeurt: de verwondering van de kinderen, het uitwisselen van ideeën, ontdekkingen en technieken onder elkaar én met de begeleider.

# Beeldvorming

[illustratie – de drie BV-hefbomen samen]

## Inleiding

### 1 – ‘Professional’-iseren

Waar het kernthema ‘kwaliteitsvolle interacties’ focust op de relatie tussen professional en kinderen, zet het kernthema ‘beeldvorming’ meer in op het **meta-niveau: hoe kunnen we als professional leren kijken naar onszelf, naar ons eigen referentiekader?** Hoe kijken we naar kinderen? Hoe leren we daar kritisch op reflecteren, hoe leren we ons handelen afstemmen op ervaringen en inzichten wat betreft kwetsbaarheid, kans- en kinderarmoede?

De hefbomen van ‘kwaliteitsvolle interacties’ gaan voor àlle kinderen op. ‘Beeldvorming’ zoomt in op: **kinder- en kansarmoede zien en herkennen**, doen wat we als professional (en haar team) kunnen doen om iedereen gelijke ontwikkelingskansen te bieden. Voor het KKGK-project is dit de vertaling van 3 van de 5 kerncompetenties:

- armoede zien en diversiteit positief benaderen,
- diversiteit integreren in het totale ontwikkelingsproces,
- maatschappelijke verantwoordelijkheid zien en ernaar handelen.

De reden waarom ‘het eigen referentiekader in vraag kunnen stellen’ zo belangrijk is, is te vinden in het zogenaamde ‘**Pygmalion-effect**’: leerkrachten vormen zich een beeld van de leerlingen, vormen zich (vaak onbewust) bepaalde verwachtingen over die leerlingen en dragen dit (opnieuw: vaak onbewust) aan hen over. Leerlingen beantwoorden deze interactie op hun beurt door zich navenant te gedragen. Zo krijg je het mechanisme van de ‘**self-fulfilling prophecy**’: wat je verwacht, is wat je krijgt.

Daarom zijn leerkrachten zich best bewust van hun **impact**. Tijdens een studiedag van de **Erasmushogeschool** over ‘Beeldvorming’ (27 november 2017) verwoordde **Mieke Van Houtte**, **hoogleraar Sociologie UGent**, het zo:

“De lerarenopleiding moet aandacht besteden aan:

vorming van bepaalde ideeën gebaseerd op stereotypes,  
vorming van culturen in scholen die leerkrachten beïnvloeden,  
belang van ideeën en culturen voor uitkomsten bij leerlingen.”

Binnen dit kernthema werden drie hefboomen bepaald:

- de hefboom '**geraakt worden**': ontmoeting met en ervaring ('ondergedompeld worden') in de wereld van armoede en kwetsbaarheid,
- de hefboom '**kennis, concepten en inzichten**': kaders en theorieën inzake maatschappelijke kwetsbaarheid en mechanismen van sociale uitsluiting,
- de hefboom '**handelen en reflecteren**': via sterke methodes als (toekomstige) professional geprikkeld worden om eigen handelen voortdurend in vraag te stellen en bij te sturen.

Er zijn bovendien opmerkelijke linken tussen deze drie hefboomen en de drie aspecten van '**Community Service Learning**' (CSL): sociaal engagement, praktijk en kaders en concepten.

## 2 – Hoe kijken we naar armoede: de 12 brillen

Tijdens de Kick-Off van het KKGK-project<sup>27</sup> stelde prof. **Baldwin Van Gorp (Instituut voor Mediastudies, KUL)** het onderzoek "Weg van het stigma"<sup>28</sup> voor. Daarin stelt hij dat "(...) de maatschappelijke beeldvorming over armoede, kinderen in armoede bijkomend kan belasten. Zowel zichzelf als hun ouders worden met stereotypen geconfronteerd. Zelfs als dat met de beste bedoelingen gebeurt, kunnen die hun handelingscapaciteiten beperken."

Het onderzoek introduceert **denkkaders** – *frames*, perspectieven, 'brillen' – hoe naar armoede gekeken wordt. Framing wil zeggen dat je bewust of onbewust voor een perspectief of invalshoek kiest om naar een onderwerp te kijken. "Naargelang van het geselecteerde frame zal kinderarmoede een andere betekenis krijgen, en meer of net minder als problematisch worden ervaren."

Van Gorp stelt **12 'brillen'** voor,

- vijf frames belichten welbepaalde aspecten van kinderarmoede waardoor die een problematiserende invulling krijgt,
- zeven counterframes 'ont-problematiseren' kinderarmoede en bieden hierdoor een alternatieve kijk op het complexe fenomeen.

Hij benadrukt dat het niet gaat om 'goede' of 'foute' frames. Beide gecombineerd kunnen een meer genuanceerd en evenwichtiger beeld van kinderarmoede bieden. Wie zoekt naar een mogelijke aanpak van armoede, moet beseffen dat de kwaliteit van de oplossing mede afhangt van de kwaliteit van de probleemformulering.

De meerwaarde van deze framing-benadering voor begeleiders van kinderen en gezinnen en voor lerarenopleiders zit in de perspectieven die het aanbiedt. De 12 brillen samen vormen:

- 1 - een '**gereedschappskoffer**', concreet inzetbare instrumenten die de beelden over kinderarmoede vertegenwoordigen,
- 2 - een **verbreding van het blikveld**, bieden een ruimere, meer evenwichtige en genuanceerde kijk op kinderarmoede.

---

<sup>27</sup> Officiële start van het KKGK-project, 29 februari 2016, in het dept. Onderwijs. Illustratie in de tekst: uit de ppt van Prof. Van Gorp.

<sup>28</sup> "Weg van het stigma. Hoe kunnen we anders communiceren over kinderarmoede?", Prof. dr. Baldwin Van Gorp en Dr. Gregory Gourdin, Instituut voor Mediastudies – KU Leuven.

Voor elk van de 12 'brillen' koos Van Gorp voor een **metafoor**.

Niveau	Problematiserende Frames	Deproblematiserende Counterframes
<b>Focus op het Kind in Armoede</b>		
	1. Het onschuldige slachtoffer 2. Het Blok aan het Been	3. De Kiem 4. Gulliver en de Lilliputters 5. De Harde Leerschool
<b>Focus op de Ouder in Armoede</b>		
	6. De Slechte Ouder(s)	7. Zelfopoffering 8. Het Rad van Fortuin
<b>Focus op het Fenomeen Armoede</b>		
	9. De Koorts 11. Berekend Altruïsme	10. Het Reveil 12. Diogenes van Sinope

Voorbeeld van een 'problematiserend frame'

**"Het is toch erg, ik heb zo veel compassie met Sarah. Ocharme, dat kind."**

**Frame 1:** Uit medelijden schiet je de kinderen in armoede te hulp, want ze zijn zelf niet in staat zich te redden. Het kind is **het onschuldige slachtoffer** en zit vast in de rol van de zwakke, de afhankelijke die moet geholpen worden. *Dit frame bekijkt 'de arme' als een hulpeloos wezen, het vergeet zijn 'kracht' en 'potentie'.*

Voorbeeld van een 'deproblematiserend counterframe'

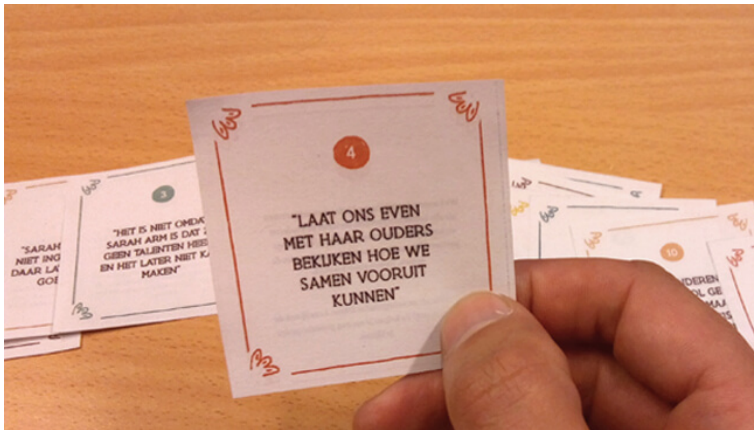
**"Het is niet omdat Sarah arm is dat ze geen talenten heeft en het later niet kan maken."**

**Frame 3:** Armoede is geen eigenschap van het kind, maar van zijn omgeving. Ook een kind in armoede zit boordevol pit. Het kind is **een sterke kiem**. Als we werken aan de voedingsbodem groeit het uit tot een sterke boom of mooie bloem. *Dit frame is positief, toekomstgericht. Het loont om te investeren in de strijd tegen armoede.*

## **KLASSE**<sub>2</sub> brillen om naar kinderarmoede te kijken

In de boekentas van Sarah zit altijd een lege brooddoos, maar het meisje draagt wel de nieuwste K3-schoenen. Hoe kijk jij naar haar armoede? Jouw bril bepaalt welk probleem je ziet en wat een mogelijke oplossing is. Professor Baldwin Van Gorp ontdekte 12 brillen om mee naar kinderarmoede te kijken. Wie de toelichting van elke metafoor wil kennen, zoekt online naar het onderzoek of leest het samenvattende **artikel in Klasse**. Klasse ontwikkelde ook **12 kijkkaartjes die uitprintbaar zijn**. Ze kunnen helpen om samen met collega's op een andere manier naar armoede te kijken en een genuanceerder armoedebeleid uit te tekenen.

Zie op [www.klasse.be](http://www.klasse.be): "12 brillen om naar kinderarmoede te kijken" en "Een klik en punt van de 12 brillen om naar armoede te kijken".



©KLASSE

### 3 - 'Fragiel Manifest tegen kinderarmoede' - Kinderrechtencommissaris Bruno Vanobbergen

Ook **Bruno Vanobbergen** gaf in het Lerend Netwerk van 23 maart 2017 aan dat **referentiekaders over armoede** mee bepalen of de samenleving al dan niet voor een **structurele aanpak** kiest. Hij waarschuwde voor perspectieven die de arme gezinnen zelf culpabiliseren: armen krijgen vaak te horen dat ze zelf verantwoordelijkheid moeten nemen om aan hun situatie iets te doen. Nog een stap verder gaat dan de veroordeling dat hun eigen schuld is. Hij omschrijft dit referentiekader als: "Zij worden zelf verantwoordelijk of schuldig geacht voor de armoede waarin ze leven en verdienen dus minder bijstand of ondersteuning".

Als dit perspectief een groot maatschappelijk draagvlak krijgt, zal het de aanpak van armoede navenant zijn. Hij ziet enkele signalen van deze 'vermaatschappelijking':

- Een steeds grotere **vraagverlegenheid** vanuit arme gezinnen,
- Toenemende gevoelens van **schaamte en machteloosheid**;
- Een zich **terugtrekkende professional** versus een **steeds verdergaande professionalisering van het ouderschap**. Interessant in dit verband is het onderzoek van Evelien Tonkens in Nederland. Zij toont aan hoe de professionele hulpverlener met ethische vragen worstelt over wat hij ten aanzien van de hulpvrager nog mag en kan. Tegelijk verwachten we van ouders steeds meer expliciete kennis en vaardigheden waardoor zij al te vaak met het gevoel worstelen of ze wel 'goed genoeg' bezig zijn;
- **Verdwijnde aandacht voor mensenrechten als kader** voor de zorg ten voordele van een focus op relationeel werk. Vermaatschappelijking legt de klemtoon op het belang van een netwerk en op het hebben van goede relaties met de directe omgeving. Hierdoor bestaat het gevaar dat hulpverlening sterk hierop gaat focussen en minder op structurele oorzaken van armoede.

Op het Lerend Netwerk stelde Vanobbergen zijn boek "**Spelen in zwarte sneeuw**"<sup>29</sup> voor. Daarin stelt hij zich kritische vragen over het 'zelfredzaamheids'-idee zoals dat in het Vlaams Actieplan Armoedebestrijding 2015-2019 beschreven staat. "Het is dus niet zelfredzaamheid die centraal moet staan in de strijd tegen armoede, maar wel de structurele uitsluitingsmechanismen". Hij waarschuwt voor het feit dat "veel leerkrachten en directies zich inderdaad weinig bewust zijn van factoren in het

<sup>29</sup> "Spelen in zwarte sneeuw. Fragiel manifest tegen kinderarmoede." Bruno Vanobbergen, Lannoo Campus, 2016.

onderwijssysteem zelf die ongelijkheid bevorderen." Hij verwijst hier verder naar het deficitdenken, "met alle tastbare gevolgen" vandien.

Vanobbergen houdt een pleidooi om bij armoedebestrijding opnieuw een **kinderrechten-perspectief** in te nemen. "Kinderrechten" bieden een zinvol en bruikbaar referentiekader om maatschappelijke vraagstukken te benaderen". Een belangrijk perspectief hierin is 'participatie': kinderen een stem geven en hen mede-eigenaarschap geven over de aanpak. Uit onderzoek van *Kind en Samenleving*<sup>30</sup> blijkt dat kinderen vooral verwijzen naar sociale uitsluiting:

"Ik vind mijn eigen gewoon niet leuk. *Doe je dan dingen die je niet leuk vindt of zeg je dingen die je niet leuk vindt?* Ik weet het niet. *Hoe voel je dat, dat je niet leuk bent?* Dat ik er niet bij hoor. *Ben je anders dan andere kinderen?* Iedereen is anders, maar voor mij lijkt ik alsof ik van een ander Universum kom. Ik heb bijna niks gemeen met niemand."

Vanobbergen stelt dat een kinderrechtenbenadering in bijvoorbeeld schoolcontexten voor meer **aandacht voor de kwetsbaren** zorgt. "Voor een sterkere verankering van kinderrechten denk ik zowel aan kwaliteitskaders van overheid en onderwijskoepels, evaluaties door de onderwijsinspectie en natuurlijk ook opleiding en vorming van leerkrachten en directies".

#### 4 - Beeldvorming: doorloop de hele cirkel!

Uit de vele ervaringen die in de Lerende Netwerken werden ingebracht, werd ons steeds duidelijker dat **alle drie de hefboomen in dit kernthema van belang zijn**. Het maakt op zich niet uit met welke hefboom je in een opleiding of professionaliseringstraject rond beeldvorming zou beginnen: als je ook de twee andere er maar bij neemt! Dat noemen we 'de hele cirkel doorlopen'.

Uit gesprekken in de Lerende Netwerken blijkt dat wie zich enkel op 'geraakt worden' richt, merkt dat die ervaringen kunnen verwateren. Wie enkel de theorieën en concepten over sociale uitsluiting 'leert', mist de beleving en de realiteit van armoede en uitsluiting. Empathie gaan hand in hand met kennis en reflectie/gedragsverandering.

We bieden je hier enkele inspirerende voorbeelden die de cirkel rondmaken.

##### a. Professionalisering van lectoren – en via hen ook studenten

**Alida Pierards, opleidingshoofd Bachelor Kleuteronderwijs PXL-hogeschool**, lichtte op het Lerend Netwerk van 23 maart 2017, toe hoe de opleiding studenten versterkt in hun competenties m.b.t. het omgaan met armoede en sociale ongelijkheid door *docenten* te professionaliseren. Het traject loopt met steun van de Provincie Limburg. Het betreft een langdurig traject, gespreid over drie jaar, bedoeld voor lectoren van zowel de opleiding Kleuter- als Lager Onderwijs. Bij elke activiteit gaat het dus telkens om gemengde teams.

*Het gelopen traject*

---

<sup>30</sup> J. VAN GILS EN T. WILLEKENS, *Belevingsonderzoek bij kinderen en jongeren die in armoede leven. Deel 2: De beleving van kinderen die leven in armoede in Vlaanderen*, Meise, Onderzoekscentrum Kind en Samenleving vzw, 2010, 76p.



Het traject startte in 2016 met een **'kick-off namiddag'** voor het hele team van de opleidingen kleuter- en lager onderwijs. In het programma werd gezorgd voor een insteek vanuit elk van de drie 'Beeldvormings'-hefbomen:

- Uiteenzetting over kaders en concepten – 'kennis en inzichten';
- Getuigenissen van ervaringsdeskundigen – 'geraakt worden';
- Gesprek over eigen referentiekaders, percepties, vooroordelen – 'handelen en reflecteren';
- Afname nulmeting
- ...

De opleiding gebruikte het **Disco-screeningsinstrument**<sup>31</sup> van het Steunpunt Diversiteit en Leren, UGent, om een **nulmeting** bij de lerarenopleiders op te zetten met betrekking tot 'omgaan met diversiteit'. In mei - juni 2018 wordt dan een **postmeting** bij die lerarenopleiders afgenomen. Uit de vergelijking van beide metingen wil PXL zien welke impact het traject heeft (gehad), of er tendensen waarneembaar zijn, of lectoren zich bekwaam/bekwamer achten, ... Ook hier komen aspecten uit die drie hefbomen aan bod. Ook bij studenten is een nulmeting afgenomen en zal een postmeting worden georganiseerd.

De volgende stap in het traject was het organiseren van **drie reeksen 'ervaringsgesprekken'** rond verschillende thema's. De lectoren konden een thema kiezen en kleine groepjes vormen. Bij deze gesprekken waren steeds ervaringsdeskundigen en ook collega's uit het werkveld (kleuterleerkrachten, zorgcoördinatoren, ...). Over 2 academiejaren gespreid waren dit de thema's:

- Een reeks rond communicatie met ouders/studenten,
- Een reeks rond materialen en kosten,
- Een reeks rond huiswerkbeleid en thuisopdrachten (klaspop meenemen, materialen meebrengen voor knutselactiviteit, samen met de ouders iets moeten doen en meebrengen, ...)

Uit deze gesprekken puurde de opleiding **aanbevelingen** die vertaald werden in afsprakenkaders voor de diverse niveaus van de hogeschool (departement, hogeschoolniveau, ...). PXL tracht zo de aanbevelingen te vertalen in concreet beleid en een aanpak voor de eigen studenten op vlak van materialen, onkosten, tweedehandsboeken, transparantie in informatie, enz. .

Een ander initiatief in het traject was de deelname aan de **GOK-Academie**, een reeks professionaliseringsactiviteiten georganiseerd door de provincie Limburg dat kadert in het Limburgse SALK-programma "Versterken van de lerarenopleidingen in het omgaan met armoede en uitsluiting". Doel was hier opnieuw om via lezingen van experts en dialoog met ervaringsdeskundigen de docenten verder te professionaliseren. De GOK-Academie stond open voor deelnemers van alle Limburgse lerarenopleidingen.

Een **studiedag** samen met lectoren uit de bacheloropleidingen Lager en Secundair Onderwijs en welzijnsorganisaties uit de buurt, zorgde voor een stevige netwerking. Dit kan leiden tot het versterken van de structurele samenwerking met deze organisaties en tot het uitbreiden van stagemogelijkheden in het kader van maatschappelijke kwetsbaarheid en voor het opleidingsonderdeel "Maatschappelijk engagement".

## **b. Drie beeldvormingshefbomen mét effectmeting**

---

<sup>31</sup> <http://screening.steunpuntdiversiteitenleren.be>

**Kompanjon vzw** organiseert studie- en opvoedingsondersteuning aan huis bij kansarme gezinnen en creëert verbinding tussen ouders (en hun kinderen) en studenten van hogescholen/universiteiten. In het Lerend Netwerk van 23 maart 2017, gaf **Katelijne Béatse**, coördinator en coach bij Kompanjon vzw, toelichting bij deze werking, als praktijkvoorbeeld om te werken rond beeldvorming bij toekomstige leerkrachten.

Kompanjon heeft **4 doelstellingen**:

- versterken van de onderwijskansen bij de kinderen,
- verhogen van de ouderbetrokkenheid en verbeteren van de communicatie tussen ouders en school,
- vormen van toekomstige leerkrachten en welzijnswerkers via een sterke ervaringsmethodiek,
- ijveren voor structurele aandacht voor armoede en gelijke onderwijskansen binnen curricula van het hoger onderwijs.

De ondersteuning in de gezinnen gebeurt enkel **op vraag van de ouders** en dus met hun expliciete toestemming en motivatie. De **doelgroep** van kinderen is ruim: van de 3de kleuterklas tot en met de 1ste graad van het middelbaar onderwijs (5 – 14 jaar). Alle kinderen van het gezin worden betrokken. 65% van deze kinderen heeft minstens één jaar leerachterstand, ervaart problemen met taal, welbevinden, motivatie, studievoordigheden... Vooral de overgangsmomenten van kleuter naar lager onderwijs en van lager naar middelbaar onderwijs vragen extra ondersteuning. Kompanjon vzw werkt met 14 verschillende opleidingen van hogescholen en universiteiten. Studenten verzorgen gedurende 3 maanden wekelijkse ondersteuning aan huis, een intensief proces met schriftelijke opdrachten en vorming. Kompanjon voorziet een coach als cruciale schakel tussen het gezin en de student.

Studenten ervaren een combinatie van de drie hefboomen van het kernthema 'Beeldvorming.

#### 1 – Geraakt worden

- Wekelijkse ontmoeting in een kansarm gezin (3 maanden)
- De realiteit leren kennen van één kansarm gezin: ander referentiekader, socio-culturele diversiteit, meertaligheid, onderwijscultuur,... Gezin wordt 'mijn gezin'
- In contact komen en omgaan met kansarme ouders die ouderbetrokkenheid op hun manier invullen

#### 2 – Kennis en vaardigheden uitdiepen

- Individueel ondersteunen van een kind, differentiëren, motiveren
- Kennis maken met sociale kaart in de wijk om de leefwereld van de kinderen te verruimen
- Leren (intercultureel) communiceren met ouders
- Leren inspelen op situatie, flexibel zijn, creatief zijn, geduldig zijn

#### 3 – Handelen en reflecteren

- Vormingstraject in groep (10 uren)
- Wekelijkse reflectie aan de hand van een blog met wekelijkse feedback
- Thematische opbouw van het proces: van kansarmoede - leer- en zorgvragen van het kind – vrije tijd – digitale ongelijkheid - krachten en risico's binnen diverse gezinscontexten -- ouderbetrokkenheid – communicatie – en terug naar kansarmoede
- Overleggen met - en leren van - studenten uit andere opleidingen in interdisciplinaire leergroepen (ev. aanvullen: studenten leren van elkaar door verschillende zienswijzen met elkaar in gesprek te brengen vb logopedist – leraar – sociaal werker)

Door tegelijk het hele proces te **monitoren en de effecten bij de diverse actoren te meten**, biedt dit project mogelijkheden om deze drie hefboomen te verankeren in de opleidingen zelf. Op die manier wordt er telkens geleerd, verfijnd, verduurzaamd. Door het continue samenspel van kinderen, ouders, studenten en de opvolging van het proces door de coach via huisbezoeken, feedback en vorming dat er op de verschillende niveaus meerwaarde wordt gerealiseerd.

### *Effecten*

Kompanjon vzw werkt sinds juli 2016 aan een instrument om de effecten van haar werking in kaart te brengen. We werken met de '*theory of change*' met negen concrete doelstellingen die we de komende jaren systematisch zullen onderzoeken.

Bij de **moeders** wordt meer betrokkenheid op school vastgesteld, maar er is weinig effect op zelfredzaamheid (ze nemen de rol van de student niet over). Ze hebben een positiever kijk op zichzelf als ouder.

Bij het **kind** stellen de studenten uit eigen bevragingen een schoolse verbetering vast. De grootste verandering betreft het welbevinden van het kind. Ouders merkten niet alleen een stijging in de scores op de rapporten van hun kinderen, maar ook thuis, bij het maken van het huiswerk, waren hen bepaalde veranderingen opgevallen. Bovendien leken hun kinderen meer gemotiveerd om met hun schoolwerk bezig te zijn en pakten ze het efficiënter aan.<sup>32</sup>

Bij de **studenten**<sup>33</sup> wordt op kennisniveau weinig invloed vastgesteld, die kennis is vooral door de opleiding aanwezig. Abstracte begrippen krijgen wel een plaats in een ruimere context. Studenten zien ook beter de complexiteit van kansarmoede in. In hun visie is er een verschuiving merkbaar van het individueel schuldmodel naar het maatschappelijke niveau. De invloed op de persoonlijkheid van de student is groot: zij geven aan anders te willen handelen als professional.

Voor **de opleidingen** levert dit soort stages een win-win op. Door de samenwerking met een intermediaire organisatie krijgen de studenten toegang tot moeilijke bereikbare doelgroepen, er worden concrete oefenkansen geboden om met kwetsbare ouders in gesprek te gaan. De omkadering door Kompanjon vzw staat garant voor een veilige en kwaliteitsvolle opvolging van de studenten. Anderzijds kiest Kompanjon vzw ervoor om uitsluitend met studenten in opleiding te werken. De pedagogische achtergrond van de studenten, de afstemming van de hogescholen binnen een opleidingsonderdeel garanderen het engagement van de studenten voor de organisatie en de betrokken gezinnen. In de voorbije jaren werd nauwelijks een traject voortijdig afgebroken.

---

<sup>32</sup> Gegevens uit de bachelorproef van Luna Baele, HoGent, 2016: "Armoede is geen kinderspel. Verandert de beleving van kansarmoede bij studenten die praktijkervaring opdoen bij Kompanjon vzw aan de hand van het armoedemodel van Jan Vranken?"

<sup>33</sup> Baele, L, idem

# 1 – Geraakt worden

## Hefboom 'ontmoeten – ondergedompeld worden'

[illustratie – hefboom Geraakt worden]

*Ondergedompeld worden in de wereld van kansarmoede en sociale uitsluiting zorgt voor beklivende ervaringen, soms voor een **shokeffect**. Of je nu student, docent, kinderbegeleider, kleuterjuf, ... bent, 'aan den lijve' ondervinden wat maatschappelijke uitsluiting met de waardigheid van een mens doet, is een krachtige hefboom voor een diepgaander **empathisch vermogen**.*

*Belangrijke voorwaarde is dat ook de **twee andere hefbomen** van dit kernthema 'Beeldvorming' er direct op aansluiten. Er zijn immers enkele kaders en concepten nodig om ervaringente duiden en een plaats te geven. Daarnaast zijn sterke methodes nodig die ervaringen en emoties kunnen omzetten in aangepast begeleidingsgedrag.*

### 1 – Docenten- en studentenstages: doorleefd programma

Diverse lerarenopleidingen dompelen docenten en/of studenten onder in de wereld van armoede en uitsluiting. Dat blijken telkens krachtige momenten en ervaringen op te leveren die beide actoren in beweging zetten om dieper na te denken over eigen handelen en reflecteren. **Nele Van Hemel**, lector, stagecoördinator en trajectcoach bij **UCLL Diest-Heverlee**, gaf toelichting bij het opzetten van sensibiliserende ervaringstrajecten voor docenten en studenten.

In het project “**t School is van iedereen**”<sup>34</sup> zette UCLL een zoektocht in naar hoe in de lerarenopleiding het omgaan met diversiteit en in het bijzonder met kwetsbare kinderen zowel in het 'verborgen' ('hidden') als het expliciete curriculum naar boven kan laten komen. Ze stelden dit voor op het Lerend Netwerk van 23 maart 2017. In de academiejaren 2014 en 2015 kregen zowel docenten als studenten een '**sensibiliserend ervaringstraject**' aangeboden, met ontmoetingskansen rond armoede en gelijke kansen. Experts van welzijnsorganisaties en ervaringsdeskundigen – i.c. van organisaties zoals 't Lampeke in Leuven – zetten er mee hun schouders onder.

Het doel was een meer van diversiteit **doorleefd lesprogramma** en **lesgeven van docenten**, in het bijzonder meer aandacht voor de relatief **onzichtbare** problematiek van kansarmoede. De lerarenopleiding wou op die manier ook kritisch reflecteren op de pijnpunten in het eigen aanbod en curriculum.

---

<sup>34</sup> Meer info: <http://tschoolisvaniedereen.weebly.com/>

Dag 1: 22/9	Dag 2: 23/9	Dag 3: 24/9
<b>9.00 - 12.00 uur</b> -Onthaal -Sessie met <b>methodieken rond vooroordelen</b> kansarmoede - <b>kader 'kansarmoede'</b> : 6 dimensies	<b>10.00 - 12.00 uur</b> <b>Voorstelling 'Compagnie Tartaren', sociaal-artistisch gezelschap</b> binnen buurtwerking 't Lampeke - Filmpje 'platformlift' + reflectie - Film 'The paradox of non-existence' + dialoog met regisseurs, 2 vluchtelingen uit Afghanistan.	<b>9.00 - 12.00 uur</b> <b>Gesprek werkveld</b> : experten mbt omgaan met kansarmoede in klas/ school - Joke Van den Bruel, sancta Maria, Aarschot - Lut, zorgcoördinator, Zegestraat - Hasselt - directie Ourodenberg  'good practices', antwoorden op specifieke vragen, algemene uitgangspunten (bv. visie verjaardagen), emotionele effecten en draagkracht in de klas, eigen leerproces doorheen de jaren, ...
<b>12.00 - 13.00 uur</b> <b>Maaltijd in sociaal restaurant</b> 'Leren ondernemen'	<b>12.30 - 14.00 uur</b> <b>Broodmaaltijd in buurthuis 't Lampeke</b>	<b>12.00 - 13.00 uur</b> <b>Broodmaaltijd in buurthuis 't Lampeke</b>
<b>13.00 - 16.30 uur</b> <b>Dialoogmoment &amp; getuigenissen</b> met mensen in kansarmoede en sociale uitsluiting: Sylvie en Muheddin 2 groepen, alternerend	<b>14.00 - 17.00 uur</b> <b>Lezing en dialoog met Bart Demytneere</b> , auteur 'In vrije val, armoede in België'	<b>13.00 - 15.00 uur</b> Eindbespreking - <b>reflectie - conclusies - kapstokken</b> - evaluatie
<b>16.30 - 17.00 uur</b> <b>Reflectie</b> en afronding	<b>18.00 - 19.00 uur</b> <b>Warme maaltijd in buurthuis 't Lampeke</b>	<b>15.00 - 16.00 uur</b> Afronding
	<b>19.30 - 22.00 uur</b> <b>Dialoog met Karen Daniëls, gezinsbegeleiding en coördinatie dagopvang</b> Wurpskes en auteur van 'Helpende Handen in de kinderopvang. <b>Gehechtheid bij kwetsbare kinderen</b> , ouders en kindbegeleiders'	

	Woensdag 19/11		Donderdag 20/11		Vrijdag 21/11
9.30	<b>Kennismaking</b> , Laagdrempeilig elkaars diversiteit ontdekken	10.00	<b>Getuigenissen</b> in 2 groepen, alternerend	9.30	Opwarmertje + <b>Een kaartje schrijven</b> voor Nourheddin en Sylvie (getuigenissen) + beluisteren
10.30	<b>Opdrachtjes 'kansarmoede'</b> in groepjes	11.30	<b>Vorbereiding gesprek werkveld</b> : vragen stellen, in groepjes	10.30	<b>Gehechtheid in de kinderopvang</b> (Karen Daniëls)
12.00	<b>Maaltijd - leren ondernemen</b>	12.30	<b>Maaltijd - buurthuis</b>	12.30	<b>Maaltijd - buurthuis</b>
13.30	<b>'Kansarmoede' kader</b> adhv diverse methodieken	13.30	<b>Dialoog werkveld</b> Directie Ourodenberg, Chris Vandenbroeck (kleuterleidster, Brussel), kleuterleidster Maasmechelen.	13.30	<b>Reflectie en evaluatie</b> Terugkoppeling naar opleiding: wat is zinvol?
16.00	<b>Reflectie</b> , nabespreking				
17.30		17.00	<b>Warme maaltijd - buurthuis</b>	16.00	<b>Afronding</b>
		18.00	<b>Concert koor 'Funky fabolishes fabota family' + gesprekjes</b> nadien bij drankje.		

Bijzonder aan deze trajecten voor docenten en studenten was de uitgebouwde **kwaliteitscontrole**. Met andere woorden: de voorbereiding en realisatie van een **effectmeting** rond de docentenstage, en de voorbereiding en realisatie van **een pre- en postmeting m.b.t. de bewustwording bij studenten** van de aanwezigheid van kinderen uit de kansarmoede.

*Effectmeting bij docenten*

"Heeft het traject een sensibiliserend effect op het denken/voelen/handelen rond kansarmoede als burger en als docent?" Met deze vraag werden de betrokken docenten uitgenodigd om het effect van de stages te beschrijven. De effecten zijn als volgt samen te vatten. Enkele quotes geven een beeld van de effecten:

**a - Een aangescherpt bewustzijn**

De lectoren benoemden 'bewustzijn' of 'ik ben me bewuster van...' in elk interview spontaan als effect.

**b - Eigen achtergrond meer in vraag stellen**

"Ik zal nu meer denken bij kansarme mensen 'daar zit een verhaal achter'. Ook kijk ik anders naar mezelf als middenklasser, dat vooral eigenlijk, waar ik me situeer. Waarom ik bepaalde dingen denk bijvoorbeeld. Hoe snel je eigenlijk kijkt vanuit jouw eigen kader. Ik stel ook mijn eigen kader meer in vraag."

**c - Opvallend minder clichébeelden**

"Meestal ga je ervan uit dat mensen in kansarmoede op de een of andere manier een foute investering hebben gedaan. Of ze zijn weggegaan thuis omdat het niet ging en zijn dan naar 't OCMW gegaan. Of zoals vluchtelingen: je laat alles achter en dan heb je sowieso niks. Maar eigenlijk heb ik nooit gedacht dat het vanuit de opvoeding zelf zou komen. Dat de opvoeding ook een mogelijkheid is om in kansarmoede terecht te komen. Omdat je vele vaardigheden gewoon nooit geleerd hebt."

**d- Meer inleving en respect voor de complexiteit van armoede**

"Ik zou kansarmoede gedefinieerd hebben als een tekort aan financiën maar niet ruimer gezien hebben als een stuk chaos, weinig structuur, als iets dat een weerslag geeft op alle domeinen van een persoon of zijn omgeving. Ik dacht: 'Dat kan toch geen vicieuze cirkel zijn. Je moet er toch op een gegeven moment uit geraken als je de juiste paden bewandelt'. Maar het is blijkbaar niet altijd zo evident als je denkt."

**e - Meer kaders gekregen om hun intuïties te duiden**

"Ik kijk nu niet anders naar mensen in de kansarmoede maar wel bewuster denk ik. Ik ben mij veel bewuster van de dingen. En toch ook... misschien heb ik een aantal dingen intuïtief aangevoeld en had ik daar toen geen woorden voor; terwijl ik dat nu meer kan kaderen. Dat ik nu weet, het principe van het perspectief van de ander in te nemen, dat we dat met studenten misschien ook vaker moeten doen, leren om uit je eigen referentiekader te treden. Dat ik dat nu gewoon bewuster doe en in meerdere dingen."

*Effectmeting bij studenten*

De studenten konden gesprekken voeren met onder meer ervaringsdeskundigen in kansarmoede en vluchtelingen, kregen individuele en groepsopdrachten rond kansarmoede aangeboden en verwierven basisinzichten via verschillende methodieken. Onderstaande quotes geven een beeld van het effect op studenten:

**a – Meer positieve en ruimere kijk op kansarmoede**

"Ik vind het eigenlijk moeilijk om te zeggen. Misschien de kijk op de wereld? Je moet er altijd aan denken dat iemand misschien wel een andere achtergrond heeft dan je op het eerste zicht denkt."

"Als je zo hoort wat er achter die persoon zit, dan kun je je er beter in verplaatsen. Dan heb je daar ook meer respect voor."

**b – Een verschuiving in het denken:**

- ✓ In het kijken naar kansarmoede,
- ✓ van oppervlakkige oplossingen naar **meer doordachte en duurzamere** oplossingen,
- ✓ van een gevoel **van machteloosheid** naar **'we kunnen de cirkel helpen doorbreken'**,
- ✓ met betrekking tot de **rol** van de kleuteronderwijzer,

✓ het **taboe helpen doorbreken**.

“Je mag er niet altijd van uitgaan dat iedereen alles kan meenemen. Dat niet iedereen alles heeft. De kleuteronderwijzer zei tegen mij: ‘Het is goed dat je zelf veel tassen bij had, maar je had het ook kunnen vragen aan de kleuters’. Maar dat is juist wat ik wilde vermijden, omdat we net in die driedaagse hadden gezien dat dat niet goed is. Het is duidelijk dat nog niet iedereen het beseft.”

Ondertussen kende het project een vervolg in meerdere teams aan de UCLL. Het wordt in elk academiejaar op vraag aangeboden als navorming voor teams in basisonderwijs of secundair onderwijs.

De inzichten uit het project “t School is van iedereen” werden vertaald in het **curriculum** van UC Leuven. Een nieuwe leerlijn waarbij er vanaf de eerste dag in de opleiding oog is voor het omgaan met diversiteit werd uitgezet.

## **KLASSE** Zeg niet te snel: ‘Kansarme ouders zijn niet geïnteresseerd’

De meeste leraren komen zelf uit een middenklassengezin. **Juf Sarah** niet. Thuis hadden ze het niet breed en ze maakte het allemaal mee: de scheiding van haar ouders, het overlijden van haar vader, schulden en deurwaarders... Ondanks alles maakte Sarah de overstap van het beroepsonderwijs en werd ze kleuterjuf. “Het leverde me enkele speciale antennes op waarmee ik kijk naar kleuters.” Lees het in Klasse.

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

## 2 – Met een ervaringsdeskundige voor de klas

In diverse opleidingen – Sociaal Werk, Lerarenopleiding, ... - wordt geëxperimenteerd met het lesgeven in tandem: een docent en een ervaringsdeskundige in armoede geven samen een volledig opleidingsonderdeel. **Kristel Driessens en Cindy Van Geldorp**, resp. docente-onderzoekster bij ‘**Bind-Kracht**’, Karel de Grote-hogeschool en ervaringsdeskundige – brachten op het Lerend Netwerk van 4 mie 2017, hun ervaringen binnen. Het **doel van het werken in tandem** is om leraren in opleiding te versterken en ondersteunen in krachtgericht werken met mensen in armoede.

Bind-Kracht vertrekt van enkele uitgangspunten in het werken met mensen in armoede. Eén ervan is het **verbindend en versterkend** werken, in dialoog met mensen die uitsluitingsmechanismen, racisme en discriminatie dagelijks ervaren. Zo bouw je inzichten op en stel je het leefwereldperspectief van mensen in armoede centraal. Dat laat je toe aan aansluiting te vinden bij wat de betrokkenen zelf belangrijk vinden in hun leven, bij hun doelstellingen en verwachtingen. Daarnaast probeert Bind-Kracht ook steeds om positieve voorbeelden in de kijker te plaatsen: aandacht voor kwetsuren en krachten en voortbouwen op wensen, ondergesneeuwde talenten, eigen prioriteiten, op wat mensen reeds zelf probeerden. Het **krachtenperspectief** staat daarbij steeds centraal.

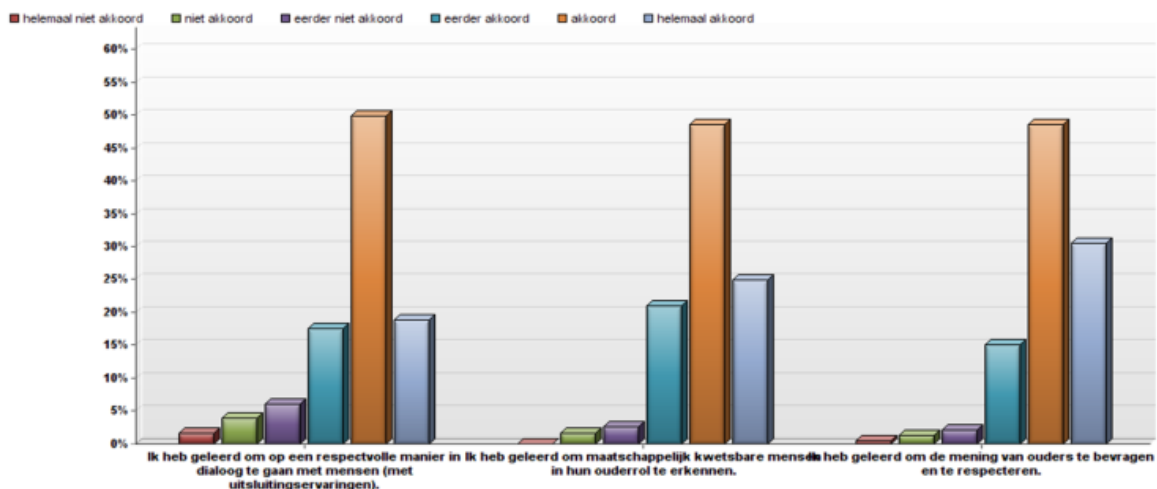
Het werken met **ervaringsdeskundigen in de basisopleiding is gestart** als innovatieproject op de Karel de Grote-Hogeschool (2014-2015), in een partnerschap tussen de opleidingen Sociaal Werk en Orthopedagogie en Bind-Kracht. Docenten uit deze opleidingen en Bind-Krachtcoaches werden tandempartners voor een volledig opleidingsonderdeel. Betrokkenen: 14 docenten, 9 ervaringsdeskundigen, 2 Bind-Krachtmedewerkers en 620 studenten (op 2 academiejaren). Focus lag op het trainingsvak ‘Gespreksvoering in Sociaal-cultureel werk +Maatschappelijk Werk’ en het integraal vak ‘Gezinsgericht werken in orthopedagogie’. Ondertussen werd deze didactische

werkvorm verankerd in beide opleidingen en wordt het uitgebreid naar experimenten in de lerarenopleiding en verpleegkunde.

Belangrijke **aandachtspunten** voor een dergelijk tandempartnerschap:

- Het **empathische en het authentieke**: onbevooroordeeld kunnen kijken en samenwerken. Openstaan voor elkaars visie en reflexief kunnen omgaan met het eigen referentiekader. Het is ook heel belangrijk dat de docent ruimte kan laten voor de dialoog met de ervaringsdeskundige en dat de ervaringsdeskundige op een geduldige manier in dialoog kan gaan over vooroordelen die studenten aan bod laten komen.
- **Stap voor stap de relatie opbouwen** is belangrijker. Het is belangrijk dat de docent en de ervaringsdeskundige voldoende tijd nemen om elkaar te leren kennen en voldoende samen voorbereiden. Dan weet men wat men van elkaar mag en kan verwachten en kunnen er gerichte afspraken gemaakt worden zodat de samenwerking op een respectvolle en voor iedereen veilige manier kan verlopen.

De ervaringsdeskundige en de docent hebben duidelijk **verschillende rollen**. De docent brengt theorie, kaders en methodiek aan. De ervaringsdeskundige vult aan vanuit zijn/haar ervaringskennis. Hij/zij brengt voorbeelden aan, een cliëntperspectief of het perspectief van leerling die zich uitgesloten voelde of van een bezorgde ouder. “Deze beklijvende verhalen brengen de theorie tot leven” en “de realiteit in de klas”, stellen studenten in evaluaties. Daarnaast toont de docent zich ook als rolmodel, in het respectvol en krachtgericht omgaan met een persoon met uitsluitingservaring. Uit evaluaties blijkt dat studenten de inzet van ervaringsdeskundigen zeer sterk waarderen<sup>35</sup>, met heel wat beklijvende leerresultaten tot gevolg.



De feedback van ervaringsdeskundigen op hun eigen handelen, de veranderende kijk op het leven in armoede, de diepere inzichten in uitsluitingsmechanismen, het durven oefenen in een echte dialoog op basis van gelijkwaardigheid, brengen de ontwikkeling van een **positieve basishouding** ten aanzien van kwetsbare leerlingen/ouders/gezinnen op gang.

<sup>35</sup> Zie ook: Driessens K. & De Clerck, W. (2014), “Ervaringsdeskundigen als tandempartners in hogeschoolopleidingen”. In *Welwijs*, jg. 25, nr. 4, p. 30-33. Grafiek uit de ppt van Kristel Driessens.



## **KLASSE** sterke leraren opleiden: stuur ze naar een kansarm gezin

In Brussel leeft 4,1% van de kinderen in een gezin met een inkomen onder de armoederisicodrempel. Scholen, begeleidingsdiensten en de lerarenopleidingen staan voor een enorme professionele uitdaging. Kinderarmoede aanpakken begint bij het opleiden van sterke leraren. Gesprek met Jaantje Verbruggen, docent en coördinator van 'Boekenbende aan Huis', een voorleesproject van Odisee Brussel, i.s.m. de VGC en de bib van Jette, en met Lien Crabeels, derdejaars student kleuteronderwijs. Lees het in Klasse.

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

### 3 – Aandacht voor studenten in armoede in de eigen lerarenopleiding

Naast werken aan competenties van studenten, willen lerarenopleidingen in eigen boezem kijken wanneer het om (kans)armoede gaat. Ze willen zelf nadenken hoe ze eigen studenten in kansarmoede beter kunnen ondersteunen en begeleiden én hoe ze toekomstige leerkrachten alsook de eigen lerarenopleiders adequaat kunnen leren omgaan met kansarmoede. In UCLL hebben **Ann Van Hooste en Liesbeth Spanjers** (beiden lector en praktijkonderzoeker) (oud-)studenten in kansarmoede uitgebreid aan het woord gelaten over deze topics.

Van Hooste bracht op het Lerend Netwerk van 4 mie 2017 de ervaringsdeskundige studenten **Danny en Jef** mee. De deelnemers aan de workshop werden uitgenodigd om samen met hen aan de slag te gaan met bevindingen uit het **onderzoek** 'Een lerarenopleiding en studenten in kansarmoede: de krachten gebundeld!'. Het onderzoek had twee focussen:

- **focus 1:** nagaan hoe de opleiding beter afgestemd kan worden op studenten in kansarmoede, op wat zij nodig hebben om de opleiding te starten, succesvol te doorlopen en af te ronden;
- **focus 2:** vanuit de expertise en ervaringsdeskundigheid van (oud)studenten in kansarmoede nog meer adequaat en 'doorleefd' invulling geven aan de competentie 'omgaan met kansarmoede' voor studenten én docenten. Tijdens de workshop werd specifiek gefocust op het invulling geven aan die competentie door de lerarenopleider.

We lichten een aantal resultaten met betrekking tot beide focussen toe:

#### **Focus 1: suggesties afstemmen van de opleiding op studenten in kansarmoede**

- Stel je opleiding ook voor op plaatsen waar kansarme ouders vaak komen.
- Geef realistische info over bijvoorbeeld de kosten van de opleiding, geef duidelijke verwachtingen m.b.t. inhoud van de opleiding.
- Voorzie de informatie 'inclusief'. Dat voorkomt stigmatisering.
- Zorg voor duidelijke financiële info op de website. Zorg voor laagdrempelige en toegankelijke contacten voor wie meer info wil.
- Voorzie ruimte en gelegenheid om medestudenten te leren kennen. Dat kan zorgen voor een breder sociaal netwerk en steunfiguren, wat een motiverende factor is om studies vol te houden.

Wat betreft de omgang van hogeschool-actoren met studenten in armoede, pleiten de studenten voor volgende **insteken**:



Het is tegelijk zinnig om een **ervaringsdeskundige** in kansarmoede in te schakelen die bij elke te nemen beslissing de invalshoek van kansarmoede kan binnenbrengen. Deze persoon kan een rolmodel zijn en de brug vormen tussen de student en de hogeschool. Je kunt dit omkaderen met een duidelijk statuut (bv. rond zwijgplicht).

### **Focus 2: good practices rond competentie 'omgaan met kansarmoede' voor de lerarenopleider**

Docenten zijn niet enkel lerarenopleiders maar zijn zelf ook leraar in hun klas met de studenten. Ze geven niet enkel inhouden door, maar gaan ook met hun studenten om en hebben op die manier een voorbeeldfunctie naar hun studenten toe. In het onderzoek werden rond de competentie 'omgaan met kansarmoede' mogelijke goede praktijken opgevraagd bij lerarenopleiders. Die praktijken werden naderhand dan voorgelegd aan de (oud-)studenten in kansarmoede, om na te gaan of deze effectief als adequate praktijken werden beschouwd. De 'goed bevonden' praktijken werden onderverdeeld in vijf categorieën:

- 'oog voor context': maatregelen op materieel en financieel vlak om kosten te drukken (zie afbeelding)
- 'veilig leerklimaat': luisteren en empathie tonen, open en authentiek zijn, een waarderende houding ten opzichte van studenten
- 'begeleiding op maat': praktische ondersteuning geven en rekening houden met de persoonlijke context van studenten
- inzetten op 'kwalitatieve interacties' tussen alle studenten
- 'positief benaderen van kansarmoede': niet enkel kijken naar problemen van studenten in kansarmoede, maar ook focussen op hun krachten.

# Oog voor context



**1 Materiële aspecten**

Materiaal (vb. rekenmachine, boeken, lesmateriaal, laptop, enz) ter beschikking stellen:

- Materiaal van de hogeschool
- Eigen materiaal van de docent
- Materiaal van de stageschool



**2 Financiële aspecten**

**Cursussen:**

- Zo weinig mogelijk verplicht cursusmateriaal laten aankopen
- Zo veel mogelijk cursusmateriaal op Toledo
- Cursusmateriaal printen voor studenten
- Studenten aanmoedigen zaken in te scannen i.p.v. te printen
- Spreiding van betaling

**Oprachten:**

- Accent op low budget / recuperatiemateriaal bij opdrachten
- Websites met tips over goedkoop materiaal maken doorgeven
- Oprachten basic laten indienen (vb. geen kleurenprint, niet laten inbinden)
- Oprachten digitaal laten indienen (via Toledo)
- Literatuuropdracht in bib laten maken
- Studenten stimuleren materiaal van elkaar te gebruiken
- Bij presentatie hoeven studenten geen kopietjes voor iedereen te voorzien
- Gratis digitale tools en open software gebruiken
- Ruim op tijd te lezen boeken opgeven (ontlenen bibliotheek)
- Spreiding van aankoop van materialen

**Uitstappen:**

- Ervoor zorgen dat iedereen mee op uitstap kan (gratis of door school laten betalen)
- Spreiding van betaling

Citaat van een student die aan dit onderzoek deelnam:

“Het was heel fijn om deel te nemen en om te weten dat daardoor andere studenten geholpen kunnen worden. Fijn dat de tijd genomen werd om me te laten uitspreken, anders komt het verhaal niet. Ik voelde me echt partner in het onderzoek en geen onderzoeksobject. Het enthousiasme van de onderzoekers werkte ook aanstekelijk en was een hart onder de riem!”

Alle resultaten van het onderzoek kun je vinden op: <http://kansenvoorhogeronderwijs.sitego.net/> (doorklikken naar PWO-project).

## 2 – Kennis en inzichten

### Hefboom 'kaders, concepten en inzichten leren kennen over armoede en sociale ongelijkheid'

*Waarom is er kans- en kinderarmoede? Wat zijn de **mechanismen** achter sociale ongelijkheid? Wat doet armoede met een mens? Welke theorieën, concepten en kaders bestaan er die de **structurele** oorzaken goed kunnen uitleggen? En hoe kunnen ze ons helpen duiden wat we in onze klassen, dagverblijven en opvang zien en ervaren?*

*Er bestaan heel wat **modellen** die op een heldere manier een deelaspect van de oorzaken van armoede en sociale uitsluiting uit de doeken doen. Op de sites van organisaties zoals Netwerk tegen Armoede en Welzijnzorg (zie bijv. [www.armoedebestrijding.be](http://www.armoedebestrijding.be)), beide leden van het Lerend Netwerk, is alvast veel inspiratie te vinden. Er zijn vele boeken, brochures en rapporten over geschreven. Zo zijn theorieën als die van maatschappelijke kwetsbaarheid, het schuldbelastingmodel en het klovenmodel al vrij goed bekend in het onderwijsveld. En verder zijn er de jaarboeken van OASes, het Onderzoekscentrum Ongelijkheid, Armoede Sociale Uitsluiting en de Stado (Universiteit Antwerpen), de onderzoeken en publicaties van het Centrum voor Sociaal Beleid, ...*

*Oorzaken van armoede en sociale ongelijkheid kennen, loopt parallel met wat je zelf te weten komt door je eigen bevindingen en ervaringen. In die zin is deze hefboom onlosmakelijk verbonden met de **twee andere hefbomen** binnen 'Beeldvorming': ondergedompeld worden in de wereld van kansarmoede en sociale uitsluiting, en via sterke methodieken handelen/reflecteren inzetten die je ervaringen én inzichten kunnen omzetten in aangepast begeleidingsgedrag.*

*Inzichten beginnen bij '**signalen van kwetsbaarheid leren zien en herkennen**'. Ook daar zijn al enkele kijkwijzers en checklists gepubliceerd. Op het Lerend Netwerk hebben we er zelf één ingebracht op basis van de 10 krachtlijnen van Bind-Kracht.*

### Focus op potenties van armen

Op het Lerend Netwerk van 4 mei 2017 bracht **Kristel Driessens** de inzichten en kenmerken over leven in armoede in. '**Bind-Kracht in armoede**' (Karel de Grote-Hogeschool) hanteert een visie op armoede gebaseerd op de theorie van **maatschappelijke kwetsbaarheid**, een verklaringsmodel dat oorzaken op micro-, meso- en macroniveau integreert in één kader. De theorie vertrekt vanuit een **structurele visie op armoede**. Ze stelt dat bepaalde bevolkingsgroepen riskeren telkens opnieuw actief gekwetst te worden door de wijze waarop onze samenleving georganiseerd is.

Maatschappelijk kwetsbare mensen genieten weinig van het positieve aanbod van onze samenleving, van vorming en hulpverlening, van de arbeids- en huisvestingsmarkt, van respect en kansen tot ontwikkeling. Ze worden vooral geconfronteerd met **uitsluiting en discriminatie**, met sanctionerende en controlerende aspecten van maatschappelijke instellingen. Daarom ontwikkelen

ze **moeilijk een positieve sociale binding** met de maatschappij en hebben ze vaak geen gunstig toekomstperspectief. Bind-Kracht hanteert een **gelaagde kijk op armoede**. Maatschappelijke kwetsbaarheid verwijst ook naar een interactief en cumulatief proces. Naast aandacht voor kwetsbaarheden stelt Bind-Kracht een krachtenperspectief centraal.

Daarom, stelt Driessens, is het belangrijk om in relatie met mensen in armoede vooral verbindend en versterkend te werken, in dialoog met hen. "Dit doe je best vanuit **een erkenning voor de complexiteit** van hun problemen en de diepe kwetsuren. De nadruk bij hulpverlening ligt vaak op korte-termijnresultaten, waardoor de druk op hen toeneemt. We stellen ook een terugkeer vast van het individueel schuldmodel." Dit soort schuldmodel staat haaks op de definitie zoals Jan Vranken<sup>36</sup> die geeft

"Armoede is een netwerk van sociale uitsluitingen dat zich uitstrekt over meerdere gebieden van het individuele en collectieve bestaan. Het scheidt de armen van de algemeen aanvaarde leefpatronen van de samenleving. Deze kloof kunnen ze niet op eigen kracht overbruggen."

Driessens vraagt aandacht voor velerlei facetten in het omgaan met armoede: kennis en inzichten opbouwen, ontmoeten en geraakt worden en het belang van relatiebevorderende interactie. Ze daagt ons uit om gelaagd naar armoede te kijken, de schuldvraag los te laten en het **krachtenperspectief** centraal te stellen.

## **KLASSE**oe een koffiemoment het zelfbeeld van kansarme ouders opkrikt

"Als kansarme ouders voelen: 'het zal met mijn kind op school net zo gaan als bij mij', dan heb je een bruggenbouwer nodig die hun het **nodige** vertrouwen geeft." Dat zegt **Patrick Meurs, professor klinische psychologie (KULeuven)**. Hij volgt de ontwikkeling van jonge kinderen in armoede. Lees het in Klasse.

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

## 3 – Handelen/reflecteren

Hefboom 'kritisch leren reflecteren over eigen handelen, aanpassen van je gedrag'

*Vanuit de twee andere hefboomen bij 'Beeldvorming' – 'geraakt worden' en 'kennis en inzichten' opdoen – is het uiteindelijk de bedoeling **het eigen handelen** als (toekomstige) begeleider van kinderen **bij te sturen**. Zodat de klas-, school-, opleidings-, kinderopvang- en dagverblijf-praktijk echt kan inzetten om elk kind **gelijke kansen** te bieden.*

*Dit is bijvoorbeeld nodig omdat uit de hefboom 'geraakt worden' heel wat emoties kunnen loskomen door de ontmoeting met mensen. Hierdoor worden studenten, begeleiders, leerkrachten, ... geconfronteerd met zichzelf, met een andere werkelijkheid, met de diversiteit van werelden en referentiekaders. De werkelijkheid is geen nette en afgelijnde weerspiegeling van theoretische*

<sup>36</sup> Jan Vranken, 'Armoede in België', Inleiding. In: Dierckx, D., Van Herck, N. & Vranken, J. (eds). Leuven/Den Haag: Acco. 2010.

concepten en regels, en **gestructureerde reflectie** kan handvatten aanreiken om betekenis te geven aan ervaringen.

*Reflecteren op handelen, en er dan naar handelen, is eigenlijk een levenslang proces. Deze professionalisering stopt nooit – of zou toch voortdurend geprikkeld moeten worden. Bovendien is dit een professionalisering die zich niet enkel voltrekt op individueel vlak maar ook op teamniveau. Welke methodes zijn effectief gebleken en verdienen aandacht? Wat is nodig om van een reflectie een 'kwaliteitsvolle' reflectie te maken? Bringle en Hatcher<sup>37</sup> (1997) stellen volgende criteria voorop:*

**"kwaliteitsvolle reflectie**

- vindt plaats op regelmatige basis,
- linkt ervaringen aan (vooropgestelde) leer- en vormingsdoelen,
- laat ook ruimte voor persoonlijke waarden en gedrag,
- reflectie wordt gestuurd en begeleid,
- wordt opgevolgd door feedback en beoordeling."

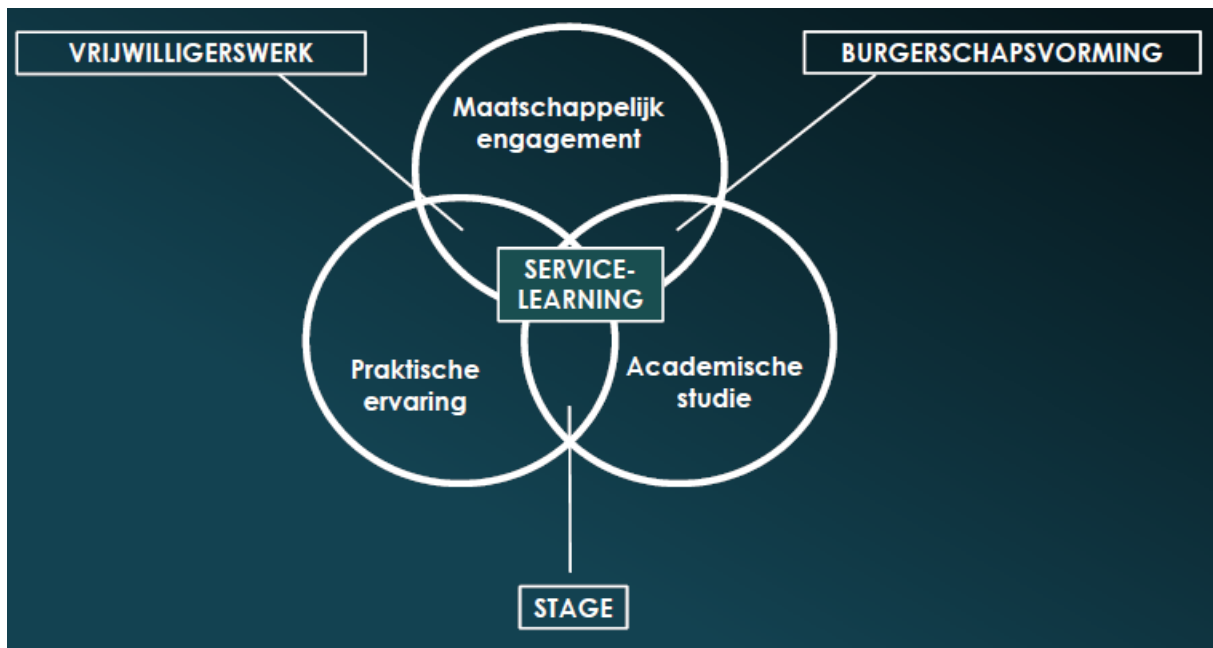
## 1 - In service-learning: kwaliteitsvolle reflectie

**Maaïke Mottart**, coördinator service-learning aan de **KULeuven**, lichtte in het Lerend Netwerk van 4 mei 2017 de rol van reflectie in leren en vorming toe vanuit het perspectief van 'service-learning'. Deze ervaringsgerichte pedagogie integreert de elementen 'dienen' (maatschappelijke dienstverlening), 'reflecteren' (gestuurde en kritische reflectie) en 'leren' (op academisch, persoonlijk en sociaal-maatschappelijk vlak). Met deze pedagogie wordt persoonsvormend onderwijs nagestreefd, met de nadruk op kritisch en verantwoord burgerschap. Mottart gaat in op de kenmerken van kwaliteitsvolle reflectie (in service-learning) en de begeleiding ervan.<sup>38</sup>

---

<sup>37</sup> Hatcher, Julie and Bringle, Robert G., "Bringing the Gap between Service and Learning" (1997). Evaluation/Reflection. Paper 20. Geciteerd in de ppt "Reflectie in service-learning" van Maaïke Mottart, KULeuven, Studiedag Community Service-learning UCSIA, 13 december 2016

<sup>38</sup> Voor meer informatie over deze pedagogie, zie: Mottart, M., "Service-learning: vorming van de student als volledig persoon door de integratie van dienen, reflecteren en leren", *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en -beleid* (2015: 5), pp. 386-395.



### Meta-perspectief

“Reflectie is als een achteruitkijkspiegel”, zegt Mottart. “Het helpt ons om te duiden wat achter ons is, zonder enkel achteruit te kijken. Het doel is om vooruit te kunnen navigeren. Het helpt ons bovendien om te her-kaderen.”

Binnen service-learning wordt reflectie gedefinieerd als *“the intentional consideration of the service experience in light of particular learning objectives”* (Hatcher & Bringle, 1997). Het gaat dus steeds over een intentionele en gerichte denkoefening die vertrekt vanuit de opgedane ervaring, en waarbij bepaalde leerdoelen of vormingsdoelen worden nagestreefd.

*Gestructureerde* reflectie biedt handvatten en begeleiding om uit ervaring(en) te leren. “Zo wordt reflectie ‘**verbinding**’, wordt **betekenis** gecreëerd: het zoeken naar linken en continuïteiten. Verschillende elementen van deze ervaring en andere ervaringen worden verbonden met de eigen kennis en die van anderen. Door reflectie kan je verschillende elementen verbinden (theorie, eigen kaders, andere perspectieven en verhalen, ...) en zo een **metaperspectief** aannemen.”

### Reflectie als proces



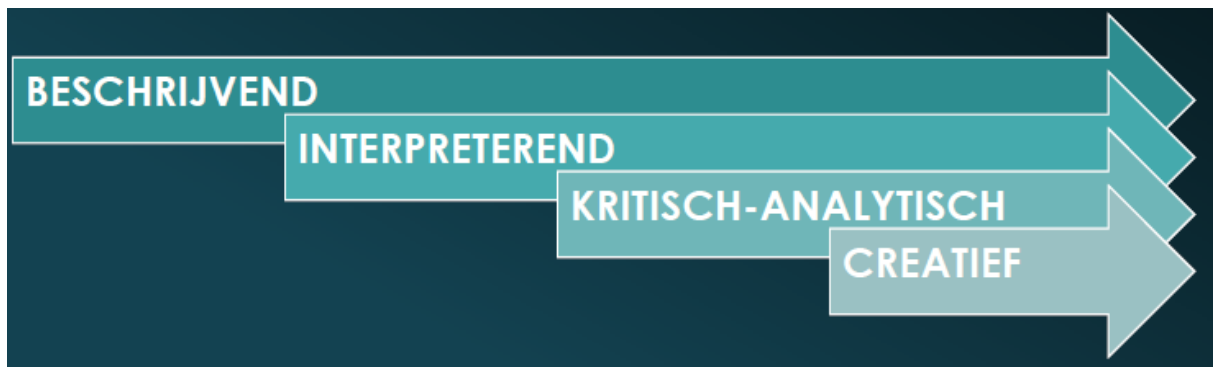
Doorlopend: voor, tijdens, na

Reflectie is volgens Mottart geen eenmalige activiteit op het einde van een ervaring, maar is een **proces**: “meerdere keren, groeiend in inzichten en mogelijkheden”. Door de herhaling of het

herlezen van reflecties “ontdek je de **patronen of lijnen** over de tijd heen, de **verbanden en verbindingen** tussen de verschillende ervaringen/reflecties.” Daarom kan het zinnig zijn om bijvoorbeeld studenten als opdracht te geven “een zelfde oefening een paar keer te maken en hen na een tijdje te laten herlezen: hoe ben ik gegroeid, hoe en wat schreef ik in het begin en welke lagen kwamen erbij, wat is veranderd, of wat komt steeds terug, waarom zou dat zo zijn?”

Reflecteren is een **leerproces** (zie afbeelding ‘beschrijvend > creatief’). Mottart zegt dat studenten vaak te snel zich van ‘beschrijvend’ naar ‘creatief’ bewegen.<sup>39</sup> “Studenten moeten vaak groeien in het interpreteren en kritisch-analyseren. Het gaat niet enkel om ‘reflectie’ wel om **‘kritische reflectie’**: waarom heb ik die keuze gemaakt? wat zijn mijn vooronderstellingen? Zo krijgen de studenten een andere kijk en blijft het beter hangen.”

Goede en diepgaande reflectie vereist oefening en geduld. We kunnen van studenten niet verwachten dat ze meteen een kritisch-analytische reflectie over hun ervaringen neerschrijven. Varona (1999) beschrijft **verschillende fases of niveaus** in reflectie waarbij de student evolueert van een beschrijvend, naar persoonlijk interpreterend, kritisch-analytisch en creatief niveau.<sup>40</sup>



### *Hoe reflecteren?*

Opties:

- Alleen – met peers – met andere actoren,
- Al dan niet begeleid,
- Vormen: lezen – schrijven – doen – vertellen.

Vaak grijpen studenten naar de **geschreven** opties – of worden ze daartoe uitgenodigd/ aangespoord: dagboeken, case-studies, lees- en schrijfopdrachten, essays, ... Maar andere vormen zijn ook mogelijk, bijvoorbeeld aan de hand van foto's, beeld, videomateriaal, 'doen en vertellen' (in groep, rollenspel, theater), ... "

### *Het belang van verhalen*

Wanneer studenten reflecteren over hun ervaring, dan vertellen zij steeds een verhaal. Een verhaal over zichzelf (in die ervaring), maar steeds in relatie tot anderen. Verhalen vertellen is een belangrijke manier om betekenis te geven en te interpreteren. Daarom is het belangrijk om

<sup>39</sup> Of waarbij studenten voornamelijk op het 'technische' niveau blijven handelen: wat is er gebeurd, en hoe kan ik het volgende keer anders doen? Er is echter nood aan een meer brede en gelaagde reflectie. Zie Kelchtermans, G., "Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and Reflection", *Teachers and Teaching: theory and practice* 15:2 (2009), pp. 267-269.

<sup>40</sup> Varona, L.T., "From Instrumental to Interactive to Critical Knowledge Through Service-learning in Spanish", in J. Hellebrand & L.T. Varona (eds.), *Construyendo Puentes (Building Bridges): Concepts and Models for Service-learning in Spanish*, Washington, D.C.: American Association for Higher Education, 1999, pp. 68-75.



'studenten op verhaal te laten komen"', zegt Mottart. "Je daagt hen dan uit het verhaal van hun ervaring te vervolledigen, een alternatief plot te verzinnen, zich dieper in te leven in de personages, het verhaal te herschrijven vanuit een ander personage ... Het zijn deze verhalen die deel beginnen uitmaken van hun eigen verhaal (verleden, heden, toekomst), en waarin het verhaal van anderen een belangrijke rol speelt."

#### *Begeleiding: rol en invulling docent*

"Je rol als coach en ondersteuner", zegt Mottart, "is: je 'geeft dingen terug', je bent een 'reflector', maar geeft ook aan waar de student meer over kan nadenken. Je biedt zowel uitdaging als ondersteuning." Daarom is positieve feedback en herkadring van belang (cf. rol van de achteruitkijkspiegel): aangeven dat de student ook uit negatieve of tegenvallende ervaringen kan leren.

Op termijn helpt de coach de student niveaus te leren onderscheiden: rationeel of emotioneel, oppervlakte of diepte, analytisch of associatief. In het proces komen dan patronen naar boven, ontdekt de student elementen die vaak terugkomen. Daarom zijn goed doordachte richtvragen van belang. In de feedback stel je best vragen aan de studenten die hen dieper laten nadenken over het belang en implicatie van wat ze meemaken en hierover vertellen.

De cruciale voorwaarde voor dit proces is een **veilige omgeving**, een klimaat van vertrouwen en respect waarin de student eerlijk durft nadenken en de eigen denkkaders in vraag durft stellen.

## **2 – Videocoaching: met VerBEELDing aan de slag**

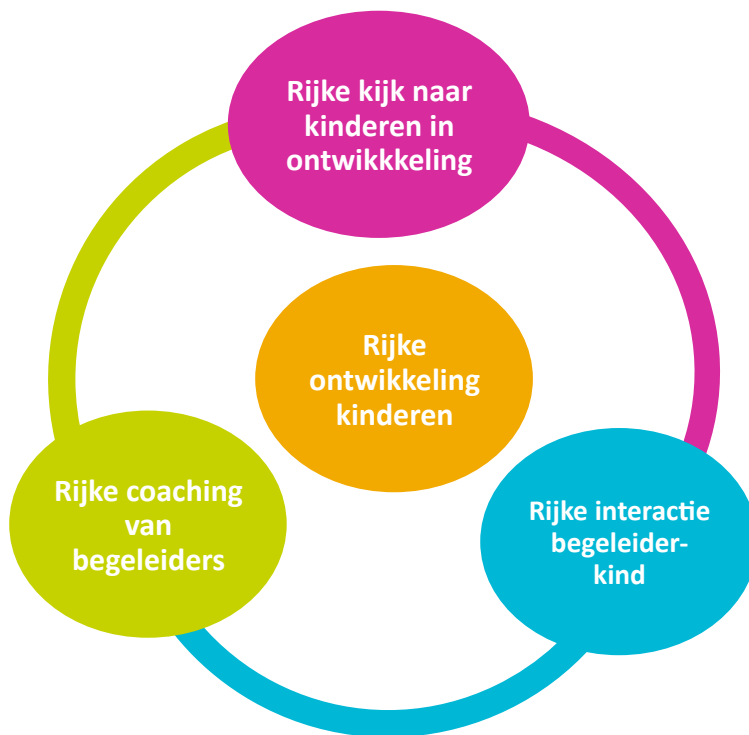
'**VerBEELDing**' is een videocoachingsmethodiek die binnen de **Arteveldehogeschool** is ontwikkeld voor professionals die met kinderen tussen 0 en zes jaar werken. **Ine Hostyn en Sofie Verschaeve**, docent en onderzoeker resp. **bachelor Pedagogie van het jonge kind** en **bachelor Kleuteronderwijs** bij de **Arteveldehogeschool**, lichtten dit op het Lerend Netwerk van 28 maart 2018 toe. Onderstaande tekst is van hun hand.

Videocoaching<sup>41</sup> zien we als een mogelijk en zinvol antwoord op volgende **vragen**:

1. Hoe kunnen we de totale ontwikkeling en ervaringen van kinderen observeren?
2. Hoe kunnen we die observatie binnen de eigen praktijkcontext zo rijk mogelijk maken en de focus op de kinderen zo sterk mogelijk behouden?
3. Hoe kunnen we onszelf en begeleiders coachen om vanuit die observatie blijvend te groeien in rijke en kwaliteitsvolle interacties en zo alle ontwikkelingskansen voor alle kinderen te waarborgen?

---

<sup>41</sup> gebaseerd op "VerBEELDing. Interactie in beeld, interactie in gesprek." Bracke, G., Hostyn, I., Steverlynck, A., & Verschaeve, S. (2018). Gent, Arteveldehogeschool. Voor een uitgebreide versie van de tekst en bijhorende bronvermelding: <https://www.arteveldehogeschool.be/verbeelding/>



### *Een rijke interactie met kinderen*

We zijn geïnteresseerd in wat kinderen doen omdat we ze verder willen brengen in hun ontwikkeling. We willen **kijken** naar wat kinderen interesseert, we willen ons **focussen** op wat ze doen en zeggen om hen vanuit deze observaties verder te ondersteunen. Kinderen hebben immers een inherente drijfveer om alle potentieel dat ze bezitten te ontwikkelen en ontplooiën. Bovendien toont elk kind een natuurlijk drang om te leren. Elk kind is **regisseur** van zijn eigen ontwikkeling ... en maakt nieuwe 'kennis' vanuit verwondering.

Het kind ontwikkelt in een **stimulerende context**: in interactie met anderen (kinderen én volwassenen) en in een ondersteunende omgeving (ruimte en materialen). Kwaliteitsvolle en positieve interacties in een rijke en stimulerende omgeving zijn dus cruciaal voor kinderen in ontwikkeling.

Uit onderzoek blijkt dat een kwaliteitsvolle interactie tussen volwassenen en jonge kinderen duidelijk positieve effecten heeft op de ontwikkeling van kinderen, ook op latere leeftijd. Zeker voor kinderen uit kansengroepen kunnen kwaliteitsvolle interacties een groot verschil uitmaken op lange termijn.

### *Een rijke kijk naar kinderen in ontwikkeling*

Het gaat bij kwaliteitsvolle interacties vaak om die kleine dingen die je als begeleider in een kinderdagverblijf, in de peuter- of kleuterklas of in een buitenschoolse opvang kunt doen om de ontwikkeling van kinderen te stimuleren. Daarvoor moet je het kind volgen in zijn ontwikkeling, in zijn spel, in zijn 'zijn' en aansluiten bij de behoeften en interesses van het kind. Hiervoor moet je niet alleen op de hoogte zijn van het ontwikkelingsverloop van kinderen, je moet ook weten hoe je kinderen kunt **observeren op een rijke manier**. Als deze observaties zo kwaliteitsvol mogelijk zijn, zo holistisch mogelijk en als die observaties rekening houden met het unieke van het kind, dan zijn

ze een motor om kwaliteitsvol te kunnen handelen. Observeren van de ontwikkeling van kinderen is dus een kernvaardigheid!

### *Een rijke coaching voor begeleiders*

Observeren is in een dagelijkse werkcontext niet zo evident: er zijn veel kinderen, het is druk, er is een dagelijkse routine die gevolgd wordt, ... Schriftelijk observeren of ter plaatse observeren vraagt veel inspanning en tijd die niet naar de kinderen zelf kan gaan.

**Videocoaching** is een werkbare en doeltreffende methode, het maakt het observeren van en reflecteren over kwaliteitsvolle interacties mogelijk.

Videobeelden uit de eigen dagelijkse praktijk zijn het uitgangspunt: dat zijn dus authentieke en persoonlijke situaties. Het is een observatiemiddel dat de totale ontwikkeling van het kind in kaart brengt en de totale ervaring van het kind in beeld brengt: het kind als uniek persoon in interactie met de wereld en de begeleider. De methodiek daagt de begeleider uit - door klein te kijken naar de ervaringen, ontwikkeling, ontplooiing, en talenten van de kinderen - **na te denken over de eigen rol** in de rijke en kwaliteitsvolle interactie.

“Onderzoek toont ook aan dat professionaliseringsinitiatieven waarbij men focust op die dagdagelijkse interactie met jonge kinderen een positief effect hebben op de verdere ontwikkeling van de interactievaardigheden bij professionals, en dit ongeacht de opleiding professionals. Videocoaching maakt reflectie mogelijk op maat van elke individuele professional. Recent onderzoek maakt dit hard: videobegeleiding heeft effect op de interactievaardigheden van begeleiders – zowel beginners als professionals met werkervaring. De beelden laten de professionals toe even afstand te nemen van de dagelijkse realiteit en zichzelf in de positie van observator te plaatsen. De beelden lenen zich dus nadien ook uitermate om, in dialoog met een coach, te analyseren in functie van zelfreflectie over de eigen interactievaardigheden en aansluitend bij de eigen ontwikkelingsnoden.”

Een belangrijke voorwaarde voor het succes van videocoaching is een goed en onderbouwd kader om de blik te richten en doelgericht naar beeldfragmenten te kijken. 'VerBEELDing' biedt dit aan, met focus op de kinderen!

Onderzoek toont ook aan dat professionaliseringsinitiatieven waarbij men focust op die dagdagelijkse interactie met jonge kinderen een positief effect hebben op de verdere ontwikkeling van de interactievaardigheden bij professionals, en dit ongeacht de opleiding professionals. Videocoaching maakt reflectie mogelijk op maat van elke individuele professional. Recent onderzoek maakt dit hard: videobegeleiding heeft effect op de interactievaardigheden van begeleiders – zowel beginners als professionals met werkervaring. De beelden laten de professionals toe even afstand te nemen van de dagelijkse realiteit en zichzelf in de positie van observator te plaatsen. De beelden lenen zich dus nadien ook uitermate om, in dialoog met een coach, te analyseren in functie van zelfreflectie over de eigen interactievaardigheden en aansluitend bij de eigen ontwikkelingsnoden.

**KLASSE**FILM - Coach je leraren met een camera

Videocoaching is een ideaal middel voor zelfreflectie en professionalisering. Confronterend, deugddoend en erg leerrijk. Hoe ervaren leraren Annick en Maaike dit? Bekijk het op Klasse.

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

# Verbindende concepten

De 7 hefboomen staan centraal in onze uitwerking, maar uiteraard zijn ook andere elementen van belang wanneer we kinderen de volle ontwikkelingskansen willen geven. We hebben in de Lerende Netwerken er een viertal benoemd, zonder volledig te willen zijn en zonder er al te diep op te gaan – deels omdat hierrond al heel wat inzichten en materiaal ter beschikking staan.

- 1 – Basishouding als begeleider van kinderen
- 2 – Omgaan met diversiteit
- 3 – Partnerschappen met ouders, buurt, welzijn, ...
- 4 – Krachtige leef- en leeromgeving

## 1 – Basishouding

[illustratie – ‘basishouding’]

### *Waarderende grondhouding*

Wanneer je vele aspecten uit de 7 hefboomen samenbrengt, kom je als vanzelf op een beeld van hoe een professionele basishouding voor een begeleider van kinderen eruit ziet: welbevinden en betrokkenheid creëren, rijke taal aanbieden, loskomen van al te snelle corrigerende tussenkomsten, positief inspelen op wat zich aandient, impulsen geven om te onderzoeken en te verdiepen, enz. Werken aan kwaliteitsvolle interacties, bijvoorbeeld, veronderstelt een basishouding van **flexibiliteit, leren-van-elkaar en dialoog/samenwerking**.

Die basishouding heeft ook een team-inslag: een goede dialoog en samenwerking onder begeleiders, een stimulerend, ondersteunend en inclusief beleid, een gevoel van mede-eigenaarschap van een visie of het proces, ouders een plaats bieden op school, constructief omgaan met meertaligheid, ... Volgens Aelterman<sup>42</sup> zijn de kenmerken van een **relationele gerichtheid** van

---

<sup>42</sup> "Aandacht voor gelijke onderwijskansen in het beroepsprofiel en de basiscompetenties voor leraren". Aelterman, A., in *School en Samenleving* (16), p. 67-90. Geciteerd in "Kleine Kinderen, Grote Kansen. Hoe kleuterleerkrachten leren omgaan met armoede en ongelijkheid", Roose, I., Pulinx, R., Van Avermaet, P., Steunpunt Diversiteit en Leren (UGent). KBS, 2014, p. 50.

professionals: echtheid, aanvaarding, ruimdenkendheid, luisterbereid, empathie en respect, de ontwikkeling van een open houding, respect en een tolerante visie op 'anders zijn'.

Tegelijk weten we uit onderzoek dat er een link is tussen de een **goede samenwerking** in een schoolteam en het geloof dat zij het verschil kunnen maken voor kinderen. Wat uiteraard cruciaal is voor de schoolloopbaan van kwetsbare kinderen. Wanneer een team het onderling eens is over een visie en de doelen, zorgt dit voor goede onderwijsuitkomsten voor de leerlingen<sup>43</sup>.

In de Lerende Netwerken kwam geregeld de bemerking dat we af moeten van de nadruk op een deficit-benadering van leerlingen: labels, problemen, stoornissen, wat ze 'nog niet' kunnen, ... Een **oplossingsgerichte en waarderende aanpak** verdient meer aandacht: optimaal inzetten en gebruikmaken van ieders talenten en interesses.

De waarderende benadering maakt ophef vanuit de onderzoeksmethode '**Appreciative Inquiry**', waarderend onderzoeken: door te focussen op wat kinderen en volwassenen doen als ze op hun best zijn, komt er een pak energie, zelfvertrouwen en engagement vrij. Ook de **growth mindset**-theorie van Carol Dweck<sup>44</sup> ligt in deze lijn. *Growth mindset* – in tegenstelling tot een *fixed mindset* – focust op groei, op het proces. Kinderen en volwassenen ontwikkelen best zo'n mindset willen zij optimaal levenslang leren.

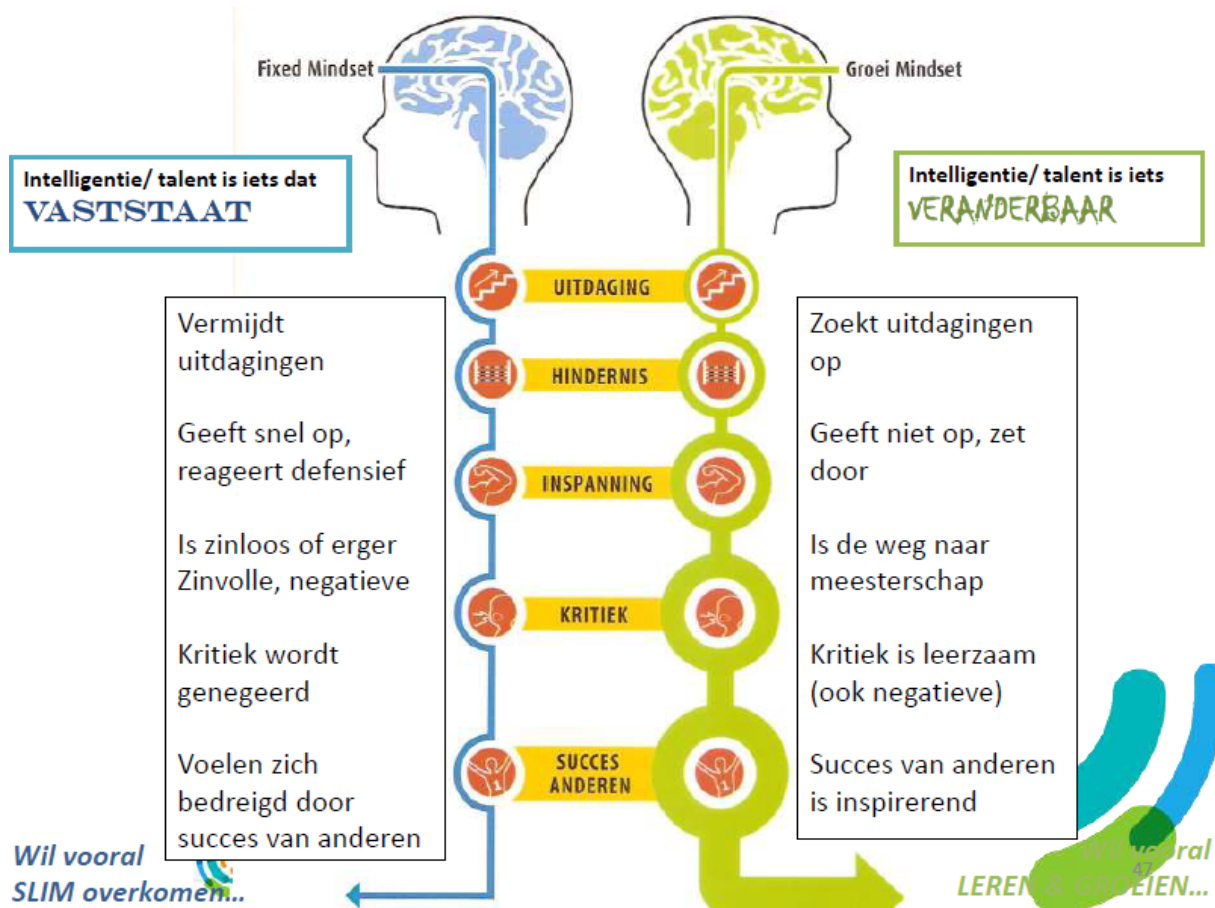
**Ludo Heylen**, onderzoeker bij CEGO, bracht tijdens het Lerend Netwerk<sup>45</sup> volgende slide mee die het verschil duidelijk voorstelt:

---

<sup>43</sup> "Onderwijseffectiviteit: overzicht van onderzoeksliteratuur binnen een evoluerend domein". In "Maakt de school een verschil", De Fraine, B., e.a., 2004. Geciteerd in *idem*, p. 51 (op p. 65 van dit boekje vind je een overzicht van competenties voor een basishouding).

<sup>44</sup> Carol S. Dweck is professor psychologie aan de Amerikaanse Stanford-universiteit.

<sup>45</sup> Lerend Netwerk, 28 september 2017



Een *growth mindset* of een waarderende grondhouding staat niet gelijk met het ontkennen van het licht van de zon: **signalen** (zichtbare en minder-zichtbare) **herkennen van kwetsbare (thuis)situaties of armoede** blijft belangrijk. De focus verschuift evenwel als je de multiperspectiviteit in kinderen ziet, de potenties, talenten, krachten, ... Wat op zijn beurt dan weer linken heeft met een goede observatie als basishouding: wat gebeurt er in de klas, op de speelplaats, tijdens overgangsmomenten, ...

#### Waarderende of 'groene' taal

Waarderend en oplossingsgericht communiceren en begeleiden heeft dito taal nodig als krachtig instrument. Taal speelt immers een sleutelrol in veranderprocessen. De ideeën en praktijk vanuit 'Geweldloze Communicatie'<sup>46</sup> zijn al enkele decennia gekend, maar vragen ook vandaag nog aandacht.

Op het Lerend Netwerk van 23 maart 2017 bracht **Christophe Vansteeland**, pedagogisch begeleider bij het **OVSG**, enkele beschouwingen binnen over het belang van taal als middel om de waarderende basishouding te realiseren, zowel naar de leerlingen toe als in het bredere coachen en begeleiden<sup>47</sup>. Een waarderend en authentiek taalgebruik haalt immers het beste in de mensen naar boven, geeft zelfvertrouwen en zin aan lerenden. Tegenover het probleemgerichte 'rode' taalgebruik plaatst Vansteeland 'groene taal': "We spreken dan eerder over 'uitdagingen' en 'leerkansen' in plaats van

<sup>46</sup> Tip van Lerend Netwerk-lid Lieven Vercauteren (docent AP-hogeschool): zie 'De veilige klas', Sura Hart en Victoria Kindle-Hodson; 'De Giraf en de jakhals in ons', Justine Mol; website ai-opener.nl

<sup>47</sup> Vansteeland vond hiervoor inspiratie in "Oplossingsgericht coachen", Insoo Kim Berg en Peter Szabó, uitg. Thema, 2015

'problemen'. Uit onze pedagogisch begeleidingswerk blijkt dat dit, als dit continu, voortdurend en consequent doet, zijn effect heeft en aanstekelijk werkt."

Vansteeland verwees in het Lerend Netwerk ook naar de resultaten van het pIEO-project<sup>48</sup> (project Innoveren en Excelleren in Onderwijs) waar hij als coach was ingezet. In dit project werden enkele basisscholen drie jaar intens begeleid naar een duurzame schoolontwikkeling. Ook in dit project werd de waarderende grondhouding en het waarderend taalgebruik centraal gesteld. Eén van de linken die we met de hefboom 'Rijke Taal' (zie 'Kwaliteitsvolle Interacties' kunnen maken, is het aanwenden van **open vragen**:

"Naast een waarderende grondhouding komt de waarderende of groene taal heel sterk tot uiting in de manier waarop vragen gesteld worden. 'Groene' vragen bevorderen immers de connectie tussen mensen en zorgen dat er gekeken wordt naar mogelijkheden en groeikansen."

Het pIEO-project was gebaseerd op de concepten van het sociaal-constructionisme<sup>49</sup>. Eén van de kernideeën is dat we taal niet als een instrument mogen zien, waarmee we de werkelijkheid beschrijven, maar als iets waarmee we onze **werkelijkheid creëren**. Vansteeland: "Taal is bij uitstek een communicatiemiddel en met taal bouwen we voortdurend 'verhalen' die we met anderen delen. Het maakt dus een verschil met welke woorden we deze werkelijkheid beschrijven." Hij geeft volgende tabel mee:

ROOD	GROEN
probleemgericht	oplossingsgericht
belemmerend / weinig waardering	behulpzaam / waarderend
polariserend	verbindend
aannames	hier en nu, feiten
'het lukt nooit'	kansen zien
oordelend	mild en foutvriendelijk

Groene taal spreekt over kansen, mogelijkheden, hoop, vertrouwen, succes, uitdagingen, groei, oplossingen, ... Door groene taal te gebruiken wil je als docent/leerkracht/begeleider/coach stimuleren en laten groeien wat er al is, waar je meer van wil.

## 2 – Omgaan met diversiteit

[illustratie – Omgaan met diversiteit]

Omgaan met diversiteit zit verweven in de 5 **kerncompetenties** die de motor vormden voor het project 'Kleine Kinderen, Grote Kansen'. Ook hier gaat het om een 'rode draad' die in de 7 hefbomen verweven zit. Dat blijkt snel wanneer we de uitgewerkte competenties er even bijhalen, bijvoorbeeld van 'kinderen begeleiden tot kwaliteitsvolle interacties'<sup>50</sup>:

- zorgen voor een veilig en stimulerend klimaat,
- aandacht hebben voor relaties, vriendschappen en conflicten

<sup>48</sup> "Windkracht 4. PIEO, Rijke verhalen voor duurzame schoolontwikkeling", KBS, 2015. Citaat: p. 77.

<sup>49</sup> Meer info: [www.taosinstitute.net](http://www.taosinstitute.net)

<sup>50</sup> "Kleine Kinderen, Grote Kansen. Hoe kleuterleerkrachten leren omgaan met armoede en ongelijkheid", Roose, I., Pulinx, R., Van Avermaet, P., Steunpunt Diversiteit en Leren (UGent). KBS, 2014, p. 67-70.



- werken om kinderen leren samenspelen en -werken
- kinderen elkaars leefwereld leren kennen
- taal en communicatieve vaardigheden helpen ontwikkelen
- kinderen respect voor diversiteit aan voorkeuren en standpunten bijbrengen
- standpunten op een gepaste manier leren verwoorden, conflicten goed leren oplossen
- kinderen helpen hoe vooroordelen en stereotyperingen werken
- ...

Het **Steunpunt Diversiteit en Leren (SDL)**, UGent, verricht onderzoek, zet projecten op en begeleidt scholen in het leren omgaan met diversiteit en de vele deelaspecten ervan. We verwijzen o.a. naar [www.steunpuntdiversiteitenleren.be](http://www.steunpuntdiversiteitenleren.be) en naar [www.diversiteitinactie.be](http://www.diversiteitinactie.be). Deze laatste site, kortweg **DIVA**, wil leraren, lerarenopleiders en hun studenten op een interactieve manier (via de oefeningen, achtergrondinformatie, materialen en praktijkvoorbeelden) professionaliseren en inspireren om actief aan de slag te gaan met diversiteit.

Verder heeft SDL een **meet- en reflectie-instrument** ontwikkeld, met name de '**Diversiteitsscreening Onderwijs**', kortweg DISCO<sup>51</sup>. Bij het schrijven van deze publicatie gebruikt SDL dit instrument in een grootschalig onderzoek in samenwerking met Schoolmakers cvba en de Universiteit Antwerpen. Wanneer je als (hoge)school DISCO invult, krijg je een spiegel van hoe docenten/leerkrachten staan tegenover verschillende vormen van diversiteit, hoe competent ze zich voelen om met diversiteit om te gaan en hoe ze hun taak als docent/leerkracht in deze opvatten. Je kunt de resultaten gebruiken als ingang voor reflectie en opstap om veranderingsprocessen in gang te zetten.

### 3 – Partnerschappen

[illustratie - partnerschappen]

#### 3a – Met ouders

Het hele kader dat we in deze publicatie en op de website voorstellen, vertrekt vanuit het perspectief van de (toekomstige) leerkracht, (leraren)opleider en begeleider van kinderen. Dat is de focus geweest van het KKGK-project, met name hoe deze mensen professionaliseren en versterken. Uiteraard zijn er even valabele perspectieven, zoals het kind centraal stellen en vanuit zin/haar talenten en behoeften je begeleiding opbouwen. Een ander belangrijk **perspectief** is om in alles wat je doet met kinderen steeds de ouders, opvoeders, gezinnen mee te nemen. Dat heeft een positief effect op de schoolloopbaan van elk kind, maar is des te belangrijker wanneer het kind vanuit een kwetsbare (start)positie aan zijn ontwikkeling begint.

Over 'partnerschappen met ouders' en ouderbetrokkenheid is al veel geschreven. De uitdaging is en blijft om als begeleider (en het team) de **dialog** te voeren volgens de kenmerken zoals we dit bij 'Basishouding' hebben beschreven. Langzaam groeit het besef in vele scholen dat we best het éénrichtingsverkeer verlaten, met name het klassieke beeld van ouderbetrokkenheid: een stilzwijgend, impliciet en verondersteld partnerschap waarbij de school bepaalt wat ouders eigenlijk horen te doen. We evolueren steeds meer naar een **wederzijds en wederkerig** partnerschap. Dat heeft verregaande consequenties voor de professional – die linken hebben met onze 7 hefboomen:

- het eigen referentiekader leren loslaten, in vraag stellen
- oordelen uitstellen

<sup>51</sup> <http://screening.steunpuntdiversiteitenleren.be>

- deficit-taal vermijden
- empathisch vermogen versterken: andere 'brillen' leren opzetten om naar kwetsbaarheid en armoede te kijken
- ...

## **KLASSE** Wie heeft verzonnen dat je een kind aan de schoolpoort moet afzetten?"

Als ouders hun kleuter niet naar school sturen, is dat niet omdat ze school niet belangrijk vinden. Wel omdat ze **een aantal drempels** ervaren. "“Zorg je wel goed voor mijn kind?” is de belangrijkste bekommernis die bij ouders leeft”, zegt professor **Michel Vandenbroeck** van de Vakgroep Sociaal Werk en Sociale Pedagogiek, Universiteit Gent lees het in Klasse.

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

## Een pedagogiek in dialoog met ouders

Welke betekenissen geven ouders en medewerkers – kleuteronderwijzers, kind- en naschoolse begeleid(st)ers, zorgcoördinatoren en brugfiguren – aan opvoeding, zorg en leren van jonge kinderen tussen 2,5 en 4 jaar? **Katrien Van Laere, VBJK en Vakgroep Sociaal Werk en Sociale Pedagogiek (UGent)**, deelde op het Lerend Netwerk van 28 september 2017 enkele bevindingen uit haar doctoraat<sup>52</sup> ter zake<sup>53</sup>.

Uit recent onderzoek van het Departement Onderwijs (2015) blijkt dat kinderen die minder naar de kleuterschool gaan, in de lagere school vaker een jaar over doen. Nog opvallender: wanneer kleuters even vaak naar school gaan, maatschappelijk kwetsbare kleuters vaker een jaar overdoen. Dat roept vragen op. In onderzoek naar de leeransen van kleuters blijven kinderen, ouders en medewerkers vaak onderbelicht. Wat vinden ouders belangrijk? Wat zijn de ervaringen van de medewerkers, lees: leerkrachten én kindbegeleiders die in het kleuteronderwijs ondersteuning bieden?

### *Opsplitsing tussen zorg en leren*

Van Laere maakte een film over een dag in een instapklas: brengen en halen, tijdens het eten, het vrij spelen en het toiletbezoek, in de kring ... In focusgroepen konden ouders en medewerkers – kleuteronderwijzers, kind begeleid(st)ers, naschoolse begeleid(st)ers, zorgcoördinatoren en brugfiguren – daarna open over het kleuteronderwijs praten en discussiëren.

In de groepsgesprekken met medewerkers en ouders werd door beide groepen vaak een opsplitsing gemaakt tussen zorg en leren van jonge kinderen. Wanneer leerkrachten en kindbegeleiders praten over leren, verwezen ze naar **begeleide activiteiten** zoals schilderen, kringmomenten, wiskundige initiatie (meer-minder, leren tellen ...), zintuiglijke oefeningen, oefenen met tijdsbegrip en het weer.

Ouders verwezen naar het belang dat hun kind op school Nederlands kan leren in een meertalige context. Veel ouders waren positief over het idee dat hun kind sociaal kan ontwikkelen en leert omgaan met diversiteit in de school. Zowel ouders als medewerkers gaven aan dat jonge kinderen ook **vele fysieke en emotionele noden** hebben, zoals eten, drinken, naar het toilet gaan, hun neus

<sup>52</sup> “Conceptualisations of Care and Education in Early Childhood Education and Care”, 2016-2017. Onder promotorschap van Prof. dr. Michel Vandenbroeck (Vakgroep Sociaal Werk en Sociale Pedagogiek, UGent), op initiatief van VBJK, centrum voor Vernieuwing in de Basisvoorzieningen voor Jonge Kinderen.

<sup>53</sup> Onderstaande tekst is gebaseerd op haar inbreng en op een licht bewerkte samenvatting van een artikel over dit thema zoals gepubliceerd in “Kleuters & ik”, jaargang 34/1.

snuiten en slapen, maar ook lichamelijk contact met anderen, zoals knuffelen, troosten, enzovoort. Deze lichamelijke, cognitieve en emotionele processen van jonge kinderen werden meestal niet als leren begrepen. In sommige verhalen van zowel medewerkers als ouders leken de zorgnoden van kinderen het 'echte' leren in de weg te staan. Het idee dat leren niet kan plaatsvinden als kinderen nog veel emotionele en fysieke zorg nodig hebben, gaat uit van een opsplitsing tussen leren en zorg.

"Als je afstudeert, dan denk je dat je pas een goede kleuterleidster bent als je elke dag zoveel mogelijk begeleidt en zelfstandige activiteiten hebt gedaan. Daar heb ik de eerste jaren heel fel mee geworsteld. 'Oh, ik ben geen goede juf als de kinderen dat en dat niet gedaan hebben vandaag'. Maar je jaagt jezelf zo op. De kinderen voelen dat ook en je krijgt eigenlijk meer 'ween-kinderen' en 'ruzie-kinderen'. En dan denk je: ik laat de hele boel vallen en zie er eerst op toe dat iedereen zich goed voelt. Dan komt de tijd vanzelf wel om leeractiviteiten te doen."  
(leerkracht)

### *Omgaan met de spanning tussen zorg en leren*

De vermeende opsplitsing tussen zorg en leren riep heel wat onzekerheid en een ongemakkelijke spanning op in de groepsgesprekken met medewerkers. Sommige leerkrachten worstelden met het zien van de zorgnoden van jonge kinderen en gaven aan dat ze zich toch genoodzaakt voelen om van 'hun hart een steen te maken' of 'er niet aan toe te geven'. Enkele leerkrachten hadden schrik dat ze **minder professionele en maatschappelijke waardering** zouden krijgen als ze enkel bezig zijn met emotionele en fysieke zorg.

Andere leerkrachten gaven aan dat ze zorg toch heel belangrijk vonden. Het merkwaardige was dat ze dit toch niet als hun job of deel van hun professionele identiteit beschouwden. Ze verklaarden eerder hun engagement in zorg door te verwijzen naar hun **persoonlijkheid** ("Ik ben een knuffelaar, iedereen weet dat") of hun **ouderschap** ("Ik ben onlangs moeder geworden en dan denk ik aan die kleintjes en hoe ze tijd nodig hebben om zich goed te voelen").

### *Bezorgd om de zorg*

Ook ouders benadrukten deze spanning tussen leren en zorg. Hoewel ouders de kleuterschool als een zinvolle opvoedingsomgeving beschouwden, hadden ze veel vragen over de aangeboden fysieke en emotionele zorg, zeker in de **transitie** van thuis of de kinderopvang naar de kleuterklas.

*Ouder: Toen mijn kind in de kleuterschool startte, was ik veel aan het wenen thuis. Ik had de drang om één keer om de 10 minuten te bellen: "Hoe is het met haar? Heeft ze al geplast? Heeft ze al goed gegeten?". De leerkracht zei me dat ik me geen zorgen moest maken.*

Sommige ouders zeggen dat ze door deze bezorgdheden de neiging hebben om hun kind minder naar de kleuterschool te brengen, wat een belangrijke indicatie is om het **kleuterparticipatiebeleid** verder **kwalitatief** uit te werken.

### *'Educare' als alternatief?*

De opsplitsing tussen leren en zorg druist in tegen het aanvoelen van vele ouders en medewerkers. Leren leven en de opvoeding van kinderen is voor sommigen net heel belangrijk. Zorgactiviteiten zoals eten, drinken, naar het toilet gaan ... kunnen in essentie pedagogisch en leerrijk zijn, terwijl het ondersteunen van cognitieve, sociale, motorische en artistieke leerprocessen ook een zorgende houding van de opvoeder vraagt. In de internationale literatuur staat deze pedagogische benadering bekend als 'educare': **zorg is leren en leren is zorg**. Educare betekent aandacht hebben voor het kind en dat het kind mag bestaan en erbij hoort: in de klas, in de school, in de hele gemeenschap.

Dit zijn geen triviale vragen. Vele ouders in dit onderzoek vreesden dat hun kind zowel in de school (bijv. overgang naar lager onderwijs, zittenblijven ...) als in de samenleving uitgesloten zou worden. Het herdenken van een pedagogische visie gaat in die zin ook over het voorkomen van (vaak onbedoelde) uitsluitingsmechanismen van kinderen en families die leven in armoede en/of een migratieachtergrond hebben.

### *Personele omkadering en visie gaan hand in hand*

Vele ouders drukten hun respect uit voor de leerkrachten omdat ze een belangrijke taak hebben in het leven van hun kind. Zeker omdat men vond dat de leerkrachten te veel kinderen in de klas en tijdens de pauzes hebben om goede individuele zorg en aandacht aan alle kinderen te kunnen bieden. Ook de medewerkers bespraken de gebrekkige personele omkadering voor de jongste kinderen. Zowel op overheids- als op schoolniveau vraagt dit historische pijnpunt **grondige beleidsmaatregelen**.

### *De relatie school-ouder<sup>54</sup>*

Ten slotte bleek in het onderzoek dat het zowel voor medewerkers als ouders geen evidentie is om in dialoog te gaan over de opvoeding van de kinderen. Veel ouders – inclusief vaders – vertelden dat ze graag meer op de hoogte willen zijn. 'Hoe gaat het met mijn kind in de kleuterklas?' 'Wat gebeurt er in die klas?' Ouders die in de klas geen kijkje mogen nemen, voelen ze zich vaak tekortgedaan. Ze zoeken dan andere manieren om te weten te komen hoe het met hun kind gaat. Als dat niet lukt, lijken ouders zich soms terug te trekken. Ze ervaren **geen partnerschap** met de school, of durven de leerkracht bijvoorbeeld niet zelf aan te spreken.

Ouders stelden zich doorgaans vrij **gehoorzaam en ondergeschikt** op ten opzichte van de kleuterschool door de impliciete en expliciete, regels, normen en routines van de kleuterschool aan te nemen. De ouders uit ons onderzoek durven hun bezorgdheden niet te uiten, ze zijn bang dat de school dit als kritiek zal ervaren. Ook het feit dat ouders daarvoor zelf de eerste stap moeten zetten – er is bijvoorbeeld geen vast platform of een ingesleten manier waarop ouders hun verwachtingen tegenover de school kunnen uiten – is een drempel.

"Ik wist niet dat je naar de leerkracht kunt stappen om iets te vragen. Het is nooit in mij opgekomen om mijn vraag te stellen. Want de school heeft een bepaalde manier van werken, wie ben ik om dat te veranderen?" (ouder)

Het is dus niet omdat ouders geen vragen stellen, dat ze geen vragen hebben. Als een school niet polst naar de (onuitgesproken) verwachtingen van ouders, kunnen ze afhaken en gaan hun kinderen meestal minder vaak naar school.

## **KLASSE** FILM - In de reeks 'De klas van juf Jelke'

Hoe werk je aan een rijk partnerschap met ouders?

Hoe maak je als leraar het verschil voor kwetsbare kinderen in je klas? Prof. Onderwijskunde Ruben Vanderlinde en dr. Katrien Van Laere (VBJK) zoeken het uit in de klas en school van juf Jelke. Hoe werken zij aan een rijk partnerschap met ouders? En wat kunnen ze nog leren? Ruben en Katrien kijken en coachen. Bekijk het op Klasse.

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

### **3b – Met buurt en externe organisaties**

Als armoede en sociale ongelijkheid een complex gegeven is, dan is de aanpak dat ook. Daarom is het wenselijk dat scholen inspiratie zoeken bij en samenwerkingsverbanden opzetten met

<sup>54</sup> Deze alinea is gebaseerd op *Zorg en leren bij de jongste kleuters*. Peleman, B. en Van Laere, K. In "Pedagogiek van de voorschoolse voorzieningen". Vandenbroeck, M. Gompel & Svacina: Oud-Turnhout (te verschijnen).

organisaties – om te beginnen in de eigen omgeving – om de mechanismen die tot die ongelijkheid en uitsluiting leiden, aan te pakken. Vele organisaties zoals de verenigingen waar armen het woord nemen, welzijnsorganisaties, buurt- en straathoekwerkers, gemeente- en stadsvoorzieningen, jeugd- en vrijetijdsorganisaties, kunnen in een netwerk met de school, met de buitenschoolse opvang en kinderopvang mooie resultaten neerzetten. Ook lerarenopleidingen kunnen hieraan bijdragen, en doen dat ook, door specifieke stages, projecten, ontmoetingen rond aan te reiken.

Tip: via [www.desocialekaart.be](http://www.desocialekaart.be) kun je zelf nagaan welke organisaties er in je stad of gemeente rond welk levensdomein actief zijn.

## 4 - Krachtige leef- en leeromgeving

[illustratie – Krachtige leef- en leeromgeving]

Als je het hele kader bekijkt dat we in deze publicatie en op de nieuwe website aanreiken, dan is onze omschrijving van een krachtige leef- en leeromgeving vrij eenvoudig: een omgeving die in organisatie en basishouding ervoor zorgt dat alle beschreven hefboomen en concepten kunnen worden waargemaakt. Want een krachtige leef- en leeromgeving is veilig, bevordert het welbevinden en de betrokkenheid van kinderen, daagt uit tot rijke spreek- en interactiekansen, stimuleert de nieuwsgierigheid en de verwondering, enz.

Zowel de **organisatie** als die **basishouding** zijn dus cruciale elementen. **Ludo Heylen**, onderzoeker bij CEGO, gaf op het Lerend Netwerk van 28 september 2017, hier volgende slides mee:

### ***EEN ORGANISATIE DIE INITIATIEF ONDERSTEUNT***

- Kinderen kunnen aangeven: wat? & hoe?
- Praten over initiatieven en ideeën
- Kiezen uit een gevarieerd aanbod
- Overzichtelijk en toegankelijk materiaal
- Inspraak over inrichting ruimte – flexibel
- Duidelijke verwachtingen, grenzen en regels
- Flexibel en functionele regels, participatief
- Langer lopende projecten of uitdagingen
- Verantwoordelijkheid ervaren

dus: minimale krijtlijnen & maximale speelruimte

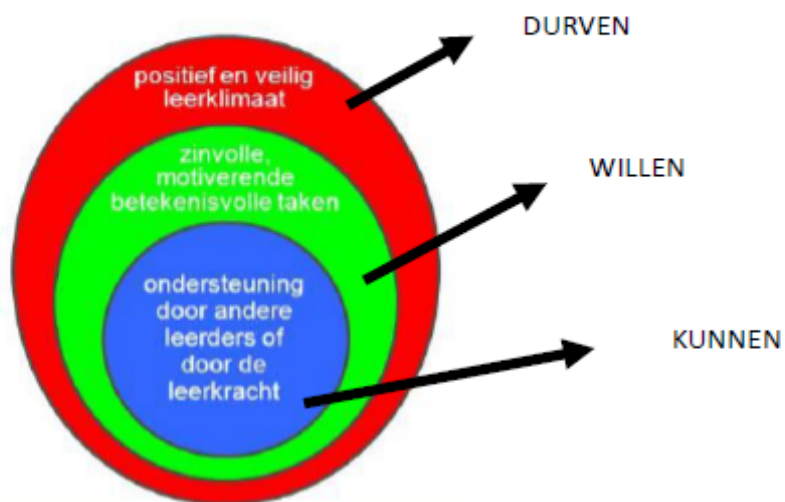
### ***EEN STIMULERENDE EN ONDERSTEUNENDE HOUDING***

- Bewust op de achtergrond blijven
- Loskomen van snelle corrigerende tussenkomsten
- Kinderen vragen om ideeën
- Als vastzit → impuls om het 'zelf' op te lossen
- Peilen naar beleving
- Positieve feedback en interesse
- Impulsen om te verdiepen of te verruimen

Dus: niet onderschatten, wel ondersteunen

Een bekend model om de niveaus binnen een krachtige leeromgeving binnen onderwijs te duiden, zijn de volgende **cirkels**:

## De drie TVO-cirkels



Op de website van het Centrum voor Taal en Onderwijs zijn deze drie cirkels uitgewerkt tot 'Kijkwijzers voor een krachtige leeromgeving in het kleuteronderwijs'.

## Kinderrechten als omvattend kader

*De 4 hefboomen om kwaliteitsvolle interactievaardigheden tussen begeleiders en kinderen te ontwikkelen en de 3 hefboomen om de professionaliteit van de begeleider te versterken, zorgen voor een sterk denkkader voor het begeleidingswerk met kinderen. Ook de 'verbindende concepten' kun je zien als noodzakelijke voorwaarden rondom die hefboomen. Tijdens het leerproces in de Lerende Netwerken kwam evenwel de behoefte naar een 'overkoepelend kader' bovendrijven.*

*Na een bijeenkomst met de ondersteunende partners bleek het **Kinderrechtenkader** hiervoor de meest relevante keuze omwille van de sterke samenhang met het recht op ontwikkeling, participatie en non-discriminatie, en met de specifieke aandacht voor kwetsbare groepen kinderen. "Het Kind en zijn rechten centraal stellen", dat is het **uitgangspunt** voor om het even wat we met en voor kinderen doen.*

### 1 - Kinderrechten verbinden alle uitdagingen

Onderstaande tekst is geschreven door **Anneleen Van Kelecom (UNICEF)**, gericht op de onderwijscontext, en is gebaseerd op bestaand materiaal van de Kinderrechtencoalitie en het partnerschap voor Kinderrechten scholen. Van Kelecom bracht deze ideeën ook in op het Lerend Netwerk van 4 mei 2017.

Kinderrechten vormen een **verbindend kader** tussen alle uitdagingen die op het onderwijs afkomen, zoals omgaan met diversiteit, taal, burgerschap, armoede, radicalisering, klimaat, pesten ... Daarom is werken met en rond kinderrechten geen extra opdracht maar juist een extra **hefboom**. Kinderrechten bieden **handvaten** om hiermee om te gaan.

Kwaliteitsvol onderwijs vanuit een kinderrechtenbenadering is onderwijs waarin het kind centraal staat in het onderwijsproces, met extra aandacht voor de meest kwetsbare kinderen om zo te werken aan **gelijke (start)kansen**. Leerlingen die met obstakels worden geconfronteerd, geef je daarom een duwtje in de rug.

Het integreren van kinderrechten hoeft geen extra werklast met zich mee te brengen. Het gaat er niet om extra dingen te doen, maar om de dingen anders te doen, vanuit een kinderrechtenbril.

#### **Wat is de meerwaarde voor leerkrachten?**

- Kinderrechten biedt een kader voor **reflectie** waarbinnen je als leerkracht kan groeien en evolueren in jouw rol en een visie kan ontwikkelen.
- Door kinderrechten aan te bieden als kader en als tool kun je als leerkracht beter inspelen op **evoluties** binnen de schoolcontext en in de bredere samenleving.
- Je zal als leerkracht ook beter kunnen omgaan met **diversiteit** in de klas, bijvoorbeeld het verschil in sociale achtergrond, in aanleg, in herkomst van leerlingen, in taal, enz.

Ook aandacht voor **participatie als principe van kinderrechten zorgt voor een hoger welbevinden van zowel leerlingen als leerkrachten** op school doordat alle perspectieven, ook die van kinderen in armoede, in beeld komen.

### ***Waarom zijn kinderrechten ook een meerwaarde in de lerarenopleiding?***

Een kinderrechtenbenadering in de lerarenopleiding laat toe om als opleiding en opleider samen met de studenten duurzaam de overstap te maken van een zorg- en liefdadigheidsbenadering naar een rechtenbenadering binnen onderwijs.

Het Kinderrechtenverdrag daagt traditionele opvattingen uit; het kind is niet meer louter een object van zorg, maar is **drager van rechten**. Dat veronderstelt een verschuiving van onderwijs als welvaartsvoorziening naar onderwijs als een recht, en dat breidt de beschermingsrol van volwassenen uit naar het faciliteren van **emancipatie en autonomie**.

Begin met uitdagingen of actuele thema's waar jij als opleider of de studenten dagelijks mee in aanraking komen. En leg vervolgens de link met het kinderrechtenverdrag. Hang jouw uitdaging op aan de principes van het verdrag en gebruik ze als handvaten om met jouw studenten in gesprek te gaan. Dit laat toe om vanuit een kinderrechtenperspectief te kijken naar armoede en de link te leggen met participatie en gelijke kansen.

### ***Hoe begin je aan kinderrechten? IK-JIJ-WIJ...***

- Kinderrechten gaat over jezelf: denk eens na over jouw kindertijd en wat je toen leuk vond en welke uitdagingen je toen ervaren hebt. Waar had je toen nood aan? Denk aan de kinderen die nu in jouw klas zitten, aan wat zij leuk vinden en hoe je kan bijdragen aan hun kinderrechten en **welbevinden** op school.

- Kinderrechten gaat over openstaan en zich inleven in anderen, over **empathie**, stilstaan bij de rechten van anderen. Over zelf de link leggen tussen onze rechten en onze verantwoordelijkheden voor de rechten van anderen.

- Kinderrechten gaan ook over ons. Denk na over iets wat je samen doet met kinderen om op te komen voor hun rechten. Dit gaat over het actief beleven van onze **rechten in groep**: samen informatie hebben en sterk staan om op te komen voor de rechten van anderen.

Dit is het 'ik-jij-wij'-principe:

Ik heb rechten	→	werken aan emancipatie
Jij hebt rechten	→	werken aan empathie
Wij hebben rechten	→	werken aan solidariteit

### ***Kinderrechten = participatie***

Wie kinderrechten zegt, zegt participatie! Participatie vormt een rode draad en is één van de **basisprincipes** van het kinderrechtenverdrag. Door **aangepaste methoden** van inspraak en participatie stelt je ook zeer jonge kinderen in staat om dit recht uit te oefenen. Onderzoek over welzijn<sup>55</sup> bij kinderen toont aan dat kinderen die al over het kinderrechtenverdrag hoorden, meer welbevinden vertonen dan andere kinderen. Dezelfde studie toont ook aan dat kinderen die meer participeren en gehoord worden zich ook beter voelen. Scholen die naar de bezorgdheden van kinderen luisteren en hen betrekken in besluitvorming kunnen ook beter omgaan met **uitdagingen zoals pesten en geweld** dan andere scholen.

<sup>55</sup> "Child Rights Education Toolkit: Rooting Child Rights in Early Childhood Education, Primary and Secondary Schools". UNICEF, Geneva, 2014.



### **Hoe kan je leren via kinderrechten?**

Kinderrechteneducatie (KRE) reikt verder dan 'lessen over kinderrechten'. KRE gaat zowel over het verwerven van inhoud (kennis, inzichten, vaardigheden, attitudes, waarden, ...), als over processen en interacties. Het is daarbij belangrijk te zorgen voor congruentie tussen de inhoud die worden aangereikt en de manier waarop die competenties worden voorgeleefd door de leerkracht en de ruimere school. Echte kinderrechteneducatie betekent dat de kinderen worden voorzien van zowel de kennis als de vaardigheden die de fundering leggen voor effectief democratisch burgerschap. Kinderrechten worden dan niet alleen onderwezen, maar ook erkend, gerespecteerd en voorgeleefd. De kinderen worden beschouwd als burgers van vandaag en niet alleen van de toekomst.<sup>56</sup> Kinderrechteneducatie is leren OVER kinderrechten, DOOR kinderrechten en VOOR kinderrechten.

*"We mochten mee beslissen over de inrichting van onze klas en we mochten voorstellen doen voor de projecten op school doorheen het schooljaar."*

*"Een leerkracht is iemand met wie je kunt praten als je problemen hebt. Die ziet als je niet goed mee bent en dan extra energie in jou steekt. Die je begrijpt, je verstaat, je thuissituatie kent en echt met ons inzit. Iemand die je even gerust laat als je het moeilijk hebt."*

*"Het ging niet zo goed bij mij op school ... en toen ... heeft die leerkracht het verschil voor mij gemaakt ..."*

Op [www.unicef.be](http://www.unicef.be) vind je een overzicht van verschillende **instanties** waar je in Vlaanderen terecht kan bij problemen met kinderrechten.

## **2 - Traject Kinderrechten in de lerarenopleiding**

Op het Lerend Netwerk van 28 september lichtten **Anneleen Van Kelecom (UNICEF)**, **Lien Coppens** en **Katrien De Maegd (resp. docent en opleidingshoofd Bacheloropleiding Basisonderwijs HoGent)** de inbedding van het Kinderrechtenkader in de opleiding toe.

Onderstaande tekst is door hen geschreven en gebaseerd op de ervaringen uit dit kinderrechten traject, een advies van het Kenniscentrum Kinderrechten en een onderzoek van het HIVA<sup>57</sup> over kinderrechten in de lerarenopleiding.

Unicef België en HoGent werken samen om kinderrechten en kinderrechteneducatie duurzaam te integreren én te expliciteren in de lerarenopleiding, het curriculum en de opleidingsdocumenten. We lijsten de activiteiten, de bereikte resultaten, de voorwaarden en enkele algemene aandachtspunten voor het proces op.

### **Interne activiteiten**

1. Introductie van het traject tijdens bij het team.
2. Een anonieme online enquête bij de docenten om stil te staan bij het draagvlak, de vragen, verwachtingen en bezorgdheden m.b.t. het traject.

<sup>56</sup> Bronnen: MARIS, G. "Recht in de roos", Vormen vzw, 2010; Kinderrechtencoalitie Vlaanderen, "Kinderrechteneducatie in het onderwijs" Kinderrechtencoalitie, 2014 (p.16-25)

<sup>57</sup> "Kinderrechteneducatie in de lerarenopleiding voor het lager onderwijs in België. Stand van zaken, opportuniteiten en behoeften en haar relatie met ontwikkelingseducatie en andere educaties". Jan Van Ongevalle, Heidi Knipprath & Bénédicte Fonteneau. Onderzoek in opdracht van Unicef België. HIVA, maart 2016

3. Participatieve sessie rond het kindbeeld, het kinderrechtenkader gelinkt aan kwalitatief onderwijs, de samenwerking en de algemene doelstelling van de samenwerking.
4. Participatieve analyse van de beginsituatie en uitdagingen door middel van een SWOT m.b.t. kinderrechten in de opleiding, gevolgd door een actieplan met 3 prioriteiten: participatie studenten, instroom-uitstroom studenten, stage-ervaringen.
5. Mapping van de stand van zaken en mogelijkheden m.b.t. "leren over, door en voor rechten" in de verschillende opleidingsonderdelen, gevolgd door een actieplan.

### Externe activiteiten

- De ervaringen binnen dit traject werden gedeeld met andere lerarenopleidingen binnen het KKGK-project en tijdens de VELOV-conferentie 2017.
- Organisatie van een gezamenlijke conferentie om stil te staan bij kinderrechten als hefboom voor meer participatie én gelijke kansen, om zo meer kansen te creëren voor alle kinderen:
  1. Inclusie en participatie van kinderen en jongeren met een beperking: een boeiende zoektocht
  2. Wat is de concrete meerwaarde van kinderrechten en participatie binnen onderwijs?
  3. Kinderarmoede: een participatievraagstuk
  4. Hoe participatief werken met kinderen via een coachende communicatiestijl?
  5. Hoe concreet aan de slag gaan met kinderrechten in verschillende werkvelden?
  6. Concrete ervaringen met participatie uit een *Child Rights Respecting School*
  7. Slotbeschouwing door Bruno Vanobbergen.

### Output/resultaten

- Kinderrechten worden visueel en formeel geïntegreerd in het **curriculum en de opleidingsdocumenten**:
  - Kinderrechtenlogo's worden opgenomen in syllabi.
  - Opleidingsonderdelen die in de syllabi, de opdrachten of op andere manieren werken aan kinderrechtenbenadering nemen in een studiefiche volgende standaardzin op: "Dit opleidingsonderdeel gaat in op de kinderrechten en expliciteert één of meerdere kinderrechten."
  - Via **leerplatform** wordt ook verwezen naar de kinderrechten-logo's.
  - Kinderrechten worden opgenomen in **evaluatiecriteria** (stage-evaluatie, themaweek horende bij het werkplekleren)
- Integratie kinderrechten in specifieke **opleidingsonderdelen**.

### Hoe kun je kinderrechten in de lerarenopleiding integreren?

1. Maak ruimte en tijd voor een participatief proces met het docententeam en betrek ten gepaste tijde ook studenten en stagescholen.
2. Formuleer samen een visie op het kind (kindbeeld), kinderrechten in onderwijs en in de opleiding. Ga op zoek te gaan naar creatieve invullingen voor de betekenis van rechten.
3. Reflecteer over de opleiding, de vakinhouden, de eigen onderwijspraktijk en de uitdagingen hierbinnen. Maak een mapping en expliciteer wat er in de opleiding al gebeurt en wat er nog mogelijk is. Ga over tot een actieplan voor de concrete verwerking in de opleidingsonderdelen.
4. Sta stil bij de relaties tussen de deelnemers aan de educatieve settings.

5. Identificeer samen een aantal prioriteiten voor reflectie en zet op basis hiervan een aantal acties op (bijvoorbeeld: micro-projecten in subteams) die de integratie van kinderrechten binnen de opleiding bevorderen.

In de lerarenopleiding in HoGent werken we het eerste jaar bijvoorbeeld aan het kinderrechtenkader binnen twee opleidingsonderdelen.

- **Ontwikkeling stimuleren.**

Inhoud: Algemeen begrippenkader en het benoemen van de kinderrechten.

- **Werkplekieren in de klas.**

Activiteit: Studenten gaan actief aan de slag met kinderrechten: studenten vertrekken vanuit het kinderrechtenkader aan een themaweek rond kinderrechten. Ze werken leeractiviteiten (op niveau van kinderen) uit, vertrekkende van één of meer kinderrechten.

Ook in het tweede en derde opleidingsjaar organiseert de opleiding activiteiten en biedt ze inhoud aan binnen een leerlijn zodat de afstuderende leraar zich actief inzet rond het **leren over door en voor rechten**.