



# Kleine kinderen, grote kansen

---

*Professionals opleiden en begeleiden*

*Verslag van de derde dialoogdag tussen  
Beroepskrachten van basisvoorzieningen voor jonge  
kinderen*





# Kleine kinderen, grote kansen

---

*Professionals opleiden en begeleiden*

*Verslag van de derde dialoogdag tussen professionals  
van basisvoorzieningen voor jonge kinderen*

## COLOFON

	<b>Kleine kinderen, grote kansen</b> Professionals opleiden en begeleiden
	Deze publicatie bestaat ook in het Frans onder de titel : Plus de chances dès l'enfance Former et accompagner les professionnels
	Een uitgave van de Koning Boudewijnstichting, Brederodestraat 21 te 1000 Brussel
AUTEURS	Florence Pirard, Unité Éducation Petite Enfance et Formation des Professionnels, ULg Iris Roose, Reinhilde Pulinx, Piet Van Avermaet, Steunpunt Diversiteit & Leren, Universiteit Gent Michel Teller Patrick De Rynck Maki Park, Migration Policy Institute Ankie Vandekerckhove, Vakgroep Sociale Agogiek, Universiteit Gent
COÖRDINATIE VOOR DE KONING BOUDEWIJNSTICHTING	Françoise Pissart, directrice Pascale Taminiaux, projectverantwoordelijke Nathalie Troupée, assistente
GRAFISCH CONCEPT	PuPiL
VORMGEVING	Tilt Factory
PRINT ON DEMAND	Manufast-ABP vzw, een bedrijf voor aangepaste arbeid
	Deze uitgave kan gratis worden gedownload van onze website <a href="http://www.kbs-frb.be">www.kbs-frb.be</a>
	Een afdruk van deze elektronische uitgave kan (gratis) besteld worden: online via <a href="http://www.kbs-frb.be">www.kbs-frb.be</a> , per e-mail naar <a href="mailto:publi@kbs-frb.be">publi@kbs-frb.be</a> of telefonisch bij het contactcentrum van de Koning Boudewijnstichting, tel +32-70-233 728, fax +32-70-233 727
Wettelijk depot	D/2893/2014/15
ISBN	978-90-5130-847-1
EAN	9789051308471
BESTELNUMMER	3223
	Mei 2014
	Met de steun van de Nationale Loterij

## VOORWOORD

Kinderarmoede neemt toe. Het armoedecijfer bedraagt 18,5 % voor de leeftijdscategorie van 0 tot 15 jaar, maar er zijn grote verschillen tussen de gewesten. Het armoederisico voor 0-15-jarigen wordt in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest geschat op ongeveer 40 %, en in Vlaanderen op 10,3 %; één arme Waal op drie is een kind<sup>1</sup>.

Diversiteit, sociale uitsluiting en bestaansonzekerheid zijn uitdagingen waarmee professionals in jonge kinderen worden geconfronteerd. Het is cruciaal om over een dienstenaanbod te beschikken dat rekening houdt met deze complexe thema's omdat de eerste levensjaren beslissend zijn voor de ontwikkeling van een kind. Als professional op het vlak van de opvang van heel jonge kinderen (geboorte, crèche, peuteropvang, voorschoolse opvang, kleuterschool, bent u vooral op zoek naar concrete antwoorden en oplossingssporen.

De Koning Boudewijnstichting is gestart met een ambitieus actieprogramma onder de titel 'Kleine kinderen, grote kansen'. Ons programma beklemtoont vooral dat jonge kinderen nood hebben aan inclusieve, kwaliteitsvolle basisvoorzieningen inzake educatie en opvang. Dat betekent dat er rekening moet worden gehouden met de specifieke noden van bestaansonzekere gezinnen, dat er moet worden geluisterd naar de kinderen en hun ouders en dat er aandacht moet zijn voor de armoedeproblematiek in de opleiding van professionals.

Maar er bestaan geen toverformules voor het organiseren van basisvoorzieningen voor jonge kinderen: het is een permanente zoektocht. We weten dat velen onder u te maken hebben met deze uitdagingen, dat u zich vragen stelt en bezig bent met specifieke acties. Daarom organiseerde de Stichting voor jullie een reeks van vier dialoogdagen. Tijdens deze dagen was het de bedoeling om ervaringen uit te wisselen tussen de verschillende professionals uit het hele palet aan opvangmogelijkheden en onderwijs voor jonge kinderen, en ook om ontmoetingen te stimuleren tussen de actoren van de drie gemeenschappen in België.

---

<sup>1</sup> Voor meer cijfers, zie onze 'Zoom' over kinderarmoede en ook onze nieuwsbrief 'Blikveld' nr. 94, Koning Boudewijnstichting

De thema's waren:

- Kwaliteitsvolle diensten die toegankelijk zijn voor alle kinderen (18/10/2013)
- Benutten en ontwikkelen van alle taalcompetenties van jonge kinderen (29/11/2013)
- Opleiden en begeleiden van professionals (24/1/2014)
- Co-educatie: partnerschappen met ouders, hun sociaal netwerk en andere professionals (21/2/2014)

We hebben de inhoud van deze dagen verzameld in een reeks van vier publicaties. We nodigen u ook uit om onze website te raadplegen [www.kbs-frb.be](http://www.kbs-frb.be): daar vindt u deze documenten en ook de video's met de kernboodschappen van deze dialoogdagen.

Daarnaast organiseerde de Stichting uitwisselingen tussen Europese en Amerikaanse experts en beleidsverantwoordelijken. Via de link [www.inclusive-early-years.org](http://www.inclusive-early-years.org) krijgt u toegang tot alle documenten en video's van deze uitwisselingen.

We hopen dat deze ervaringen u inspireren bij uw werkzaamheden.

# INHOUD

<b>COLOFON</b> .....	<b>4</b>
<b>VOORWOORD</b> .....	<b>5</b>
<b>INHOUD</b> .....	<b>7</b>
<b>INLEIDING</b> .....	<b>9</b>
<b>1. PROFESSIONELE ONTWIKKELING VIA OPLEIDING EN BEGELEIDING</b> .....	<b>11</b>
1.1. Opleiding van kinderopvangprofessionals in België: verscheidenheid . . . .	12
1.2. Verscheidenheid aan diensten en kwalificaties: voordeel of obstakel? . . . .	12
1.3. Handboeken en programma's met universalistische doelstellingen . . . . .	13
1.4. Na de voorschriften, de acties . . . . .	14
1.5. Competenties die in de opleiding moeten ontwikkeld worden . . . . .	17
1.6. Naar de invoering van een omvattend systeem ten bate van iedereen . . . .	18
1.7. Bibliografie . . . . .	19
<b>2. OMGAAN MET KINDERARMOEDE EN SOCIAAL-CULTURELE ONGELIJKHEID</b> .....	<b>23</b>
2.1. Inleiding . . . . .	23
2.2. Welke competenties zijn van belang voor toekomstige professionals? . . . .	25
2.3. Implicaties voor de basisopleiding van toekomstige professionals. . . . .	31
2.4. Het continuüm van professionalisering . . . . .	36
2.5. Bibliografie . . . . .	36
<b>3. DRIE INITIATIEVEN</b> .....	<b>39</b>
3.1. Badje, Bruxelles. . . . .	39
3.2. Haute école de la Ville de Liège. . . . .	41
3.3. Arteveldehogeschool Gent, Hogeschool-Universiteit Brussel en Karel de Grote-Hogeschool Antwerpen. . . . .	42
<b>4. BASISVOORBEREIDING VAN PERSONEEL EN CURRICULUM-INNOVATIES</b> .....	<b>45</b>
Een syntheseverslag van de Transatlantic Forum on Inclusive Early Years	





# INLEIDING

## OPLEIDEN EN BEGELEIDEN VAN PROFESSIONALS

De opvang en educatie van jonge kinderen buiten het gezinskader (voorzieningen rond de geboorte, kinderopvang, kleuterschool, buitenschoolse opvang...) vereisen het verwerven van professionele competenties en voorwaarden die gunstig zijn voor hun ontwikkeling. Vandaag vindt men het belangrijk dat rekening wordt gehouden met diversiteit in de opvang en educatie van jonge kinderen, in het bijzonder als ze zich in een situatie van bestaansonzekerheid of armoede bevinden. Dat leidt onvermijdelijk naar het in vraag stellen van de professionele competenties van de diverse actoren die actief zijn in de sector: kinderverzorg(st)ers, kinderpulp, buitenschoolse opvangmedewerk(st)ers, voorschoolse leerkrachten enz.).

- Welke sleutelcompetenties spelen een rol?
- Hoe bereidt hun basisopleiding hen voor op deze maatschappelijke uitdagingen?
- Welke voorwaarden dragen bij tot de ontwikkeling van professionele competenties bij de uitoefening van hun beroep?

De inleidende uiteenzettingen werden gegeven door Florence Pirard (Unité Education Petite Enfance et Formation des Professionnels, ULg) en Piet Van Avermaet (Steunpunt Diversiteit & Leren, Universiteit Gent). Verder in deze publicatie vind u voorbeelden van vernieuwende praktijken, zoals de opleiding voor professionals van de buitenschoolse opvang door vzw BADJE, de begeleiding van kleuterleerkrachten door de Haute Ecole de la Ville de Liège, het partnerschap dat werd afgesloten door drie Nederlandstalige hogescholen Antwerpen, Brussel en Gent die kandidaat-kleuterleerkrachten opleiden om deze problematiek structureel te integreren in hun lessen.



# 1. PROFESSIONELE ONTWIKKELING VIA OPLEIDING EN BEGELEIDING

Florence Pirard,  
Unité Education Petite Enfance et  
Formation des Professionnels,  
ULg

In de ogen van het grote publiek is het opvangen en opvoeden van jonge kinderen buiten hun gezin een vrijwel 'natuurlijke' activiteit waarvoor geen bijzondere competenties vereist zijn. Deze opinie wordt tegengesproken door talrijke wetenschappelijke werken die stellen dat de opleiding van de actoren een essentiële component is van de kwaliteit van de diensten (Eurydice, 2009 ; OESO 2001, 2006, 2012 ; Urban, Vandenbroeck, Peeters, Lazzari & Van Laere, 2011), in het bijzonder als deze diensten zich richten tot kinderen en gezinnen in een onzekere situatie (Leseman, 2009).

Daarom richtten de OESO en de Europese Unie werkgroepen op die gedetailleerd gingen beschrijven wat men mag verwachten van personeelsleden die werken in educatieve instellingen («quality workforce»): kwalificaties, competenties, arbeidsomstandigheden enz. Uit deze werkzaamheden bleek dat er tussen de landen en regio's grote verschillen bestaan inzake de eisen die gesteld worden om de professionalisering van de sector te definiëren en aan te pakken. De werkgroepen vestigen de aandacht op verschillen in de basisopleiding en de professionele ontwikkelingsmogelijkheden, vooral in de sector van de opvang van kinderen van 0 tot 3 jaar. Dit is typisch voor landen waar de opvang en het onderwijs van de kinderen gescheiden worden aangeboden (EACEA, 2009). In landen met een geïntegreerd dienstenaanbod (Scandinavische landen bv.) zijn er geen verschillen. De werkgroepen beklemtonen dat het erg belangrijk is om zowel te investeren in basisopleiding, bijscholing, als in de arbeidsomstandigheden, zodat een professionele ontwikkeling zowel voor individuen als voor teams mogelijk wordt.

In de Federatie Wallonië-Brussel (FWB) tonen twee recente onderzoeken aan dat het noodzakelijk is om de basisopleiding in de kinderopvangsector te herzien. Het ene onderzoek focust op de opleiding van begeleiders in opvangplaatsen voor kinderen van 0 tot 3 jaar en in de vrijetijdsopvang (César *et al.*, 2011) en het andere op de opleiding van leerkrachten, inclusief zij die werken in het voorschools onderwijs (Degraef, 2012).

### 1.1. Opleiding van kinderopvangprofessionals in België: verscheidenheid

Als we de situatie in één woord zouden moeten samenvatten, dan is het 'verscheidenheid'. Verscheidenheid in de basisopleidingen en de professionele ontwikkelingsmogelijkheden is een eerste vaststelling. In de FWB, zijn de voogdij-instanties duidelijk gescheiden (Ministerie van Onderwijs/ Ministerie van het Kind) en is er geen enkele band tussen de basisopleidingen. Aan de ene kant is er een pedagogische opleiding op het niveau van het hoger niet-universitair onderwijs, die wordt geregeld door een decreet dat gemeenschappelijk is voor alle masterstudenten. Aan de andere kant zijn er voor opvangprofessionals allerlei opleidingen van korte duur (van minimum 100 uur tot maximum drie jaar), in het beste geval op het niveau secundair onderwijs. De meeste bijscholingen in de Federatie worden ook apart aangestuurd door twee overheidsinstellingen (het *Institut de formation en cours de carrière (IFC)* voor alle leerkrachten; het *Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE)* voor opvangprofessionals). De arbeidsomstandigheden verschillen naargelang de context: in tegenstelling tot de opvangdeskundigen beschikken leerkrachten over erkende opleidings- en overlegmomenten, hoewel ze verplicht zijn om zich bij te scholen en om 'in teamoverleg' een opvangproject uit te werken.

Een ander verschil: gediversifieerde diensten (thuisopvang, crèche, kinderdagverblijf, vrijetijdsopvang, kleuterscholen enz.) die buiten het gezin moeten instaan voor de opvang en educatie van talloze jonge kinderen, worden begeleid door deskundigen met verschillende opleidingen. Deze diversiteit blijkt uit de vele benamingen: medewerkster voor thuisopvang, kinderverzorg(st)er, kinderplicht, medewerkster voor buitenschoolse opvang, begeleid(st)er, voorschoolse leerkracht enz. Deze benamingen verwijzen naar verschillende kwalificaties wat betreft het studieniveau, de oriëntatie en aansluiting bij de onderwijs- of de gezondheidssector, de verschillende voorwaarden voor de uitoefening van het beroep en specifieke curricula/handboeken/programma's.

### 1.2. Verscheidenheid aan diensten en kwalificaties: voordeel of obstakel?

Deze diversiteit aan diensten en kwalificaties verwijst naar twee tegengestelde attitudes in het werkveld. Voor sommigen beantwoordt deze diversiteit aan de noden van de kinderen en de gezinnen. Volgens hen zouden professionals die specifieke diensten leveren, meer rekening houden met de specifieke noden van bepaalde kinderen en gezinnen die in onzekerheid leven. Volgens anderen daarentegen dit rekening houden met de specifieke noden van alle kinderen en hun gezin een integraal onderdeel van de werking van alle diensten en moeten spanningen tussen sociale, educatieve en economische doelstellingen ter plaatse worden beheerd (Vandenbroeck, Pirard, Peeters, 2009). Vanuit dit oogpunt veronderstelt diversiteit per definitie uiteenlopende middelen en begeleidingsvoorwaarden afhankelijk van de verleende diensten. In hun ogen is het dus belangrijk om vanaf het lokale niveau rekening te houden met alle noden en om te zorgen voor een allesomvattend, samenhangend onderwijssysteem. Dit laatste is een complexe opdracht zoals wordt geïllustreerd door het

onevenwichtige aanbod en gebruik ervan in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. De diensten met de beste financiële mogelijkheden en de beste voorwaarden om gekwalificeerd personeel aan te werven, bevinden zich in de rijkste gemeenten. Nog sprekender is het feit dat gesubsidieerde diensten die aanvankelijk bedoeld waren voor een rechtvaardige herverdeling, vooral worden benut door gezinnen met twee inkomens. Tot slot verplicht de verzaaiing van deze diensten talrijke gezinnen om andere 'oplossingen' te zoeken die vaak duur zijn en niet noodzakelijk zijn aangepast aan hun noden<sup>2</sup>.

Sommigen beklemtonen dat de diversiteit van de diensten en de vermeerdering van de actoren bijdragen tot een groter risico op een breuk in het levenstraject van de kinderen en de gezinnen, die het des te moeilijker hebben als ze zich in een onzekere situatie bevinden. In deze context worden de professionals geconfronteerd met de uitdaging om te zorgen voor educatieve continuïteit en om zich, los van hun specifieke kenmerken en gerichte diensten samen in te spannen om transitie te creëren tussen de verschillende levensplekken waarin de kinderen en hun gezinnen leven.

### 1.3. Handboeken en programma's met universalistische doelstellingen

In de FWB opteren veel handboeken, voor keuzes die bijdragen tot een sociale mix en een evenwicht binnen alle diensten. Het handboek «Waag u aan kwaliteit» voor de opvang van 0- tot 3-jarigen besteedt het laatste hoofdstuk aan gelijkheid en verdedigt een universalistische benadering van diversiteit binnen alle opvangplaatsen:

*«Wat de problematiek van de culturele diversiteit betreft, geeft onze benadering voorrang aan een 'universalistische' optie die de klemtoon legt op de rijkdom van uitwisselingen tussen de sociale groepen en tussen de verschillende kinderen. Een van de fundamentele opties die we voorop hebben gesteld inzake het rekening houden met diversiteit, bestaat erin deze te beschouwen als een van de modaliteiten van een individuele benadering. Kinderen opvangen betekent, los van het type opvangplaats, dat elk kind wordt gezien als een uniek persoon, van wie we de eigen kenmerken leren kennen zodat we ons handelen kunnen afstemmen op zijn karakteristieken, zijn krachten en eventueel zijn kwetsbare kanten. Op dezelfde manier worden ouders gezien als personen met een eigen culturele identiteit, eigen specifieke registers en eventueel specifieke moeilijkheden in hun leven.» (ONE-Fonds Houtman, 2002, p. 146).*

In 2007 formuleerde het handboek «Streven naar kwaliteit» over de opvang van kinderen van 3 tot 12 jaar uitdrukkelijk het principe van diversiteitsopvoeding en de verwachting dat de professionals deze competentie zouden gebruiken om het verschil om te zetten in een rijkdom.

<sup>2</sup> Zie Dialoogdag georganiseerd door de Koning Boudewijnstichting over toegankelijkheid (18 oktober 2013) - <http://www.kbs-frb.be/event.aspx?id=307517&langtype=2067>

*«Opvangplaatsen zijn microsamenlevingen waarin alle rijkdom en complexiteit van het hele sociale leven aanwezig zijn: kinderen van verschillende leeftijd en gender, uit verschillende socioculturele milieus, kinderen met een handicap enzovoort, komen er met elkaar in aanraking. Opvangplaatsen zijn plekken waar kinderen andere kinderen ontmoeten die ze anders misschien nooit hadden kunnen benaderen; het zijn plekken waar kan worden geëxperimenteerd en gewerkt aan vooroordelen. Het zijn eveneens uitgelezen plekken om 'vrienden te ontmoeten', wat kinderen erg belangrijk vinden» (Camus, Marchal, 2007, boek IV, p. 7).*

Wat de kleuterschool betreft, verwijzen we naar het rapport «Ecole maternelle, pauvreté et diversité culturelle. Etat des lieux et des connaissances» waarin V. Degraef (verschenen in februari 2014) het relaas doet van een reeks hervormingen ter bestrijding van ongelijkheid op school.

#### **1.4. Na de voorschriften, de acties**

Naast de toegankelijkheidsmaatregelen die werden behandeld in het vorige forum van de Koning Boudewijnstichting, vereist de opvang van alle kinderen vanaf hun vroegste levensjaren bijzondere aandacht van de professionals omwille van de vele obstakels die hun inspanningen dreigen te belemmeren. Daarom moeten er elke dag opnieuw professionele competenties worden ingezet (Bosse-Platière *et al.*, 2011 ; Urban *et al.*, 2012) en zijn er specifieke maatregelen nodig om te garanderen dat iedereen gelijke kansen krijgt.

##### **1.4.1. Voorlichting of informatie geven volstaat niet... Zich in de plaats stellen van de ander...**

De professionals van kinderopvangdiensten zijn vandaag verplicht om een instellingsplan/educatief plan/opvangplan op te stellen dat informatie verschaft over de gemaakte keuzes en de manier waarop deze worden uitgevoerd. De manier waarop dit plan wordt opgevat kan al dan niet een verwelkomingsboodschap geven aan iedereen en kan al dan niet bijdragen tot een open dialoog. Dit veronderstelt dat men rekening houdt met het standpunt van de andere, in het bijzonder met dat van gezinnen die niet noodzakelijk dezelfde bezorgdheden en waarden delen, en ook van hen die misschien geen voorrang geven aan dezelfde types van praktijken of aan hen wantrouwig staan tegenover instellingen en professionals. De bekwaamheid om zich in de plaats van de andere te stellen moet de instellingen en professionals ertoe brengen de diversiteit van de gezinnen in aanmerking te nemen en te erkennen bij de uitwerking van de plannen. Deze gezinnen moeten dus de kans krijgen om hun soms impliciete verwachtingen uit te drukken, en ook om hun prioriteiten inzake de opvoeding van hun kinderen kenbaar te maken.

#### 1.4.2. Het eerste opvangcontact: een beslissend moment dat niet verwaarloosd mag worden

Elk kind, elk gezin heeft een eigen levensverhaal waarmee elke professional vanaf de eerste ontmoeting rekening moet houden om een plaats te kunnen verwerven bij de gezinnen (Giampino, 2009). Het komt erop aan te begrijpen welke banden er al bestaan tussen een kind en zijn ouders en om nieuwe banden te creëren, deze keer tussen het kind en de professionals, in een kader dat ongetwijfeld moet worden aangepast aan de reeds opgebouwde gewoonten en ankerpunten. Deze uitdaging geldt voor alle professionals: zij die werken in de opvangplaatsen voor 0- tot 3-jarigen, in de vrijetijdsopvang en in de kleuterschool waar kinderen in België, in vergelijking met andere Europese landen, relatief jong worden opgevangen.

Voor gezinnen in een onzekere situatie is het moeilijk om hun kind toe te vertrouwen aan een vreemde (Crépin, Neuberg, 2013) terwijl uit studies blijkt dat het effect van een kwaliteitsvolle opvangplaats net bijzonder positief is voor deze kinderen. Er bestaan verschillende mogelijkheden: opvangplaatsen, ontmoetingsplaatsen en andere vormen van occasionele opvang. De studie, gebaseerd op de ervaringen van de gezinnen, toont aan dat relatief weinigen de stap zetten in de eerste drie levensjaren, terwijl sommigen tegelijk zeggen dat ze steun nodig hebben voor de opvoeding van hun kind én dat ze het gevoel hebben dat ze niet opgewassen zijn tegen die zware taak. De kleuterschool betekent voor heel wat gezinnen vaak een eerste scheiding en misschien ook een bron van angst en onbeantwoorde vragen. Ook de toegang tot de buitenschoolse opvang blijft op veel obstakels stoten (Badje, 2012).

De zorg die in de opvang wordt besteed aan de eerste ontmoetingen en aan het creëren van een band is bijzonder belangrijk. Het komt erop aan om de gezinnen die de stap zetten, te laten voelen dat ze verwacht worden, dat ze welkom zijn, dat ze erbij winnen om hun bezorgdheden te delen zodat de professionals de dagelijkse opvangpraktijk daar zo goed mogelijk kunnen op afstemmen. Elkaar ontdekken om elkaar beter te begrijpen zorgt ervoor dat de eerste indrukken van de betrokken actoren kunnen worden verfijnd. Een goed voorbeeld is een open vraag om gezinnen de kans te geven iets te vragen dat in andere omstandigheden misschien zou worden verworpen. Als de opvangverantwoordelijke kiest voor de neutrale vraag «Hoeveel opvanguren wenst u voor uw kind?» dan kan hierover een vertrouwelijk gesprek worden gevoerd met de ouders. Bij de vraag «*Wil u een voltijdse of een deeltijdse opvang?*» wordt verondersteld dat, als minstens een van de ouders niet werkt, de aanwezigheid van het kind beperkt zou moeten worden en kan er een vervelende discussie ontstaan over de uren waarop het kind aanwezig kan zijn. De open formulering leidt dus tot een ontmoeting, de suggestieve tot een strijd.

### 1.4.3. De opvang: elke dag opnieuw een uitdaging

De aandacht voor het kind en de gezinnen moet regelmatig worden geactualiseerd, op een doordachte manier en in team, zodat ze een duurzame bezorgdheid wordt. De dagelijkse opvangroutine en de vele taken die een professional moet uitvoeren dreigen de individuele aandacht van de eerste dagen, te doen verminderen. Vragen van ouders, die voor de professionals veeleer secundair lijken op basis van hun eigen prioriteiten, en in sommige gevallen zelfs schokkend omdat ze ingaan tegen hun waarden en kennis, dreigen verwaarloosd en zelfs verworpen te worden (bv. vraag voor een middagdutje, Crépin, Neuberg, 2013, p. 29). Deze moeilijkheden duiken vooral op bij het werken met gezinnen met een migratieachtergrond (Vandenbroeck, 2009a, b; Bove, 2011; Mayer, 2011). De assimilatielogica, waarbij wordt verwacht dat de gezinnen zich aanpassen aan de verwachtingen van de professionals, wordt door sommige professionals uitgedragen en is soms opgenomen in de instellingsplannen, maar dreigt te botsen met de logica die focust op het welzijn van het kind (Camus, Dethier, Pirard, 2012).

Het is belangrijk om de professionaliteit in de opvangsector te hervormen op een manier die de complexiteit van dit werk erkent. Dit werk vraagt immers niet alleen het toepassen van professionele kennis, maar vereist naast technische en didactische competenties, ook het verwerven van relationele en reflexieve («reflectieve») competenties. Zo kan er met de andere personen (kinderen, ouders, collega's, andere professionals, leden van de lokale gemeenschap enz.) worden gezocht naar de opvang- en educatievoorwaarden die het best aangepast zijn aan het individu, rekening houdend met de groep (Oberhuemer, 2005; Urban, Dalli, 2008; Peeters & Vandenbroeck, 2011). Er is bijvoorbeeld een dialoog nodig rond voedingskwesties, bewegingsvrijheid, het controleren van de frequentie van de stoelgang, taalontwikkeling en andere leermogelijkheden, als de gesprekspartners daarover een verschillende of zelfs tegengestelde visie hebben. Tevens moeten leerkrachten in de kleuterschool ervoor zorgen dat de rijkdom van de aangeboden activiteiten duidelijk is voor iedereen, dat die activiteiten worden beschouwd als reële leermogelijkheden voor de kinderen, hoewel de ouders soms het idee hebben dat het gaat om gratis spelletjes waarvan ze de draagwijdte niet begrijpen. De moeilijkheid om met de gezinnen te praten over spelend leren stelt zich ook in de opvangcontext waar verwachtingen worden geformuleerd rond het vroegtijdig produceren of ontwikkelen van competenties. In de lijn van wat voorafgaat is het belangrijk dat er rond het kind dagelijks een dialoog is die verder gaat dan het professionele discours, dat vaak verkeerd wordt begrepen en dat afbreuk dreigt te doen aan de ouderlijke competenties.

Het is erg belangrijk om de praktijk te documenteren: dat maakt de ervaringen van de kinderen in de opvang duidelijker zichtbaar en draagt bij tot een vlottere dialoog tussen de partners over het dagelijkse leven van het kind (Rinaldi, 2006 ; Dahlberg, Moss & Pence, 2012). Het is niet de bedoeling om een reeks documenten te verzamelen over uitzonderlijke feiten (uitstap, open dag enz.), maar veeleer om een spoor te bewaren van de dagelijkse activiteit van de kinderen. Daarbij wordt erover gewaakt dat ze zelf betrokken zijn bij deze inspanning en dat deze 'documentatie' beschikbaar is voor iedereen om de belangstelling te activeren en om te kunnen praten over de dagelijkse belevenissen van de kinderen. In



het professionele kader wordt de documentatie de basis voor een gedeelde en uiterst nauwkeurige analyse van de effecten van de uitgevoerde activiteiten en van een regelgevende evaluatie die bijdraagt tot betere educatieve mogelijkheden voor iedereen (EADAP, 2011). Daarom moeten de professionals de educatieve praktijk leren documenteren op allerlei dragers: niet alleen schriftelijk, maar ook via audio, foto en video (bv. in Vlaanderen met MijnPortret in de publicatie 'Kleine kinderen, grote kansen. Hoe kleuterleraars leren omgaan met armoede en ongelijkheid').

### 1.5. Competenties die in de opleiding moeten ontwikkeld worden

Uit wat voorafgaat kunnen we besluiten dat de kinderopvang en -educatie, voor alle gezinnen, inclusief deze in een onzekere situatie, steunt op een reeks professionele basiscompetenties zoals luistervaardigheid, empathie, communicatie, waarneming, documentatie, de gedeelde analyse daarvan, en de regelgevende evaluatie van de educatieve praktijk. Kinderopvang doet een beroep op specifieke vaardigheden om te werken in een team en met gezinnen. Deze vaardigheden zouden effectiever kunnen zijn als ze al tijdens de basisopleiding worden ontwikkeld.

In hun werk met kinderen en gezinnen moeten de professionals vermijden om de reden van hun moeilijkheden toe te schrijven aan karakteristieken die eigen zijn aan andere personen (kinderen, gezinnen, professionals enz.). Ze moeten veeleer de situatie analyseren en met de verschillende betrokken partijen op zoek gaan naar manieren om de aangewende educatieve middelen te veranderen zodat ze de uitdrukking van de potentiële mogelijkheden van alle kinderen ondersteunen, ongeacht hun eigen karakteristieken. De werken van Cresas en van IEDPE geven een fundamentele toelichting over dit onderwerp (Hardy, Belmont & Noël-Hureaux, 2011) waardoor het opvoedbaarheidsprincipe geconcretiseerd kan worden (zie getuigenis van de *Haute Ecole de la Ville de Liège* tijdens de Dialoogdag over opleiding).

Zonder bepaalde verschillen of specifieke kenmerken in de kinderopvang te negeren, komt het er voor de professionals op aan om de referentiecriteriën en -normen, op basis waarvan de verschillende actoren geëvalueerd zullen worden, in vraag te leren stellen. Conflictsituaties worden te vaak beschouwd als probleemhaarden en kunnen beter worden benut als een gelegenheid om vragen te stellen bij de eigen referentienormen en beginselen, en om zich bewust te worden van de mate waarin deze in bepaalde gevallen een bron van uitsluiting kunnen zijn. Het is niet de bedoeling om de tolerantie van de professionals, die heel vaak de uitdrukking is van een vorm van zich neerleggen bij de gangbare normen (Wie tolereert wie? In naam van welke normen?) te versterken, maar veeleer om de gangbare normen fundamenteel in vraag te stellen (Preissing, Wagner, 2006; Vandenbroeck, 2005, 2009, 2010)<sup>3</sup>. In dit perspectief wordt een vraag aan een ander persoon niet meer ervaren als storend omdat de professional zich niet voelt alsof hij ter discussie wordt gesteld en verplicht is om zijn onschuld aan te tonen, maar als een gelegenheid om zichzelf in vraag te stellen, om zich meer bewust te worden van

3 We verwijzen hier naar het netwerk decet <http://www.decet.org>

zijn keuzes en de grondslagen daarvan, om te leren rekenschap te geven en om daar met anderen over te praten.

Deze visie eist veel van het beroep en kan dus niet uitsluitend steunen op de schouders van eerstelijns werkers. Zoals wordt gesteld in het Europese onderzoek CoRe, dat focust op de professionele competenties die vereist zijn in de kinderopvang, verplicht dit tot het creëren van een 'omvattend systeem' dat instaat voor de institutionele verantwoordelijkheden op het niveau van de betrokken instellingen, voor de interinstitutionele verantwoordelijkheden en de netwerking, en voor de verantwoordelijkheid van de bestuursinstanties (Urban *et al.*, 2011, 2012). Duidelijk een uitnodiging om het administratieve kader te herzien.

### 1.6. Naar de invoering van een omvattend systeem ten bate van iedereen

Om ervoor te zorgen dat de kinderopvang kwaliteitsvol is voor iedereen, kunnen verschillende voorstellen aansluiten bij de verschillende assen van een omvattend systeem. We verwijzen naar het rapport «Ecole maternelle, pauvreté et diversité culturelle. Etat des lieux et des connaissances» van V.Degraef (verschijnt in februari 2014) voor toelichting bij deze aanbevelingen in de specifieke context van de kleuterschool.

- **De professionals van morgen reeds tijdens hun basisopleiding gevoelig maken voor de uitdagingen** die werden behandeld op de forums van de Koning Boudewijnstichting: de primaire en secundaire toegankelijkheid, de communicatie, de co-educatie. Het gaat om centrale onderwerpen die de leidraad kunnen vormen van verschillende cursussen uit het programma-aanbod en die idealiter op een concrete en gecoördineerde manier worden behandeld.
- **Ontwikkelen van de reflexieve competenties** waardoor het zoeken naar manieren om te reageren ten bate van de kinderen kan worden geïntegreerd in het handelen en de praktijkervaring en waardoor de educatieve situatie kan worden aangepast vanuit de noden van alle stakeholders. Anders gezegd: streven naar de ontwikkeling van een onontbeerlijke beroepsethiek in de educatie. Dit kan het best gebeuren in workshops voor praktijk- en stageanalyse in onderwijs- en opleidingsinstellingen en op bepaalde momenten in een teamvergadering, vooral als het om een multidisciplinair team gaat.
- **De docenten van de professionals en de leerkrachten van morgen ondersteunen in hun verdere groei** bij het beheersen van problemen rond diversiteit en bij het verankeren van hun groei in de dagelijkse praktijk.
- **Op het terrein zorgen voor geregelde reflectiemomenten in het team**, waarbij iedere professional de kans moet krijgen om in een beschermde omgeving te vertellen over een situatie die hem bezighoudt, om te leren van het standpunt van de andere collega's die minder betrokken zijn bij de situatie en op die manier wat afstand te nemen en samen met andere competente personen te zoeken naar manieren om die situaties zo goed mogelijk te beheersen.

- **Activeren van initiatieven rond bijscholing en professionele begeleiding** waardoor men de eigen omgeving verlaat en in contact kan komen met actoren van andere instellingen, die een andere kijk en interpretatie kunnen geven over situaties (zie Badje, RIEPP en het project «opvang voor iedereen», ervaringsdeskundigen, volksuniversiteit voor ouders enz.). Badje ontwikkelde bv. een opleidings- en begeleidingsinstrument dat mikt op een betere toegankelijkheid van buitenschoolse opvang voor bevolkingsgroepen die in grote armoede leven en benadrukte dat het belangrijk is om via netwerking dieper in te gaan op vraagstukken zoals «het aanhaken, de vooroordelen die steunen op een verschillende levenswijze, de kwaliteit van de informatie en de netwerken die gevormd moeten worden» (Acerbis, 2013).
- Het bouwen van meer **bruggen tussen de opleiding van de professionals van de kinderopvang en die van het onderwijs.**
- Ontwikkelen van **netwerkingsvoorwaarden** waardoor bepaalde situaties interdisciplinair benaderd kunnen worden, zoals wordt beklemtoond door Cremers, Labat en Sow (2013) in hun beschrijving en analyse van het aanbod en de noden op het vlak van pre- en perinatale diensten (FWB en Duitstalige Gemeenschap) met een focus op gezinnen in een onzekere situatie.
- Professionele initiatieven steunen via **beleidsmaatregelen die duidelijk gericht zijn op de bestrijding van armoede en kwetsbaarheid.** De wil om te streven naar een sociale mix wordt zo vertaald in maatregelen die alle instellingen in staat stellen om iedereen op te vangen en die hen daarvoor de nodige middelen geven. Bijscholingsmaatregelen moeten erover waken dat ze zich niet laten inperken door de marktlogica door meer kortdurende opleidingen aan te bieden waarvan de doeltreffendheid nog moet worden bewezen. Ze moeten prioritair ondersteuning verlenen aan duurzame opleidings- en begeleidingsinstrumenten en de actoren van de verschillende sectoren de kans bieden om elkaar te ontmoeten, samen te werken en te netwerken.

## 1.7. Bibliografie

- Acerbis, S. (2013). L'accueil extrascolaire sans barrière, rendre l'accueil extrascolaire accessible à tous, Conférence plénière sur invitation au congrès de l'ASSIPS (Association Internationale de Pédiatrie Sociale) «Modes d'accueil de la petite enfance, quelle évolution ?», Salon-en Provence, France.
- Badje asbl. (2012). *L'extrascolaire sans barrière. 2010-2011*. Rapport d'activité pour le Fonds Houtman. Bruxelles : Badje.
- Bosse-Platière, S. Dethier, A., Fleury, C. et Loutre-Du Pasquier, N. (2011). *Accueillir le jeune enfant : un cadre de référence pour les professionnels*. Toulouse: Erès.
- Bove, C. (2011). How teachers talk and think about parents in ECEC in Italy today. Dans E. Catarsi, J.P. Pourtois (dir.), *Éducation familiale et services pour l'enfance* (p. 218-224). Florence : Presses Universitaires de Florence.
- Camus, P. et Marchal, L. (2007). *Accueillir les enfants de 3-12 ans, viser la qualité: un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité*. Bruxelles: ONE.

- Camus, P., Dethier, A. et Pirard, F. (2012). Les relations familles-professionnelles de la petite enfance en Belgique francophone. *Revue internationale d'éducation familiale*, 32: 17-33.
- Cremers, A., Labat, A. et Sow, M., sous la direction de P. Humblet (2013). *Accompagnement autour de la naissance pour les familles précarisées : offre et besoin*. Recherche commanditée par la fondation Roi Baudouin.  
<http://www.kbs-frb.be/publication.aspx?id=307229&langtype=2060>
- Crépin, F., Neuberg, F., sous la direction de F. Pirard, D. Lafontaine (2013). Vécu et attentes des parents défavorisés – belges ou d'origine étrangère – à l'égard des services, structures et initiatives pour la petite enfance. La parole donnée aux parents en situation de précarité. Recherche commanditée par la fondation Roi Baudouin. <http://www.kbs-frb.be/publication.aspx?id=306176&langtype=2060>
- Dahlberg, G., Moss, P. et Pence, A. (2012). *Au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance. Les langages de l'évaluation*. Toulouse : Erès.
- Degraef, V., sous la direction A. Franssen et L. Van Campenhoudt (2012). *Evaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles mars 2011-février 2012*. Etude commanditée par le gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Centre d'études sociologiques des FUSL.
- Degraef, V. (te verschijnen). *Ecole maternelle, pauvreté et diversité culturelle. Mieux préparer les futurs instituteurs et institutrices préscolaires au soutien des enfants de milieux précarisés*. Rapport financé par la Fondation Roi Baudouin. Bruxelles : Centre d'études sociologiques des Facultés universitaires Saint Louis.
- Degraef, V. (te verschijnen). *Ecole maternelle, pauvreté et diversité culturelle. Etat des lieux et des connaissances*. Rapport financé par la Fondation Roi Baudouin. Bruxelles : Centre d'études sociologiques des Facultés universitaires Saint Louis.
- EACEA (2009). *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*. (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency). Brussels: Eurydice Network.
- EADAP dir. (2011). Guide méthodologique Erato « Accueillir la diversité dans les milieux d'accueil de l'enfance (0-6 ans) : analyser, évaluer, innover ». Coproduit par l'EADAP (Athènes), l'IEDPE (Paris), Université de Split, le CNR de Rome et l'ONE (Bruxelles), avec le soutien de la Fondation B. Van Leer, supplément à la revue *Le Furet* (guide traduit en anglais, italien, grec et croate). <http://www.lefuret.org/commander-en-ligne/enfants-d-europe/enfantsdeuropeatelechargeable-00.html>
- Hardy, M., Belmont, B. et Noël-Hureaux E. (2011). *Des recherches-actions pour changer l'école*. Paris: L'Harmattan.
- Leseman, P. (2009). The impact of high quality care and the Development of Young Children: Review of the literature. Dans EACEA *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities* (p. 17-50). Brussels: Eurydice Network.

- Mayer, S. (2011). Parents' views on participation and interactions with teachers. Dans E. Catarsi, J.P. Pourtois (dir.), *Education familiale et services pour l'enfance* (p. 215-218). Florence : Presses Universitaires de Florence.
- Oberhuemer, P. (2005). Conceptualising the Early Pedagogue: Policy Approaches and Issues of Professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal* 13, 1: 5-16.
- OECD (2001). *Starting Strong I. Early Childhood Education and Care*. Paris: Organisation for Economic Cooperation Development.
- OECD (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris: Organisation for Economic Cooperation Development.
- OECD (2012). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris: Organisation for Economic Cooperation Development.
- ONE (2002). *Accueillir les tout-petits, oser la qualité. Un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité*. Bruxelles : ONE-Fonds Houtman.
- Peeters, J., and M. Vandenbroeck. (2011). Child Care Practitioners and The Process of Professionalization. In *Professional issues, leadership and management in the early years*, ed. L. Miller (62-76). London: Sage.
- Preissing, C. et Wagner, P. (2006). *Les tout petits ont-ils des préjugés ? Education interculturelle et antidiscriminatoire dans les lieux d'accueil*. Ramonville Saint-Agne: Erès.
- Rinaldi, E. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, Researching and Learning*. London: Routledge Falmer.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Peeters, J., Lazzari, A. and Van Laere, K. (2011). *CoRe Competence requirements in Early Childhood Education and Care*. Report for European Commission, DG Education and Culture.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Van Laere, K., Lazzari, A. & Peeters, J. ( 2012). Towards Competent Systems in Early Childhood Education and Care. Implications for Policy and Practice. *European Journal of Education*, 47, 4: 508-526.
- Vandenbroeck, M. (2005). *Éduquer nos enfants à la diversité: sociale, culturelle, ethnique, familiale*. Ramonville Saint-Agne: Erès.
- Vandenbroeck, M., Pirard, F. and Peeters, J. (2009). New developments in Belgian Child Care Policy and Practice, *European Early Childhood Education Research Journal*, 17 (3), 408-416.
- Vandenbroeck, M. (2010). Une coéducation possible en contexte d'asymétrie: les mères migrantes et les crèches. Dans S. Rayna, M.N. Rubio et H. Scheu (dir.). *Parents-professionnels : la coéducation en questions*, (pp. 105-118). Toulouse : Erès.
- Vandenbroeck, M. (2009). Let us disagree. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17, 2, 165-170.



## 2. OMGAAN MET KINDERARMOEDE EN SOCIAAL-CULTURELE ONGELIJKHEID

Iris Roose, Reinhilde Pulinx  
& Piet Van Avermaet  
Steunpunt Diversiteit & Leren,  
Universiteit Gent

Voorwaarden voor de opleiding van (toekomstige) professionals

### 2.1. Inleiding

#### 2.1.4. Kinderarmoede door de ogen van professionals

De reactie van een (beginnende) professional die geconfronteerd wordt met kinderarmoede heeft vaak iets weg van een vecht- of vluchtreactie. Vechters zetten goedbedoelde initiatieven op om tegemoet te komen aan zogenaamde noden die ze menen te herkennen bij kinderen en ouders. Alle inspanning en goede bedoelingen ten spijt, missen deze veelal hun doel, ervaart de doelgroep ze als stigmatiserend of maken ze de ongelijkheid enkel groter. Anderen zijn geneigd te vluchten. Ze weten niet goed hoe ze hierop kunnen reageren of zien het niet als hun taak hierin een verantwoordelijkheid op te nemen.

Geen van deze reacties zijn effectief om bij te dragen aan een positieve ontwikkeling van kinderen, terwijl dit net de kern is van het werken met jonge kinderen en bijzondere aandacht verdient bij kwetsbare kinderen.

Hoe kijken beroepskrachten naar armoede? Al te vaak horen we studenten zeggen dat ze er tegenop zien of zich onzeker voelen om in een school of opvang stage te lopen met een hoge concentratie aan kinderen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen en/of met een lage sociaal-economische achtergrond. Dit is begrijpelijk aangezien deze kinderen in het publieke discours vaak in verband worden gebracht met problemen: leermoeilijkheden, taalachterstand, integratieproblemen, enzovoort (Van Avermaet, 2013). Bijna nooit horen we verhalen of voorbeelden over de sterktes van kinderen die opgroeien in kwetsbare situaties. Deze denkbeelden kaderen binnen een deficitdenken: de veronderstelling dat de normen en waarden van de gezinnen waarin deze kinderen opgroeien, de oorzaak zijn van de zogenaamde 'problemen' en achterstanden (Nicaise, 2008; Van Avermaet & Sierens, 2010).

De wijze waarop professionals kijken naar kinderen en de verwachtingen die ze tegenover hen koesteren, hebben echter een grote invloed op kinderen hun verdere ontwikkeling én op de wijze waarop professionals zichzelf al dan niet in staat achten om hierin een verantwoordelijkheid in op te nemen.

Het opleiden van toekomstige leraren en kinderenverzorgers dient daarom te starten bij hun opvattingen over kinderen en kwetsbare kinderen in het bijzonder. Dit vormt de basis om hier tegenover een verantwoordelijkheid op te nemen en dit een plaats te geven in het professionele handelen. De wijze waarop professionals kijken naar armoede en dit integreren in hun professionele identiteit, hangt rechtstreeks samen met de wijze waarop opleidingen dit een plaats geven in het curriculum.

### **2.1.5. Kinderarmoede door de ogen van opleiders van professionals**

In vele opleidingen voor toekomstige kinderverzorgers en kleuteronderwijzers krijgt armoede terecht een plaats. Denk maar aan initiatieven zoals een lessenreeks over kansarmoede, de week van de armoede, een optionele stage rond huiswerkbegeleiding bij kansarme kinderen of een ervaringsdeskundige die komt getuigen in de les. Dergelijke initiatieven zijn zinvol in het aanreiken van kennis over armoede en de leefwereld van kansarme gezinnen. Maar een verankering in de mentale structuren en het integrale professionele handelen blijft veelal dode letter (Van Avermaet & Sierens, 2012; Van Avermaet, 2013). Omgaan met kinderarmoede en omgaan met diversiteit in het algemeen wordt doorgaans gereduceerd tot een verzameling van randfenomenen, inhoud die worden toegevoegd aan het curriculum, een afzonderlijk stel aan te leren houdingen, een projectweek of een extra bundel materialen. Een dergelijke perifere benadering beschouwt diversiteit eerder als een abnormaliteit terwijl diversiteit en kansarmoede – zeker in (groot)stedelijke contexten – kenmerken van elke 'normale' setting zijn.

De grondhouding die opleidingen ontwikkelen bij toekomstige professionals en die doorheen elk vak, elke module, elke praktijkervaring, elke reflectieactiviteit, kan aangescherpt worden, is dan ook hét kwaliteitskenmerk bij uitstek van de opleiding. Deze grondhouding vormt de voorwaarde voor het afleveren van professionals die in staat zijn om met de diversiteit van jonge kinderen om te gaan en kwetsbare kinderen gelijke leer- en ontwikkelingskansen te bieden.

### **2.1.6. Grondhouding voor het omgaan met kwetsbare jonge kinderen**

Een concretisering van de grondhouding van professionals voor het omgaan met kwetsbare jonge kinderen en hun ouders expliciteren we in een volgend deel aan de hand van vijf competenties. Een kwaliteitsvolle implementatie van deze competenties in de kern van het curriculum, vraagt om een opleidingsdidactiek die hierop afgestemd is. Tot slot gaan we in op enkele aandachtspunten voor de verdere professionalisering eens de initiële opleiding is afgerond.

De competenties, aanbevelingen voor de curricula van lerarenopleidingen en de aandachtspunten voor blijvende professionalisering leiden we af uit de resultaten van het onderzoek 'Kleine kinderen, grote kansen! Hoe kleuterleraren leren omgaan met armoede en ongelijkheid.' dat het Steunpunt Diversiteit & Leren in 2013 uitvoerde in opdracht van de Koning Boudewijnstichting en het Departement voor Onderwijs en Vorming.



De resultaten van dit onderzoek trekken we hier open naar de opleiding van alle professionals die werken met jonge kinderen. We gaan hierbij uit van een holistische benadering van onderwijs en zorg waarbij de ontwikkeling van jonge kinderen (0-6 jaar) in een progressieve lijn wordt opgevat. Alle professionals streven daarbij eenzelfde doel na: jonge kinderen hun motorische, emotionele, cognitieve, creatieve en andere vaardigheden ontwikkelen vanuit een zorgende houding en attitude (Urban e.a., 2011; Vlaamse regering, 2013).

## 2.2. Welke competenties zijn van belang voor toekomstige professionals?

Voor het omgaan met kinderarmoede en sociaal-culturele ongelijkheid onderscheiden we vijf cruciale competenties<sup>4</sup>.

De vijf competenties worden telkens geconcretiseerd in een aantal deelcompetenties. Vanuit het principe van een geïntegreerd zorgbeleid (Struyf e.a., 2013) zijn dit de competenties waarover alle professionals dienen te beschikken. Vanuit een principe van progressief universalisme dienen deze competenties toegepast te worden in de omgang met alle kinderen. Waar nodig levert men extra inspanningen om de meest kwetsbaren te versterken en ondersteunen.

→ **Materiaaltip!** In 'Kleine kinderen, grote kansen! Hoe kleuterleraren leren omgaan met armoede en ongelijkheid.', wordt elk van deze competenties geconcretiseerd aan de hand van criteria en geïllustreerd met voorbeelden van goede praktijken.

→ **Materiaaltip!** Op de website [www.diversiteitactie.be](http://www.diversiteitactie.be) in het luik *Kinderarmoede in K.O.* vinden opleiders en professionals (in opleiding) achtergrondinformatie, werkvormen en materialen om rond deze thematiek te werken in hun (opleidings-)praktijk.

### 2.2.1. Armoede zien en diversiteit positief benaderen

**Armoede (h)erkennen.** Nog al te veel professionals zijn zich er niet van bewust dat armoede zich ook in hun setting voordoet en hebben geen oog voor signalen die wijzen op een kwetsbare thuissituatie. Dit vraagt om een inzicht in de multidimensionaliteit van de armoedeproblematiek. Maar bovenal vraagt dit om een zienswijze dat het perspectief van het kind centraal stelt. Kinderarmoede kent vele gezichten en wordt op verschillende manieren beleefd. Zo ervaren kinderen met een migratieachtergrond armoede anders dan kinderen die uit een generatiearme familie komen, dan kinderen van schippersouders die misschien eerder een relatieve armoede ervaren, dan kinderen van ouders in een situationele armoede die er alles aan doen om hun thuissituatie verborgen te houden voor de buitenwereld.

<sup>4</sup> Voor de opbouw van het competentieprofiel zijn we vertrokken vanuit de visie van het Steunpunt Diversiteit & Leren op omgaan met diversiteit (Van Avermaet & Sierens, 2010; Van Avermaet & Sierens, 2012). De verdere concretisering en verfijning gebeurde op basis van Bennett (2010), Urban e.a. (2011), DECET & ISSA (2011), ISSA (sd.) en verdere bevindingen uit de literatuur, interviews met lerarenopleiders en interviews met kleuterleraren uit grootstedelijke meertalige schoolcontexten, experts en stakeholders.

**Het eigen perspectief verbreden.** Het (h)erkennen van armoede is een essentiële eerste stap. Maar de grootste uitdaging ligt in de manier waarop professionals hun observaties vervolgens interpreteren en dit vertalen naar hun dagelijkse interacties en pedagogisch handelen. Een verruiming van het eigen perspectief is nodig om aanknopingspunten voor maximale ontwikkelkansen te kunnen zien. Bewust worden van vooroordelen en loskomen van het deficitdenken is hiervoor noodzakelijk. Door kinderen in armoede te benaderen vanuit multiperspectiviteit krijgt ook een positief perspectief zijn plaats.

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

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

### 2.2.2. Werken aan kwaliteitsvolle interacties

Het kwaliteitskenmerk bij uitstek in het werken met (kwetsbare) jonge kinderen is de aard van de interacties die professionals aangaan met kinderen, ouders, collega's en partners (Urban e.a., 2011; ISSA, ISSA & DECET, 2011; Rhodes & Huston, 2012; Bennett, 2012). Dit vraagt om een basishouding van waaruit kinderen, ouders, collega's en deskundigen worden benaderd. Tegelijk vraagt dit om enkele bijzondere aandachtspunten in de interactie met kwetsbare kinderen en hun ouders.

**Vanuit een basishouding van flexibiliteit, dialoog & samenwerking en leren-van-elkaar.** In een huidige context van complexiteit en diversiteit is de kinderverzorger, pedagogisch coach of kleuterleraar niet langer dé expert die als enige weet wat goed is voor de opvoeding en ontwikkeling van kinderen. Kinderen, ouders en een waaier aan deskundigen bezitten over evenwaardige expertise die de professional kan benutten om tot gelijke leer- en ontplooiingskansen te komen voor alle kinderen. In het werken aan kwaliteitsvolle relaties met al deze actoren is een basishouding van flexibiliteit, dialoog en samenwerking en leren-van-elkaar onontbeerlijk.

**Interacties met kinderen: een warme en veilige hechting als basis voor leren.** De relatie die professionals met kinderen aangaan is cruciaal voor het verdere leerproces van de kinderen. Relaties die gekenmerkt worden door respect, waardering en genegenheid vormen het uitgangspunt voor het

verdere leren. Deze behoeften zijn aanwezig bij alle kinderen, maar zijn nog meer uitgesproken bij kinderen uit kwetsbare gezinnen.

**Interacties met ouders vanuit een gedeeld partnerschap.** Scholen en andere voorzieningen voor de allerkleinsten, die hun emancipatorische functie ten volle willen realiseren, dienen te starten bij de ouders. Voor ouders die weinig of slechte ervaringen hebben met leraren, verzorgers, begeleiders en opvoeders vormt de weg van de eigen voordeur tot aan de schoolpoort of kinderopvang, een lange afstand. Ook professionals ervaren vaak een drempel om ouders te benaderen en in het bijzonder die ouders die op het eerste zicht minder hun eigen waarden- en normenpatroon reflecteren. De aanwezigheid van ouders ervaren ze als ongemakkelijk, bedreigend of controlerend. We formuleren enkele elementen die kunnen bijdragen aan een wederzijds partnerschap:

- Een open en verwelkomende uitstraling naar ouders en de buurt is nodig. Een rode lijn op de speelplaats die aangeeft tot waar ouders mogen komen of een mededeling aan de schoolpoort: 'Vanaf hier kan ik het alleen' staan hier diametraal tegenover.
- Continue en herhaaldelijke informele contacten zorgen dat een vertrouwensband vorm kan krijgen. Deze dienen zich het minst te richten op wat fout loopt maar eerder op die dingen die goed lopen, zich voordoen in de leefwereld van de kinderen.
- Sommige kwetsbare ouders beschikken niet over dezelfde sociale vaardigheden als professionals om hun mening en gevoelens te uiten. Omwille van een 'andere taal' kunnen gesprekken met ouders als agressief, aanvallend en emotioneel worden ervaren. Ouders van hun kant voelen zich veroordeeld en onbegrepen. Hier is het van belang dat professionals deze reacties vanuit multiperspectiviteit kunnen doorzien en kaderen binnen de leefwereld van deze ouders. De kunst ligt erin om dergelijke, vaak emotionele momenten, aan te grijpen als een vertrekpunt om wederzijds partnerschap vorm te geven (Netwerk Tegen Armoede, 2012).
- Daarnaast is het nodig dat professionals zich de affiniteit eigen maken om op een respectvolle wijze en vanuit een empowermentbenadering ondersteuning te bieden wanneer ze aanvoelen dat dit nodig en mogelijk is. Maar ook dit dient te gebeuren vanuit een inclusieve benadering die vertrekt vanuit dialoog en samenwerking. Zo kunnen scholen goedbedoelde initiatieven opzetten om kwetsbare ouders te ondersteunen in hun zogenaamde 'noden', terwijl deze noden door ouders niet als een prioritair ervaren worden, ze het belang van de acties niet inzien, of de initiatieven als stigmatiserend ervaren. Een hoekje waar ouders tweedehandsspullen kunnen aanbieden kan in het ene geval het gevoel van kwetsbaarheid bij kansarme ouders verhogen, terwijl dit op een andere plaats, mits een andere aanpak, communicatie, ruimtelijke vormgeving, ... kan leiden tot respectvolle ruilrelaties.

- Een gedeeld partnerschap betekent dat ouders een plaats krijgen op de school of in de kinderopvang. Dat ze welkom zijn en gestimuleerd worden om deel te nemen aan het gebeuren. Dit kan verschillende gradaties aannemen: van meeleven naar meedoen tot meedenken en zelfs meebeslissen (Verhoeven e.a., 2003). Belangrijk is dat de maximale ontwikkelkansen van kinderen als uitgangspunt worden genomen.

*"Op een bepaalde school leeft de idee dat de ouders van de kinderen te zwak zijn om een inbreng te hebben in de klas. In eerste instantie denken de leerkrachten er aan ouders uit te nodigen om te vertellen over hun beroep. De meeste ouders zijn echter laagopgeleid en/of werkloos. De leerkracht vindt dat deze situatie te weinig aanknopingspunten biedt om ouders een actieve rol te laten spelen in het lesgebeuren. Tot er op een bepaald moment in de school een project loopt over dieren. Ouders worden hierover geïnformeerd en uitgenodigd. Ze reageren heel enthousiast in tegenstelling tot andere gelegenheden waarvoor de interesse eerder aan de lauwe kant was. Want wat blijkt: een heleboel ouders hebben zelf huisdieren, zijn heel bedreven in de verzorging ervan en kunnen er van alles over vertellen. Op verschillende manieren kan de leerkracht een beroep doen op de specifieke vaardigheden van de ouders: het aanwijzen en leveren van gespecialiseerde informatiebronnen, presentaties in de klas over verzorging, bezoek aan een asiel, dierenwinkel, ... Een grootvader met een abonnement in de zoo, vertelt gretig over zijn lievelingsdier." (Ernalsteen, 2002).*

### 2.2.3. Kinderen begeleiden tot kwaliteitsvolle interacties

**Kinderen leren omgaan met verschillen.** De cijfers omtrent waarden als tolerantie en vooroordelen voor Vlaamse jongeren zijn schrijnend (zie Van Avermaet, 2013, p. 6 voor een overzicht). Professionals kunnen dan ook niet genoeg inzetten op het ontwikkelen van kinderen die competent zijn in het omgaan met de steeds complexere en toenemende diversiteit in de samenleving. Dit beogen we vanuit een emancipatorische visie die tot doel heeft om kinderen op te voeden naar een zelfstandig en constructief omgaan met de verschillen in de maatschappij.

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

*"Kleuters kunnen hard zijn voor elkaar. Zo zeggen ze bv. Tijano, jij stinkt weer vandaag. Als leerkracht heb je echt een voorbeeldfunctie. Als ze zien dat jij hem toch eens knuffelt, of hem in de bloemetjes zet omdat hij iets tot een erg goed einde heeft gebracht, dan bekijken zij hem ook anders en wordt het onfrisse geurtje bijkomstig." (Laenen & Aerden, 2013)*

#### 2.2.4. Diversiteit integreren in het totale ontwikkelingsproces

**Via inclusief onderwijs.** Een kinderopvang of kleuterschool die gelijke kansen biedt is per definitie inclusief in de ruimste zin van het woord. Een streven naar maximale inclusie impliceert dat professionals vaardigheden ontwikkelen om te differentiëren en waar nodig extra investeren om kwetsbare kinderen te versterken (Van Avermaet & Sierens, 2010). Dit principe is ook gekend als progressief universalisme.

**Diversiteit optimaal te benutten in de (leer) omgeving.** Professionals beschouwen de toename aan diversiteit en verschillen vaak als een obstakel. Dat de vele uitingen van verschil een verrijking zijn valt buiten beschouwing (Van Avermaet & Sierens, 2010). De uitdaging voor professionals is om deze rijkdom te zien en te benutten. Zo maken ze de omgeving niet enkel betekenisvol voor àlle kinderen, maar leren kinderen ook van jongs af aan diversiteit erkennen, waarderen en ermee omgaan. Op die manier wordt diversiteit een normaliteit. Dit kan gerealiseerd worden door ruimte te laten voor initiatief en eigen inbreng van de kinderen. Zo krijgen kinderen meer mogelijkheden om hun competenties te tonen en elementen uit de eigen leefwereld binnen te brengen. Door ook doelstellingen en materialen af te stemmen op de diversiteit van de kinderen en in de samenleving, kan diversiteit een plaats krijgen in de leeromgeving.

**Omgaan met meertaligheid.** Kinderen die thuis een andere taal spreken, hetzij een taalvariant van het algemeen Nederlands, hetzij een niet-Nederlandse taal, worden per definitie beschouwd als kinderen met 'taalproblemen'. Ook dit is een interpretatiekader dat aansluit bij het deficitdenken. Dat de diversiteit aan talige achtergronden een verrijking is van de omgeving valt opnieuw buiten het vizier. Het benutten van meertaligheid biedt echter een waaier aan voordelen (Van Avermaet, 2013). Dit is niet enkel bevorderend voor het sociaal-emotioneel welzijn en de eigenwaarde van kinderen, maar stimuleert bovendien kinderen hun taalontwikkeling. Voor kinderen die eentalig opgroeien is dit een verrijking van hun taalrepertoire en maakt dit hen competent in het omgaan met diversiteit (Devlieger e.a., 2012). Samengevat zijn drie strategieën efficiënt om met taaldiversiteit om te gaan (Sierens & Van Avermaet, 2010):

- Een constructief en open talenbeleid dat zich waardierend openstelt voor de talen die kleuters en ouders spreken. Zo kunnen brieven en aankondigingen gemaakt worden in meerdere talen, kunnen ouders ondersteund worden in het meertalig opvoeden van hun kinderen, ...

- De omgeving talensensibiliserend vormgeven om bij kleuters en ouders een positieve attitude en openheid te creëren voor de meertalige realiteit. Zo kunnen liedjes gezonden worden in andere talen, kunnen meertalige materialen voorzien worden, kunnen ouders uitgenodigd worden om een verhaal te vertellen in hun taal, ...
- Het faciliteren van functioneel veeltalig leren door de taal van leerlingen te benutten als kapitaal in de opstap naar nieuwe kennis.

→ **Materiaaltip!** Voor verdere achtergrondinformatie en concrete materialen om met meertaligheid aan de slag te gaan verwijzen we naar de website [www.meertaligheid.be](http://www.meertaligheid.be) en de website van [www.kbs-frb.be](http://www.kbs-frb.be) (kleine kinderen, grote kansen).

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

### 2.2.5. Maatschappelijke verantwoordelijkheid zien en ernaar handelen

Het bestrijden van armoede en het bieden van gelijke kansen is geen vorm van liefdadigheid maar het realiseren van een fundamenteel kinderrecht. Het bieden van dit recht is een professionele must voor alle actoren in het werken met jonge kinderen. Voor toekomstige professionals is het van belang dat ze inzien dat het creëren van gelijke kansen een maatschappelijke verantwoordelijkheid is die ze dienen op te nemen in hun professionaliteit.

**Vanuit kritische reflectie.** Kritische reflectie is een cruciale competentie in het werken met (kwetsbare) jonge kinderen (Urban e.a., 2011). Structuren en het didactische handelen worden zo voortdurend in vraag gesteld in functie van gelijke kansen. Op basis hiervan kunnen veranderingsprocessen vorm krijgen en stappen worden gezet naar meer gelijke kansen.

**Stappen zetten naar meer gelijke kansen.** Daarnaast is het nodig dat toekomstige professionals de nodige competenties ontwikkelen om een inclusief beleid te realiseren. Het verlagen van de materiële drempel door kosten zo laag mogelijk te houden maakt hier wezenlijk onderdeel van uit. Maar het zetten van stappen naar meer gelijke kansen gaat ruimer dan het dichten van de materiële kloof. Dit gaat over een beleid dat maximale primaire en secundaire toegankelijkheid realiseert in al zijn facetten (een flexibel communicatiebeleid, ouders een plaats geven op de school of in de kinderopvang, constructief omgaan met meertaligheid, ...). Dit betekent ook dat toekomstige professionals

competenties verwerven om samen met collega's stappen te zetten naar meer gelijke kansen en om veranderingsprocessen op te zetten. Dit vraagt in eerste instantie om het creëren van een draagvlak voor verandering. De initiatiefnemers van veranderingsprocessen sensibiliseren collega's, ouders (zowel kansrijk als kansarm) en de buurt omtrent het belang van een gezonde sociale mix, een inclusief pedagogisch beleid en het benutten van diversiteit. Omgaan met weerstanden maakt hier wezenlijk onderdeel van uit.

**De voorziening verbreden.** Buiten de muren van een opvang of school zijn heel wat organisaties en actoren die zich toespitsen op de opvoeding en ontwikkeling van (kwetsbare) jonge kinderen. Deze hebben elk hun expertisedomein waarmee ze de school of kinderopvang kunnen aanvullen of ondersteunen in het ontwikkelen van hun deskundigheid. Door het optimaal benutten van samenwerkingsmogelijkheden via een netwerk dat gekenmerkt wordt door dialoog, samenwerking en voortdurende reflectie kunnen professionals een toegankelijke plek creëren voor alle kinderen en ouders. Dit draagt bovendien bij aan het uitbreiden van het sociale netwerk van kwetsbare kinderen en hun ouders.

### 2.3. Implicaties voor de basisopleiding van toekomstige professionals

Zoals we reeds aangaven dienen opleidingen die bovenstaande competenties een plaats willen geven in de kern van hun curriculum hun opleidingsdidactiek hierop af te stemmen. Kunnen opleidingen dit realiseren?

→ **Materiaaltip!** In Kleine kinderen, grote kansen! Hoe kleuterleraars leren omgaan met armoede en ongelijkheid.' werden deze implicaties vertaald naar een monitoringsinstrument dat opleidingen de mogelijkheid biedt een permanente zelfevaluatie op gang te brengen en de betrokkenheid van het gehele team te verhogen bij het optimaliseren van de kwaliteit van de opleiding.

#### 2.3.1. Opleidingsdidactiek

We identificeren 4 componenten die we essentieel achten in de opleiding: praktijk, reflectie, kennis en onderzoek. Voor elk van deze componenten leiden we implicaties af voor het opleiden van professionals die tot een geïntegreerde inzet van competenties kunnen komen.

##### Kennis

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

Deze benadering gaat uit van de opvatting dat de praktijk slechts kan toegepast worden mits een grondige beheersing van de theorie. Deze aanpak wordt ook aangeduid met de term 'technische rationaliteit' (Vandenbroeck e.a., 2011). Studenten en professionals komen in de beroepspraktijk slechts moeilijk, en vaak niet, tot een gegronde toepassing van de inzichten die ze in de opleiding hebben opgedaan. Er treden met andere woorden transferproblemen op tussen theorie en praktijk (Kelchtermans, 2003; Schepens, Aelterman & Van Keer, 2007). In het bijzonder voor de problematiek van kinderarmoede en sociaal-culturele ongelijkheid is dit van belang. Afgestudeerde professionals hebben kennis over de armoedeproblematiek en hebben oog voor de meest uitgesproken vormen van ongelijkheid in hun professionele context. Maar ze weten veel minder hoe ze kinderen breed kunnen observeren, hoe ze hun interpretaties en handelen kritisch in vraag kunnen stellen, hoe ze 'moeilijke' kinderen vanuit een waarderende houding kunnen benaderen en hoe ze inzichten uit de opleiding kunnen vertalen naar hun pedagogisch handelen binnen een welbepaalde context.

Door in de eerste plaats uit te gaan van de praktijk wordt het verwerven van theoretische kennis geen doel meer op zich, maar een middel om competenties te verwerven. Dagelijkse praktijkervaringen, actuele behoeften en de reflectie daarop dienen het uitgangspunt te zijn op basis waarvan theorie in de opleiding wordt binnengebracht.

Verder zijn twee bijkomende elementen belangrijk om theorie en praktijk te integreren: reflectie (zie Kelchtermans, 2003) en onderzoek (zie Ax e.a., 2008). Zowel onderzoekscompetenties als reflectieve competenties dragen bij tot de kwalificatie om levenslang te leren en de eigen praktijk voortdurend in vraag te stellen.

### **Reflectie**

We gaven al aan dat kritische reflectie een cruciale competentie is voor het werken met (kwetsbare) jonge kinderen (Urban e.a., 2011).

Reflectie is intussen een sleutelbegrip in alle opleidingen van toekomstige professionals in de sociale sector, tot groot ongenoegen van vele studenten. Studenten moeten tot vervelens toe reflecteren, of ze nu iets hebben om over te reflecteren of niet.

Het heeft echter weinig zin om studenten te dwingen tot reflectie of het volgen van een opgelegd model wanneer ze daar de voordelen niet van inzien. Opleiders dienen daarom te vertrekken vanuit de behoeften en uitdagingen die studenten ervaren om hen vervolgens te laten ervaren dat het aanbrengen van systematiek in de eigen manier van denken iets kan opleveren (Korthagen, 2012).

Er is niet zoiets als dé effectieve reflectiemethodiek. De kwaliteit van reflectie is in sterke mate afhankelijk van de wijze waarop docenten hun studenten hierin begeleiden en opvolgen. Portfolio-leren, intervisie of supervisie, projectwerking, het creëren van leergemeenschappen, reflectie op basis van het ui-model (Korthagen & Vasalos, 2002), reflectie die focust op kernkwaliteiten (Korthagen, 2012), op



actualiteitskwesties (van de Ven, 2009) of plaatsvindt als een onderdeel van praktijkonderzoek ... zolang een invalshoek of methodiek met de nodige flexibiliteit wordt afgestemd op de noden en competenties van de studentenpopulatie, deze adequaat worden begeleid en ten gepaste tijde worden geëvalueerd, kunnen ze allen effectief worden ingezet.

Om te komen tot een reflectie waarbij zoveel mogelijk perspectieven ingang krijgen en pedagogische praktijken en systemen in vraag kunnen worden gesteld, is het nodig dat dit niet enkel individueel, maar ook in teamverband gebeurt. Hiertoe ontwikkelden de Arteveldehogeschool en het VBJK de WANDA-methodiek voor het voeren van waarderende praktijkanalyse in groep ([www.projectwanda.be](http://www.projectwanda.be)). Deze methodiek wordt toegepast in de bacheloropleiding 'Pedagogie van het jonge kind' van de Arteveldehogeschool, maar de transfermogelijkheden naar de opleiding kleuteronderwijs zijn hoog en waardevol.

### **Onderzoek**

Door het stelselmatig doorlopen van cycli tussen praktijk en theorie kan onderzoek de kloof tussen beiden overbruggen. Ook reflectie, waarbij studenten de praktijk vanuit theoretische invalshoeken kritisch in vraag stellen, kan hierin een plaats krijgen.

Onderzoeksmatig handelen kan op vele manier in het programma van opleidingen worden ingebed. Zo kunnen studenten bijvoorbeeld een leraar of verzorger systematisch observeren bij het oplossen van conflicten tussen kinderen: wat wordt hierover gezegd in de theorie, hoe wordt dit waargenomen in de praktijk, waaraan zijn mogelijke discrepanties te wijten en hoe kan dit overbrugd worden? Studenten kunnen ook gevraagd worden om zaken uit te proberen en hun ervaringen hiermee systematisch in kaart te brengen, zoals het opzetten van activiteiten die expliciet het initiatief van kinderen stimuleren of taaldiversiteit benutten. De gsystematiseerde waarnemingen en analyses door studenten kunnen vervolgens door de opleider gebruikt worden in het instructieproces. Minicycli tussen theorie en praktijk worden doorlopen waarbij studenten vaardig worden in het formuleren van een probleemstelling, bedenken van een onderzoeksopzet, raadplegen van relevante bronnen en experts enzovoort. (Ax e.a., 2008). In een meer funderende fase kunnen dan meer ruimere onderzoeken worden opgezet en uitgevoerd. Zo kan een ouderbeleid bijvoorbeeld geanalyseerd worden vanuit de 7 dimensies van ouderbetrokkenheid (Samaey en Vettenburg, 2007).

### **Praktijk**

Heel wat studenten kiezen er tijdens hun opleiding voor om stage te lopen in de regio waarvan ze afkomstig zijn (en vaak nog wonen). Dit maakt dat vele studenten weinig tot geen ervaring opdoen in sociaal-cultureel diverse en grootstedelijke contexten. De specifieke uitdagingen van het werken in een grootstedelijke context is voor de meerderheid van toekomstige professionals onbekend.

Het is de verantwoordelijkheid van opleidingen om ervoor te zorgen dat alle studenten praktijkervaring ontwikkelen in grootstedelijke, diverse contexten. Dit biedt hen de mogelijkheid om onder begeleiding om te gaan met meertaligheid en de noodzaak aan creativiteit en improvisatie die veelal nodig is (Valcke e.a., 2012). Ook het sensibiliseren van studenten omtrent het belang van deze stages en ondervangen van mogelijke weerstanden dient een plaats te krijgen vooraleer kwaliteitsvolle stages kunnen van start gaan.

Opleidingen moeten daarbij afstappen van een model waarbij studenten in de eerste twee jaren stages lopen in 'normale' contexten en in het derde jaar de optie krijgen tot een 'alternatieve' stage. Enkel het woordgebruik wijst al op een visie dat diversiteit een afwijking is van het normale (Van Avermaet, 2013).

Dit betekent in geen geval dat het ontwikkelen van het geheel aan competenties inzake sociaal-culturele ongelijkheid enkel kan plaatsvinden in grootstedelijke diverse contexten. Zo komen we opnieuw terecht in het verhaal van 'alternatieve stages' die van diversiteit een periferiefenomeen maken. Sociaal-culturele ongelijkheid en kansarmoede zijn een realiteit in elk dorp en elke stad. Het ontwikkelen van competenties om gelijke onderwijs- en ontwikkelkansen te bieden dient daarom in elke praktijkervaring plaats te vinden en ondersteund te worden.

Daarenboven hebben studenten tijdens de stage vaak het gevoel weinig ruimte te krijgen om de (innovatieve) pedagogiek die ze in de opleiding leren, te kunnen toepassen. Enerzijds ervaren ze hiertoe een druk vanwege de mentoren die hen begeleiden en hun eigen visie willen gerealiseerd zien. Anderzijds maakt het evaluatieve karakter van de stagelessen dat studenten weinig innovatief durven handelen (Rots & Ruys, 2013). Het uitbouwen van partnerschappen kan dit eerste ondervangen. Stageplaatsen en opleidingen creëren op die manier professionele leergemeenschappen van waaruit toekomstige professionals begeleid worden op basis van een gemeenschappelijke visie. Wederzijdse ondersteuning is hier onontbeerlijk.

### **2.3.2. Diversiteit als criterium bij instroom-doorstroom-uitstroom**

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

Dit betekent vooreerst dat de opleiding het beroep op een realistische, waarheidsgetrouwe en toegankelijke manier dient voor te stellen. Daarbij wordt de normatieve professionaliteit<sup>5</sup> van het beroep

<sup>5</sup> Enkele kenmerken van zo'n normatief professionalisme zijn: betrokkenheid, aandacht, integriteit, loyale samenwerking met collega's, een sociaal verantwoordelijkheidsgevoel, creativiteit, nieuwsgierigheid en de mogelijkheid om te innoveren (Vandenbroeck e.a., 2011). Er zijn uiteraard belangrijke technische dimensies aan de professionaliteit van leraren, zoals hun pedagogische en didactische bekwaamheid. Maar deze moeten steeds gezien worden in het ruimer kader van de normatieve professionaliteit (Departement Onderwijs en Vorming, 2013).

en de maatschappelijke verantwoordelijkheid om gelijke leer- en ontwikkelingskansen te creëren duidelijk geëxpliciteerd.

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

Verder dienen competenties voor omgaan met diversiteit en sociaal-culturele ongelijkheid een doorslaggevend criterium te zijn bij evaluaties. Opleidingen besteden tot nu toe voornamelijk aandacht aan het evalueren van kennis en vaardigheden. De evaluatie van wezenlijke diversiteitscompetenties als interpersoonlijke vaardigheden, de verwachtingen en vooroordelen ten aanzien van kwetsbare kinderen en hun ouders, en de wijze waarop dit zich vertaalt in het interpersoonlijke en pedagogische handelen, behoren vaak tot de periferie van de evaluatie. Het is dan ook een contradictie dat net de competenties die de basis vormen voor een succesvolle professionaliteit onvoldoende doorwegen om te bepalen of een student de opleiding al dan niet succesvol kan afronden.

Dit geeft toekomstige professionals het signaal dat het ontwikkelen van een basishouding die zich vertaalt in de interacties met kinderen, collega's en ouders, een randelement is dat van weinig doorslaggevend belang is voor kwaliteitsvolle professionaliteit. Opleidingen die professionals willen afleveren die in staat zijn om gelijke leer- en ontwikkelingskansen te scheppen voor kwetsbare kinderen, dienen daarom niet enkel hun visie en curriculum te doordringen van omgaan met diversiteit, maar dienen dit ook gelijkmatig door te trekken in de evaluatie van studenten. Een opleidingspraktijk die omgaan met kwetsbare kinderen als elementair beschouwt, is enkel authentiek wanneer dit een cruciaal aspect is binnen haar evaluatiebeleid.

De veelzijdigheid en complexiteit van diversiteitscompetenties maakt het onmogelijk deze te reduceren tot een eenduidig afvinklijstje. De meeste beloftes voor een evaluatie van omgaan met diversiteit liggen in een breed, continu en procesgericht assessment waarbij competenties op verschillende manieren en momenten kunnen aangetoond en geëvalueerd worden (Van Avermaet & Sierens, 2012).

### **2.3.3. Competenties van opleiders**

Omgaan met sociaal-culturele ongelijkheid en bij uitbreiding diversiteit mag niet enkel de verantwoordelijkheid zijn van lectoren pedagogiek. Bovendien moeten lectoren niet enkel doceren 'over'

diversiteit (Van Avermaet, 2013). Opleiders die het omgaan met sociaal-culturele ongelijkheid een plaats geven in de kern van het curriculum, leven de competenties die ze verwachten van hun studenten voor en expliciteren ze. De opleiding staat zo model voor de toekomstige praktijk waarin studenten terechtkomen. Deze aanpak wordt ook aangeduid met de term congruent opleiden (Valcke, 2013).

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

#### 2.4. Het continuüm van professionalisering

Kritische reflectie, praktijkgericht onderzoek, het creëren van leergemeenschappen... zijn niet enkel ingrediënten voor initiële opleidingen om tot kwaliteitsvolle curricula te komen, maar zijn essentieel in het gehele continuüm van professionalisering. Een verdere verdieping van de fundering die tijdens de opleiding werd gelegd is immers noodzakelijk eens professionals zich in het werkveld bevinden. Gestructureerde ondersteuning vanuit opleidingscentra, vanuit pedagogische begeleidingsdiensten of door deskundigen dienen een plaats te krijgen in de verdere professionalisering. Maar ook het leren-van-elkaar in gestructureerde leergemeenschappen via geregelde intervisies zorgt ervoor dat verschillende sectoren die werken met jonge kinderen, tot reflectie en een uitwisseling van goede praktijken kunnen komen.

Hierbij verdient de overgang van de initiële opleiding naar het werkveld bijzondere aandacht. Afgestudeerde professionals krijgen vaak te maken met een praktijkschok. Dit kan ondervangen worden door een periode van structurele aanvangsbegeleiding. Dit dient een gedeelde verantwoordelijkheid te zijn van zowel de initiële opleiders als de werkgever.

#### 2.5. Bibliografie

- Ax, J., Ponte, P. & Brouwer, N. (2008). Actieonderzoek in de initiële lerarenopleiding: een verkenning. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 29 (1), 21-30.
- Bennett, J. (2012). *ECEC for children from disadvantaged backgrounds: findings from a European literature review and two case studies. Final Report*. SOFRECO & EIESP, Commissioned by the European Commission.
- DECET & ISSA. (2011). *Diversiteit en sociale inclusie. Een verkenning van competenties voor beroepen voor jonge kinderen*.

- Departement Onderwijs en Vorming (2013). *Beleidsvaluatie lerarenopleidingen. Rapport van de Commissie Beleidsvaluatie Lerarenopleidingen*. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.
- Ernalsteen, V. (2002). *Brede schOUDERS: een werkboek*. Gent: Steunpunt Intercultureel Onderwijs, Universiteit Gent.
- ISSA (sd). *Competent Educators of the 21st Century. Principles of Quality Pedagogy*. ISSA - International Step by Step Association.
- Kelchtermans, G. (2003). *De kloof voorbij. Naar een betere integratie van theorie en praktijk in de lerarenopleiding. Rapport opgesteld in opdracht van de Vlaamse Onderwijsraad*. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad.
- Laenen, I. & Aerden, I. (2013). *Evaluatie ondersteuningstraject 'Hoe omgaan met kinderarmoede op school?' i.o.v. Koning Boudewijnstichting*. Leuven: CEGO. Leuven: CEGO.
- Laevers, F., Vanhoutte, T. & Derycke, C. (2003). *Omgaan met kansarmoede in de basisschool. Pijnpunten - beleving - aanpak*. Leuven: CEGO Publishers.
- Netwerk Tegen Armoede (2012). *Maak je sterk tegen armoede op school. Stappenplan voor een beter armoedebeleid op school*. Brussel: Netwerk Tegen Armoede, met de steun van de Vlaamse Overheid.
- Nicaise, I. (2008). Ongelijkheid en sociale uitsluiting in het onderwijs: een onuitroeibare kwaal? In I. Nicaise, & E. Desmedt (Red.), *Gelijke kansen op school: het kan!* Mechelen: Plantyn.
- Rhodes, H. & Huston, A. (2012). Social Policy Report. Building the Workforce Our Youngest Children Deserve. *Sharing Child and Youth Development Knowledge*, 26(1).
- Robinson, G. J. (2007). Presence and Persistence: Poverty Ideology and Inner-city Teaching. *Urban Rev*, 39, 541-565.
- Rots, I. & Ruys, I. (2013). De identiteit van leraren. Een zoektocht naar aansluiting met het competentiedenken. Vanderlinde, R. e.a. (Red.), *Essays over de leraar en de toekomst van de lerarenopleiding* (pp. 3-10). Gent: Academia Press.
- Samaey, S. & Vettenburg, N. (2007). *Eindrapport: Ontwikkeling van een instrument 'betrokkenheid van ouders bij het onderwijs'*. Onuitgegeven, faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, vakgroep sociale agogiek.
- Schepens, A., Aelterman, A. & Van Keer, H. (2007). Studying learning processes of student teachers with stimulated recall interviews through changes in interactive cognitions. *Teachin and Teacher Education*, 23, 457-472.
- Steenssens, K. e.a. (2008). *Kinderen in armoede. Status quaestionis van het wetenschappelijk onderzoek voor België*. GIREP (Groupe Interuniversitaire Recherche & Pauvrete) & IGOA (Interuniversitaire Groep Onderzoek & Armoede VZW) in opdracht van Minister van Pensioenen, Maatschappelijke Integratie, Grootstedenbeleid en Gelijke Kansen, Christian Dupont.
- Struyf, E., Adriaensens, S. & Verschueren, K. (2013). *Geïntegreerde zorg op school. Een inspiratieboek voor de praktijk*. Leuven: Acco.

- Urban, M. e.a. (2011). *CoRe - Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. A Study for the European Commission Directorate-General for Education and Culture*. London & Ghent: University of East London, Cass School of Education & University of Ghent, Department for Social Welfare Studies.
- Valcke, M. (2013). naar 'evidence-based' lerarenopleidingen? In Vanderlinde, R. e.a. (Red.), *Essays over de leraar en de toekomst van de lerarenopleiding* (pp. 83-96). Gent: Academia Press.
- Valcke, M., Rots, I. & Struyven, K. (2012). *Als het krijtstof neerdaalt...Een bijdrage aan de beleidsevaluatie van de lerarenopleidingen in Vlaanderen. Bestuurlijke samenvatting*.
- Van Avermaet, P. (2013). Waarom diversiteit tot de kern van onderwijs behoort. In Antrop-Gonzales, R. e.a., *Een andere kijk op diversiteit* (pp. 93-114). Leuven/Den Haag: Acco.
- Van Avermaet, P. & Sierens, S. (2010). Diversiteit is de norm. Er mee leren omgaan de uitdaging. Een referentiekader voor omgaan met diversiteit in onderwijs. In De Coen, D. e.a. (Red.), *Handboek beleidsvoerend vermogen (Doelgerichte visie, Aflevering 4)* (pp. 1-48). Brussel: Politeia.
- Van Avermaet, P. & Sierens, S. (2012). Van de periferie naar de kern. Omgaan met diversiteit in onderwijs. In N. Clycq, B. Segaert, & C. Timmerman, *Cultuuroverdracht en onderwijs in een multiculturele context*. Academia Press: Gent.
- Vandenbroeck, M. e.a. (2011). Literature review. In Urban, M. e.a., *CoRe - Competence Requirement for Early Childhood Education and Care. A Study for the European Commission Directorate-General for Education and Culture. Research documents* (pp. 11-29). London & Ghent: University of East London, Cass School of Education & University of Ghent, Department for Social Welfare Studies.
- Verhoeven, J. e.a. (2003). *Ouders over scholen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Vlaamse regering. (2013). Van peuter naar kleuter: een straffe stap. In V. regering, *Nota van de Vlaamse regering. Voortgangsrapport 2012-2013. Vlaams Actieplan Armoedebestrijding. Actieprogramma kinderarmoede*.

## 3. DRIE INITIATIEVEN

### 3.1. Badje, Bruxelles

#### Buitenschoolse activiteiten voor iedereen

*Buitenschoolse vormen van opvang – huiswerkscholen, speelpleinen, kinderopvang, allerlei vormen van culturele of sportieve animatie – staan uiteraard voor iedereen open. Toch toonde een studie van het Kinderrechtencommissariaat aan dat kinderen uit kansarme milieus er vaak ondervertegenwoordigd zijn. Badje voerde een actieonderzoek uit om de oorzaken van het probleem te detecteren en manieren op het spoor te komen om er iets aan te doen.*

Badje – wat staat voor *Bruxelles Accueil et Développement pour la Jeunesse et l'Enfance* – is een federatie waaronder zowat vijftig buitenschoolse opvangdiensten in Brussel thuishoren. Volgens voorzitter Séverine Acerbis was het niet makkelijk om de kwestie van de mank lopende toegankelijkheid aan te snijden: “De leden van onze federatie hadden zich geïsoleerd kunnen voelen, alsof ze er niet genoeg aan doen. En dat terwijl ze zelf in erg precare omstandigheden werken. Maar ze hebben bijzonder goed gereageerd en ze waren de eersten om het probleem te erkennen. En ook om zich actief in te zetten bij het reflectie- en opleidingsproces dat wij hen voorstelden.”

#### Details die geen details zijn

Dat proces steunt goeddeels op de ervaring van kansarme gezinnen en van de professionele medewerkers die dagelijks met dit publiek in de weer zijn. “Maandelijks nemen deze getuigen deel aan opleidingsmomenten met vertegenwoordigers van de opvangdiensten,” aldus Séverine Acerbis. “Hun ervaringsdeskundigheid helpt ons om het probleem beter te begrijpen. Zo worden we er ons van bewust dat je de kwestie van de financiële toegankelijkheid moet overstijgen. Die kan zeker een rem vormen, maar het is lang niet de enige.”

Wat zijn dan de hinderpalen voor de participatie van de meest kansarme mensen? “Er zijn veel facetten die hiervoor in aanmerking komen: ‘details’ die eigenlijk meer dan details zijn. Neem bijvoorbeeld de inschrijvingsprocedure, waarbij je vaak verplicht bent een formulier

in te vullen of een hele reeks vragen te beantwoorden die behoorlijk opdringerig kunnen zijn. Dat kan intimerend zijn voor gezinnen die in kansarmoede leven of niet in orde zijn. 'Tijd' is nog zo'n belangrijke hinderpaal. Opvangplekken passen over het algemeen nogal strikte regels toe: je moet je op voorhand inschrijven voor activiteiten, je moet regelmatig aanwezig zijn, op tijd komen, vooraf melden dat je niet komt ... Dat is allemaal begrijpelijk, maar mensen in kansarmoede leven vaak van dag tot dag en beslissen veel dingen pas op het laatste moment. Dan moet bijvoorbeeld de oudere zus thuisblijven om op haar zieke broertje te passen. Of de moeder wordt opgeroepen voor een gesprek en neemt haar oudste zoon mee om als tolk dienst te doen."

Het zijn stuk voor stuk oorzaken van misverstanden die dankzij een betere kennis van de realiteit waarin deze gezinnen leven kunnen worden opgelost: "Soms volstaat het dat een organisatie een facet van haar manier van werken aanpast. Soms moet je over een akkoord onderhandelen, een compromis vinden, blijk geven van creativiteit. Een pasklare oplossing is er niet, maar het gesprek met en de getuigenissen van de kansarme gezinnen hebben een duurzame dynamiek op gang gebracht om de activiteiten van opvangplekken toegankelijk te maken voor alle kinderen," zo besluit Séverine Acerbis.

#### ***Leerpunten, succesfactoren en inspiratiebronnen***

- *Spreken met gezinnen in kansarmoede helpt professionele medewerkers om de problemen en de spanningsvelden meer precies te identificeren*
- *Financiële hinderpalen zijn meer dan financieel: men moet ook oog hebben voor facetten die meer zijn dan details*
- *Het belang van de factor 'tijd', waarmee mensen in kansarmoede een andere relatie hebben*

*Badje – Séverine Acerbis – severine.acerbis@badje.be*



## 3.2. Haute école de la Ville de Liège

### Interactieve kleuteronderwijzers

*Kleuteronderwijzers voelen zich wel eens geïsoleerd tegenover de problemen die hun job met zich meebrengt. Zo zijn er maar weinig programma's in de voortgezette opleiding die zich specifiek tot hen richten. Een aantal kleuterscholen zijn bovendien kleine, lokale en gedecentraliseerde vestigingen, die afhangen van een grotere structuur. Het project van de Luikse hogeschool heeft als doel kleuteronderwijzers te begeleiden bij hun dagelijks werk en hen vorming aan te bieden om tot een interactieve aanpak te komen.*

Wat moeten we onder dat begrip 'interactieve aanpak' verstaan? "Het gaat om een benadering waarbij kinderen in 'open situaties' worden geplaatst die behoorlijk ingewikkeld zijn voor hun leeftijd," antwoordt Florence Capitaine, hoofdassistent aan de hogeschool en coördinatrice van het project. "Om een oplossing te vinden moeten ze dan ook op onderzoek uitgaan: ze denken met meerdere kleuters samen na, stellen zich vragen, nemen initiatieven, proberen verschillende strategieën uit..."

#### Een andere blik

Voor de kleuteronderwijzers betekent dit dat de meer traditionele pedagogiek waarin ze over het algemeen gevormd zijn op losse schroeven komt te staan. Bij zo'n interactieve aanpak wordt van hen eerder verwacht dat ze wat afstand houden van de groep kinderen en meer de rol van waarnemer-bemiddelaar spelen. De begeleiding die men in Luik opzet wil hen bij dit veranderingsproces ondersteuning bieden: "Twee ervaren lesgeefsters begeleiden de scholen die aan het project deelnemen. Zij bieden ondersteuning en observeren wat er in de klas gebeurt," preciseert Florence Capitaine. "De activiteiten worden gefilmd en vervolgens in groep geanalyseerd. Hierdoor kunnen de onderwijzers afstand nemen van hun eigen praktijk en hebben ze bijzonder boeiende uitwisselingsgesprekken, die nog worden verrijkt door de confrontatie met de externe blik van de observatrice en de collega's van de CPMS's (noot van de vertaler: CPMS = Centre psycho-médico social) die aan de ontmoetingen deelnemen. De begeleiding loopt over drie jaar, waardoor je iets duurzaam kunt opbouwen en de pedagogische praktijken verder kunt verfijnen."

Meer en meer kleuteronderwijzers raken overtuigd van de voordelen van deze methodiek. Florence Capitaine: "Bij zo'n interactieve aanpak doe je niet alleen een beroep op de traditionele schoolse competenties, maar je mobiliseert ook een reeks andere strategieën die op school gewoonlijk weinig aandacht krijgen. Hierdoor krijg je in je onderwijs ook een grotere gelijkheid, want het zijn vaak de kinderen uit milieus die cultureel gezien het verst staan van de school, bij wie de onvermoede competenties aan het licht komen. Zij krijgen hierdoor meer zelfvertrouwen en de blik van de volwassene op hen verandert. Zo horen wij onderwijzers over bepaalde kinderen zeggen: 'Hij heeft de

oplossing gevonden, terwijl ik hem daartoe niet in staat achtte.' Als je dan ook nog eens weet dat meer dan een op twee van de deelnemende scholen middelen krijgt voor wat in Wallonië *l'encadrement différencié* heet, dan begrijp je de impact die dit project kan hebben om de kansenongelijkheid te verminderen.

#### **Leerpunten, succesfactoren en inspiratiebronnen**

- *Door de interactieve aanpak wordt het kind meer een actor in het leerproces en spreek je een bredere waaier van competenties aan*
- *De analyse in teamverband van gefilmde klasactiviteiten en een externe blik helpen de kleuteronderwijzers om hun pedagogische praktijk te verbeteren.*
- *Zorg voor samenhang tussen de voortgezette opleiding op het terrein en de basisopleiding van toekomstige kleuteronderwijzers*

Haute Ecole de la Ville de Liège – Florence Capitaine – [Florence.Capitaine@hel.be](mailto:Florence.Capitaine@hel.be)

Zie voor meer informatie over de interactieve aanpak het onderzoek van CRESAS: *On n'apprend pas tout seul, interactions sociales et construction des savoirs* (1987) en *Naissance d'une pédagogie interactive* (1991).

### **3.3. Arteveldehogeschool Gent, Hogeschool-Universiteit Brussel en Karel de Grote-Hogeschool Antwerpen**

#### **Kansarmoede voor iedereen!**

*Dat kinderarmoede een groot en toenemend probleem is, is bekend. Drie opleidingen voor kleuteronderwijzer in de grote steden Antwerpen, Brussel en Gent pakten in een partnerschap – een primeur – de uitdaging aan om de problematiek in hun curriculum te integreren. Zeg maar: te verankeren, want de integratie is stevig. Voor het eerst maken in de betrokken hogescholen alle toekomstige kleuteronderwijzers diepgaand kennis met de thematiek. En het project breidt uit.*

Hoe zorg je ervoor dat al onze toekomstige kleuterleid(st)ers de nodige competenties verwerven rond kansarmoede in de klas en op school? Dat ze kinderen met wat heet een 'lage sociaal-economische situatie' betere kansen kunnen bieden? Door eerst en vooral hun docenten die competenties bij te brengen en door ze vervolgens op alle niveaus in het leerprogramma te integreren: kennis, vaardigheden, attitudes. Anders gezegd: het thema kansarmoede moet eindelijk een geïntegreerd deel gaan uitmaken van ieders curriculum.

### Kennisdeling

Jo Van de Weghe, projectleider aan de Karel de Grote-Hogeschool: "Het kleuteronderwijs wordt, zeker in onze steden, meer en meer geconfronteerd met het probleem van kinderarmoede. Tot nu was het zo dat kansarmoede wel in de leerpakketten zat, maar dan vaak als een keuzetraject of versnipperd over de drie jaren van de opleiding. Een deel van onze studenten werd er dan ook in hun opleiding niet in de diepte mee geconfronteerd. Dat verandert in onze hogescholen dankzij dit traject: de hele studentenpopulatie maakt nu in het curriculum kennis met kansarmoede in de kleuterklas via een leerlijn over de drie opleidingsjaren. De thematiek is ook geïntegreerd in de stages. En die volgt uiteraard iedereen."

Het project werd grondig aangepakt, met voorafgaandelijk onderzoek naar theoretische kaders, diverse vormen van toetsing aan de praktijk en tal van partners: "Behalve de drie betrokken steden, partners binnen en buiten onderwijs en de Stichting waren dat onder meer ook de ouderverenigingen van de drie onderwijskoepels. Vooral het partnerschap van de drie hogescholen betekent echt een nieuwigheid. Het resultaat is een handige website met toolbox met onze visie en doelstellingen, leerlijnen, good practices ... Die wordt nog voortdurend verder ontwikkeld."

Daar blijft het niet bij. Jo Van de Weghe: "In ons vervolgproject delen we onze kennis ook met acht andere lerarenopleidingen voor het kleuteronderwijs, in steden die verspreid liggen over het grootste deel van Vlaanderen. Het Steunpunt voor Diversiteit en Leren van de UGent komt aan boord als procesbegeleider. Het is duidelijk dat iedereen met het thema bezig is, en niet langer alleen in de grote steden. Het wordt als bijzonder relevant beschouwd. We stellen vast dat studenten vastlopen als ze onvoldoende voorbereid voor de klas staan en met de problematiek van kansarmoede worden geconfronteerd. Dankzij dit project willen we die situaties in de toekomst vermijden en alle kleuters de leerkansen geven die ze verdienen."

#### **Leerpunten, succesfactoren en inspiratiebronnen**

- *Kinderarmoede verdient een volwaardige integratie in de curricula van alle toekomstige kleuteronderwijzers*
- *Dankzij samenwerking kun je een krachtiger project ontwikkelen met tal van partners*
- *De integratie in de curricula moet zowel theoretisch onderbouwd zijn als praktisch hanteerbaar*

Arteveldehogeschool Gent, Hogeschool–Universiteit Brussel en Karel de Grote-Hogeschool Antwerpen– Jo Van de Weghe – [jo.vandeweghe@kdg.be](mailto:jo.vandeweghe@kdg.be)



## 4. BASIS- VOORBEREIDING VAN PERSONEEL EN CURRICULUM- INNOVATIES

Een syntheseverslag van de  
Transatlantic Forum on Inclusive  
Early Years

10 tot 12 juli 2013, New York, Verenigde Staten

### 4.1. Inleiding

De eerste TFIEY-meeting focuste op de (on)toegankelijkheid van basisvoorzieningen voor jonge kinderen (ECEC<sup>6</sup>). Dit is van fundamenteel belang aangezien deze basisvoorzieningen erg heilzaam zijn voor alle kinderen, en in het bijzonder voor kinderen met een migratie- en/of armoedeachtergrond. Er werd nadrukkelijk gesteld dat deze baten afhangen van de hoge kwaliteit van de verleende diensten. Op haar beurt hangt deze kwaliteit dan weer sterk af van de kwaliteit van de professionals die werken in de sector van de vroegste kinderjaren en van het werk dat ze doen met de kinderen en hun ouders. Dit brengt ons bij het thema van de tweede meeting: *de basisvoorbereiding van het personeel en curriculuminnovaties*. Tijdens deze meeting – die plaatsvond van 10 tot 12 juli in New York, VS – deelde een diverse groep van onderzoekers, beleidsmakers, terreinprofessionals en filantropen zijn ervaringen en expertise in een trans-Atlantische dialoog. Daarbij werd onder meer ingegaan op de volgende kwesties:

- Betreffende het antwoord op de demografische veranderingen die plaatsvinden in steden en districten in de EU en de VS: welke doelmatige wijzigingen in de pedagogische praktijk en in de voorbereiding en professionalisering van het personeel bleken succesvol te zijn bij het aanpakken van de uitdagingen die voortvloeien uit de toenemende diversiteit bij jonge kinderen? Vereist deze nieuwe demografische realiteit grote veranderingen in de prenatale en educatieve strategieën voor jonge kinderen, en hoe sluiten deze eisen aan bij de oproepen om de systemen voor jonge kinderen te hervormen en te verbeteren?
- Welke soorten innovatieve curricula bleken succes op te leveren bij het betrekken van kinderen uit gezinnen met een laag inkomen en een migratieachtergrond, en welke elementen van deze curricula kunnen worden toegepast in diverse situaties?

<sup>6</sup> Voor alle informatie, achtergrondpapers, uitzending en videofilms, zie [www.inclusive-early-years.org](http://www.inclusive-early-years.org)

- Welke stappen ondernemen lokale instellingen, systemen en de verschillende overheidsbesturen om de professionals, leerkrachten en opvangmedewerkers beter voor te bereiden om effectief en competent te werken met kinderen met een migratieachtergrond, in een situatie van armoede en met hun gezin, via opleiding en professionele ontwikkeling, zowel voor de indiensttreding als in dienstverband?
- Welke succesvolle strategieën hebben overheidsbesturen, steden en districten gebruikt om hun personeel dat werkt met jonge kinderen te diversifiëren en te rekruteren uit vroegere migrantenpopulaties zodat ze de veranderende demografie van hun kinderopopulatie weerspiegelen?

Dit syntheseverslag biedt een samenvatting van de hoofdpunten waarop in de loop van de meeting werd gefocust tijdens de Forumgesprekken, en vertolkt dus niet noodzakelijk de visie of de aanbevelingen van het Forum als geheel of van de operationele partners en financiers. Wie op zoek is naar bijkomende informatie vindt via deze [link](#) een volledig archief van de uiteenzettingen en papers en van de video's die als input werden gebruikt tijdens het evenement.

#### 4.2. Het curriculumdebat

Het debat over het curriculum voor basisvoorzieningen voor jonge kinderen wordt gevoerd aan beide zijden van de Atlantische Oceaan. Waarvoor moeten basisvoorzieningen voor jonge kinderen dienen? Wat moeten ze 'leren' aan jonge kinderen, in het bijzonder aan die kinderen die al het risico lopen om achterop te zijn of te geraken? Kiezen we voor het afleveren van schoolrijpe kinderen die de drie basisvaardigheden beheersen ('lezen, schrijven en rekenen') of mikken we hoger en bekijken we deze basisvoorzieningen als democratische ruimtes waar jonge kinderen veilig kunnen experimenteren bij het leren kennen van zichzelf, de wereld en hun leeftijdsgenoten, en waar ze worden gerespecteerd en gestimuleerd om te groeien, in de meest brede zin van het woord? Het algemene gevoel tijdens het Forum helde duidelijk over naar de laatste optie (in sommige gevallen zelfs tegen beleidstendensen in). Hoe zo'n open curriculum er dan moet uitzien en hoe het kan en moet geïmplementeerd worden, is dan nog een andere kwestie en een debat op zich.

- ***De overeenstemming over bepaalde principes voor een ontwerpcurriculum voor jonge kinderen neemt toe, maar over de manier waarop die moet of kan worden geïmplementeerd, blijft er discussie bestaan.***

Kinderen leren op verschillende manieren. De curricula in basisvoorzieningen moeten open zijn en het aanbod voor de kinderen moet bestaan uit allerlei hulpbronnen voor het spelen, de zelfexpressie, het delen van ervaringen, zingeving en het betrokken zijn bij hun leeftijdsgenoten en de wereld rond hen, in plaats van te mikken op vooraf bepaalde doelstellingen. In een omgeving met een responsieve interactie op de (diverse) noden van de kinderen kan hun gevoel van identiteit en ergens bij horen

worden gevoed. Bennett geeft een meer gedetailleerde beschrijving van de hoofdprincipes van zo'n open curriculum, met als essentiële karakteristieken: gericht op de holistische ontwikkeling van het kind met respect voor en kennis van zijn achtergrond, inclusief, rechtvaardig, democratisch, ervaringsgericht en educatief. Het stimuleren van het welzijn van het kind, door responsief, warm en ondersteunend te zijn, is essentieel om het kind beter in staat te stellen om te leren op basis van het leerplan. Daarbij hoort echter ook een duidelijke waarschuwing: het te veel beklemtonen van de resultaten die het curriculum moet opleveren, houdt het risico in dat we al de andere schoolgebonden en buitenschoolse factoren die zwaar wegen op deze resultaten, uit het oog verliezen.

Formele curricula op zich hebben weinig impact op de ontwikkeling en de leerresultaten van kinderen met een achtergrond van migratie en een laag inkomen. Dit in tegenstelling tot de duidelijke impact van de gezinsachtergrond en van het niveau van de interrelationele en pedagogische vaardigheden van de professionals in de basisvoorzieningen voor jonge kinderen.

- ***Bij het omgaan met een steeds meer diverse populatie moeten professionals van de eerste levensjaren niet alleen werken met de kinderen om hun holistische ontwikkeling te ondersteunen; ze moeten ook bewust de ouders en de lokale gemeenschappen betrekken.***

Met een systeem dat Romakinderen uitsluit, als een sterke illustratie in heel zijn uiteenzetting, bekijkt J. Bennett<sup>7</sup> hoe curriculumkarakteristieken kunnen bijdragen tot het overwinnen van uitsluiting en het verhogen van het wederzijds begrip onder verschillende bevolkingsgroepen. (Het moet echter ook duidelijk zijn dat er ook maatregelen op een breder maatschappelijk niveau nodig zijn om te komen tot een meer rechtvaardige maatschappij in het algemeen, maar dat ligt buiten de focus van de meeting). Het curriculum voor basisvoorzieningen voor jonge kinderen zou meer ontwikkelingskansen moeten bieden dan de standaard situatie (met dezelfde doelen voor elk kind) en de traditionele leerdoelen; het moet ook focussen op het welzijn van de kinderen en op hun holistische ontwikkeling.

Met betrekking tot de kinderen met een migratie- en armoedeachtergrond, moet het curriculum inzetten op respect voor hun verschillende achtergrond en culturele identiteit, bij voorkeur in een sociaal gemengde omgeving. Het curriculum moet vorm geven aan de rechten van de kinderen in hun dagelijks leven en bouwen op principes zoals non-discriminatie, toegang, alle kinderen erbij betrekken en zorgen voor een veilige en warme omgeving waar ze uitgedaagd kunnen worden.

Het is aanbevolen om de focus te verleggen naar mondeling taalgebruik, in het bijzonder maar niet exclusief in de officiële taal, én met aandacht voor de thuistalen van de aanwezige kinderen.

Er moet een nieuwe kijk op de assessment- en testmethodes voor schoolrijpheid ontwikkeld worden voor kinderen met een achtergrond van migratie en een laag inkomen, aangezien de resultaten van deze assessments grotendeels afhangen van hun gezinsachtergrond en ook van andere buitenschoolse factoren en ze de bestaande kloof louter beklemtonen in plaats van ze te overbruggen.

<sup>7</sup> [http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/2012-KBS-FRB/05\)\\_Pictures,\\_documents\\_and\\_external\\_sites/13\)\\_Speech/TFIEY\\_JohnBennett.pdf](http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/2012-KBS-FRB/05)_Pictures,_documents_and_external_sites/13)_Speech/TFIEY_JohnBennett.pdf)

Naast de ontwikkeling van een nieuw curriculum moeten basisvoorzieningen voor jonge kinderen beschikken over een adequate financiering, de waarde van personeelsdiversiteit erkennen en inzetten op het verwelkomen van de ouders en het aanknopen van een dialoog met hen.

Het perspectief van de migrantenouders binnenbrengen in de basisvoorzieningen voor jonge kinderen is ook een van de hoofdboodschappen van prof. Tobin<sup>8</sup>. Kinderopvang mag niet alleen gaan over de socio-culturele assimilatie van minderheidsgroepen; ze moet ook gaan over de interculturele dialoog over educatie, over wat kinderen nodig hebben en over wat basisvoorzieningen moeten aanbieden. Het is zoeken naar een delicate balans, een verzoening van verschillende normen en waarden, noden, verwachtingen en ideeën over leren. Dit kan alleen gebeuren als verschillende perspectieven worden samengebracht in een setting van onderling respect en bereidheid om elkaar op gelijke voet te ontmoeten, zodat kan worden gepraat over wat kwaliteitsvolle basisvoorzieningen voor jonge kinderen eigenlijk betekenen. Het insluiten van het perspectief van de ouders en de lokale gemeenschappen is noodzakelijk, maar creëert ook veel spanningen aangezien de ouders en de leerkrachten het niet altijd met elkaar eens zijn over dit onderwerp. Sommige (migranten)ouders wensen bijvoorbeeld dat deze basisvoorzieningen focussen op leerresultaten en schoolrijpheid, en dat ze hun kinderen helpen bij hun integratie, echter met respect voor hun eigen identiteit en culturele achtergrond; terwijl leerkrachten meer uit zijn op ervarings- en spelgericht leren. Het introduceren van nieuwe culturele uitingen mag dan wel vrij eenvoudig zijn als het gaat over voedsel, kleding of dans, maar het is heel wat ingewikkelder als het raakt aan meer fundamentele onderwerpen zoals genderrollen, waarden en pedagogie. Het creëren van onderling vertrouwen, begrip en respect is niet zozeer een kwestie van afstand doen van de eigen overtuigingen en waarden, maar veeleer van het creëren van de ruimte en de bereidheid om openlijk te praten over deze onderwerpen.

#### - ***Inspirerende praktijken aan beide zijden van de Atlantische Oceaan***

Zoals reeds werd aangegeven in de openingssessie, stelde men duidelijk dat basisvoorzieningen voor jonge kinderen hoger moeten mikken dan de traditionele schoolrijpheid en loutere cognitieve ontwikkelingsdoelen. Een sterkere focus op de holistische ontwikkeling van jonge kinderen en het werken rond diversiteit werden in dat verband meermaals aangehaald.

Het 'Tools of the Mind'-programma (D. Leong), dat gebaseerd is op Vigotsky, werkt aan het verbeteren van de sociale en zelf-controlerende vaardigheden van kinderen via 'doen alsof'-spelletjes. Aangezien de focus in voorschoolse basisvoorzieningen (VS) steeds meer verschuift naar schoolresultaten, besteedt men doorgaans minder aandacht aan de ontwikkeling van niet-cognitieve vaardigheden en is er minder ruimte om te spelen. Met 'Tools of the Mind' werd bewezen dat gestructureerd spelen een positieve impact heeft op de ontwikkeling van de zelf-controlerende en sociaalemotionele vaardigheden van jonge kinderen.

<sup>8</sup> [http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/2012-KBS-FRB/05\)\\_Pictures,\\_documents\\_and\\_external\\_sites/13\)\\_Speech/TFIEY\\_JoeTobin.pdf](http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/2012-KBS-FRB/05)_Pictures,_documents_and_external_sites/13)_Speech/TFIEY_JoeTobin.pdf)



Het Berliner Curriculum (C. Preissig)<sup>9</sup> steunt op de principes rechtvaardigheid, inclusie en diversiteit en beschouwt educatie als een holistisch sociaaleducatief concept. Het wordt nu gebruikt in meer dan 2.000 basisvoorzieningen voor kinderen van 0 tot 6 jaar. Kinderen en hun gezin, en ook de gemeenschap rond hen, staan centraal. Professionals worden niet verondersteld om kinderen te testen, maar om hen in staat te stellen zich te ontwikkelen volgens hun eigen tempo, om te ontdekken waarin ze goed (of niet goed) zijn en wat ze leuk (of niet leuk) vinden. Het curriculum wordt voortdurend her/ gevormd via een onderhandelingsproces met het team, de gezinnen en de kinderen. Met kinderen met een andere thuistaal blijken 'diepgaande' dialogen onder vier ogen (werken rond wat het kind interessant vindt, wat zinvol is, gebruik maken van zaken zoals de gezinsmuur, welkomstwoorden in de thuistaal) effectief te zijn om meer vertrouwd te geraken met de meerderheidstaal.

Er werden organisatorische maatregelen genomen om dit mogelijk te maken: tijd voor teammeetings, voor ouder-leerkrachtcommunicatie onder vier ogen, voor gezinsverhalen, voor formele en informele participatie, voor opleiding enz.

### 4.3. Personeelsleden voor de eerste levensjaren

Vandenbroeck, Lazarri en Peeters verwijzen naar EU-documenten en verscheidene studies om te beschrijven welke competenties kinderopvangpersoneel nodig heeft in een context van diversiteit. Het is duidelijk dat deze heel wat verder gaan dan de traditionele competenties rond het verlenen van opvang en lesgeven. Om ervoor te zorgen dat meer kinderen uit kwetsbare groepen deelnemen aan basisvoorzieningen, moeten ze zich openstellen en zich richten tot deze doelgezinnen in de context van een respectvolle dialoog. De personeelsleden moeten betrokken zijn, niet alleen tegenover de kinderen, maar ook met betrekking tot de gezinnen en de lokale gemeenschappen om ze te laten deelnemen aan het besluitvormingsproces en alle aspecten van de basisvoorzieningen voor jonge kinderen (management, kwaliteit, curriculum ...)

Werken met gezinnen met een laag inkomen en een migratieachtergrond vereist bijkomende competenties en attitudes: verwelkomen van diversiteit, respecteren van andere gezinsachtergronden, waarden en overtuigingen, doelgroepenwerking, reflectie, betrokkenheid, responsiviteit, bekwaamheid om vertrouwensrelaties en onderling respect op te bouwen, teamwork en samenwerken met andere organisaties en structuren. "Zorgen dat de structuren juist zijn, is essentieel, maar werken rond ethiek en praktijk is even belangrijk".<sup>10</sup>

<sup>9</sup> [http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/2012-KBS-FRB/05\\_Pictures\\_documents\\_and\\_external\\_sites/13\\_Speech/TFIEY\\_ChristaPreissing.pdf](http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/2012-KBS-FRB/05_Pictures_documents_and_external_sites/13_Speech/TFIEY_ChristaPreissing.pdf)

<sup>10</sup> Bennett, J. and Moss, P. (2011), *Working for inclusion: how Early Childhood Education and Care (ECEC) and its workforce can help Europe's youngest citizens. Eindrapport van het trans-Europese programma Working for Inclusion: the role of early years workforce in addressing poverty and promoting social inclusion.* ([www.childreninscotland.org.uk/wfi](http://www.childreninscotland.org.uk/wfi)), p. 62.

- ***Een combinatie van zowel basisopleiding als voortgezette professionele ontwikkeling is vitaal voor het behouden van een effectief personeelsbestand. In deze verschillende types van opleiding is een wederzijdse relatie tussen theorie en praktijk essentieel.***

Hoewel het duidelijk bewezen is dat de formele kwalificaties van de personeelsleden, idealiter bachelorniveau, belangrijk zijn, wordt dit in veel landen niet gehaald (in het bijzonder bij min 3-jarigen). Tegelijkertijd is het ook bewezen dat deze kwalificaties op zich niet volstaan om de kwaliteit van deze kinderopvang te voorspellen. Het CoRe onderzoek<sup>11</sup> bijvoorbeeld toonde aan dat voortgezette professionele ontwikkeling en diverse methodes van bijscholing op de werkvloer bijdragen tot kwaliteitsverbetering. Voor de groep kinderen uit gezinnen met een laag inkomen en een migratieachtergrond is er opleiding nodig rond onderwerpen zoals educatie zonder vooroordelen, sociale rechtvaardigheid, inclusie, meertaligheid en superdiversiteit. Voortgezette pedagogische ondersteuning, die lang en intens genoeg wordt volgehouden, is ook van vitaal belang, net als ondersteuningsmechanismen die werken rond competenties aangaande praktijkreflectie, dialoog met de ouders of pedagogische steun.

- ***De vereiste competenties moeten niet alleen worden verworven door de individuele terreinprofessional, maar door het hele professionele systeem, met inbegrip van de noodzakelijk samenhangende beleidsmaatregelen.***

Het ontwikkelen van meer competente praktijken voor kwetsbare groepen impliceert een gezamenlijke inspanning van de individuele professional, het team en het management, maar zeker ook van opleidingscentra, de lokale administratie en regionale/nationale besturen. Het CoRe-onderzoek bracht verslag uit over het belang van samenhang in het beleid en in de praktijk op alle niveaus, met een combinatie van maatregelen zoals: opleiding in en tussen kinderopvangcentra op alle personeelsniveaus, het creëren van lerende gemeenschappen, het investeren in pedagogisch mentorschap en andere ondersteunende maatregelen, het verhogen van het aantal bachelors, het verhogen van de opportuniteiten voor jobmobiliteit, het ontplooiën van allerlei opleidingen op de werkvloer, het toestaan van 'niet-contact' tijd en het aansluiten en samenwerken met andere sectoren (gezondheid, sociale diensten, scholen ...).

- ***Het personeelsbestand, dat met diverse bevolkingsgroepen werkt, moet de diversiteit van de doelgroep weerspiegelen.***

De meerwaarde van het diversifiëren van het personeelsbestand wordt duidelijker en in kinderopvangcentra stijgt het aantal brugfiguren, tweetalige professionals/leerassistenten en stafleden met een migratie- of armoedeachtergrond. Medewerkers van etnische minderheden kunnen

11 [http://www.vbjk.be/files/CoRe %20Final %20Report %202011.pdf](http://www.vbjk.be/files/CoRe%20Final%20Report%202011.pdf)

stereotypen en vooroordelen binnen het team tegenspreken en kunnen de drempel voor sommige gezinnen verlagen. De experts formuleerden in dit verband echter ook enkele aandachtspunten. Het 'etnisch matchen' moet worden vermeden: alle stafleden moeten met alle gezinnen kunnen werken. Vermijd het kopiëren van maatschappelijke ongelijkheid binnen het team (een typisch voorbeeld is de schoonmaakster uit een etnische minderheid binnen een 'volledig blank' team). Neem lager gekwalificeerde medewerkers op in programma's rond jobmobiliteit en leid hen zo naar kwalificaties en arbeidsvoorwaarden die overeenstemmen met het gemiddelde personeelslid. Betrek het hele team bij de personeelsontwikkeling en de teammeetings.

- ***Het competentiedebat: de nood aan een competent systeem voor alle kinderen.***

In Europa en in de VS is er duidelijk meer werk aan de winkel betreffende de opleiding van het personeel en inzake de voortgezette professionele ontwikkeling.

In tegenstelling tot het leerplichtonderwijs bestaat er geen coherente regelgeving over de kwalificatie van het personeel in basisvoorzieningen voor jonge kinderen. Prof. Whitebrook<sup>12</sup> legde uit hoe deze kwalificaties verschillen, afhankelijk van de plaats, staat, het soort programma, de financiering en nog het meest van al inzake de gezinsmiddelen. Vertaald naar de kwetsbare groep van kinderen en gezinnen met een migratie- en/of armoedeachtergrond, leidt dit tot de problematische conclusie dat de kinderen die het meeste nood hebben aan kwaliteitsvolle basisvoorzieningen, er het minst voor in aanmerking komen (dit loopt vrij gelijk in veel Europese landen).

Bovendien werkt men met kinderen met een diverse achtergrond, maar een gelijksoortige diversiteit vinden we nog altijd nauwelijks terug onder de medewerkers van basisvoorzieningen. Werknemers uit minderheidsgroepen worden het vaakst tewerkgesteld op het niveau van assistent, terwijl leerkrachten en directeurs overwegend uit de blanke middenklasse komen.

Het feit dat veel kinderen van migranten worden opgevangen via informele, niet-erkende dienstverleners, waarover geen gegevens bestaan, draagt bij tot de onzekerheid over het kwaliteitsniveau.

Er rijzen niet alleen vragen over (het ontbreken van) de kwalificatievereisten. Er is ook een gebrek aan aandacht voor professionele ontwikkeling zodra men aan het werk is. Maatregelen zoals leerondersteuning, leergemeenschappen, het welzijn van de volwassenen, jobsturing en programmaleiderschap moeten worden ingevoerd.

<sup>12</sup> [http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/2012-KBS-FRB/05\)\\_Pictures,\\_documents\\_and\\_external\\_sites/13\)\\_Speech/TFIEY\\_MarcyWhitebook.pdf](http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/2012-KBS-FRB/05)_Pictures,_documents_and_external_sites/13)_Speech/TFIEY_MarcyWhitebook.pdf)

Aan de Europese zijde stelde dr. J. Peeters<sup>13</sup> enkele resultaten voor van het CoRe onderzoek<sup>14</sup> over de heel uiteenlopende competentievereisten in basisvoorzieningen in heel Europa. De kwalificatievereisten liggen hoger in geïntegreerde systemen (waar opvang en educatie gekoppeld zijn tot de kinderen leerplichtig zijn) dan in gesplitste systemen. In sommige landen bestaat tot de helft van het kinderopvangpersoneel uit formeel ongekwalificeerd hulppersoneel, dat samenwerkt met hoger gekwalificeerde professionals, hoewel ze veel en erg belangrijk opvangwerk doen met de jonge kinderen en een cruciale rol spelen in de interactie met de ouders, in het bijzonder deze uit kansarme groepen. Er bestaan voor hen nauwelijks opleidingen op de werkvloer of opportuniteiten om zich op te werken via jobmobiliteit. Door de taakverdeling, waarbij de hulpmedewerkers instaan voor de meer praktische opvangtaken, ontstaat het risico dat een holistische pedagogische aanpak in gevaar komt. Ook in Europa is het heroverwegen van de professionele ontwikkeling sterk aanbevolen, bv. om deze assistenten kwalificerende opleidingstrajecten aan te bieden en om te investeren in een voortgezette professionele ontwikkeling die steunt op reflectie over de praktijk. Bij het werken met diverse groepen in een snel veranderende maatschappij is het duidelijk dat kwalificaties zeker een factor voor een kwaliteitsvolle kinderopvang voor iedereen zijn, maar dat enkel een basiskwalificatie vandaag niet langer volstaat.

Het CoRe-onderzoek beklemtoont niet enkel het belang van competente individuele medewerkers van basisvoorzieningen voor jonge kinderen, maar ook van een competent systeem: het team en de organisatie, maar ook samenwerking tussen agentschappen en ondersteunende sturing van het kinderopvangpersoneel. Beleidsregelingen rond werkvoorwaarden die zorgen voor ondersteunende maatregelen zoals nadenken over de eigen praktijk, lerende gemeenschappen of pedagogische coaching, ontbreken nog altijd in veel landen. Andere problematische terreinen in veel landen zijn o.a. hoog personeelsverloop, onevenwicht kind/medewerkerratio, gebrek aan kindervrije uren (voor opleiding, meetings, reflectie ...) en slechte arbeidsomstandigheden.

- ***Inspirerende praktijken om professionals te steunen en voor te bereiden.***

T. Mussati<sup>15</sup> (Italië) pleit voor continue professionele ontwikkeling (CPD) en een sterke pedagogische coördinatie, door aan te tonen hoe de kwaliteit van het personeel op die manier is verbeterd, zelfs in het ingewikkelde Italiaanse gesplitste systeem van basisvoorzieningen voor jonge kinderen. Dat is namelijk een lappendeken van regelingen, bestuursniveaus, kwalificaties en financieringen.

In Italië is de CPD systemisch, systematisch en vastgelegd. Kinderopvangmedewerkers hebben zowel het recht als de plicht om 'kindervrije uren' op te nemen, waardoor er tijd is voor teammeetings,

13 [http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/2012-KBS-FRB/05\)\\_Pictures,\\_documents\\_and\\_external\\_sites/13\)\\_Speech/TFIEY\\_JanPeeters.pdf](http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/2012-KBS-FRB/05)_Pictures,_documents_and_external_sites/13)_Speech/TFIEY_JanPeeters.pdf)

14 Urban, M., Vandenbroeck, M., Peeters, J., Lazzari, A. en Van Laere, K. (2011), *CoRe, Competence requirements in Early Childhood Education and Care. Eindrapport voor de Europese Commissie, DG Educatie en Cultuur. Onderzoeksdocumenten.* <http://www.vbjk.be/en/node/3818>

15 [http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/2012-KBS-FRB/05\)\\_Pictures,\\_documents\\_and\\_external\\_sites/13\)\\_Speech/TFIEY\\_TulliaMusatti.pdf](http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/2012-KBS-FRB/05)_Pictures,_documents_and_external_sites/13)_Speech/TFIEY_TulliaMusatti.pdf)

planning, documentering, contacten met ouders of opleiding. CPD streeft naar het verbeteren van een reflectieattitude en competentieopbouw in groep.

*Pedagogistas* coachen de teams en koppelen hen aan de ouders. Interactie onder gelijken en ouderlijke betrokkenheid worden beschouwd als belangrijke hulpbronnen.

Aangezien dit allemaal nog gebeurt op teamniveau werden de volgende aanbevelingen geformuleerd: toekomstige netwerking onder basisvoorzieningen met uitwisselingsbezoeken, regionale documentatiecentra, meer steun voor de *pedagogistas* zelf en samenwerking tussen agentschappen rond de rechten en de inclusie van de kinderen.

Prof. J. De Maeseneer<sup>16</sup> wil gezondheidswerkers zien als actoren van verandering en wil het transformatief leren invoeren, evenals een meer directe link met de echte praktijk tijdens universitaire studies. Hij vertelde over een initiatief aan de Universiteit Gent waarbij studenten aan de Faculteit Geneeskunde samen met studenten van de Master Sociaal Werk werden geconfronteerd met de dagelijkse praktijk om zich beter bewust te worden van de noden van kansarme groepen en om er responsiever op in te spelen. Op deze manier leren ze over gezinssystemen en ouderschap, zien ze de feitelijke consequenties van sociaaleconomische verschillen en leren ze inzien hoe gezondheidszorg verbonden is met omgevingsbepaalde factoren. De technische medische educatie werd verbreed met innovatieve educatieve modules met een sterke focus op een in de gemeenschap verankerde gezondheidszorg, communicatievaardigheden en het besef van maatschappelijke verantwoordelijkheid.

Zowel vanuit Engeland (VK) als vanuit New York City (VS) werden nieuwe ontwikkelingen in de professionele educatie en opvang van jonge kinderen geïllustreerd om zowel de kennis, de vaardigheden als de talenten te verbeteren.

Prof C. Cameron<sup>17</sup> gaf uitleg bij de ontwikkeling van de 'professional eerste levensjaren' in Engeland. Deze functie op bachelorniveau wil de scheiding tussen opvang en educatie overbruggen, werken met kinderen van 0 tot 5 jaar, verandering in de praktijk begeleiden en nieuwe curricula invoeren. Hoewel er nog altijd tekortkomingen zijn in de arbeidsomstandigheden, wordt duidelijk wat de voordelen zijn: een beter theoretisch inzicht en hoe dit in de praktijk toe te passen, het gevoel te beschikken over een betere pedagogische taal, meer werkplezier en een lager personeelsverloop, en meer vertrouwen.

In het erg diverse New York City is de kwaliteit van basisvoorzieningen voor jonge kinderen nog steeds erg verschillend, afhankelijk van de sociaaleconomische positie van de ouders. Er is een enorme ongelijkheid in kwaliteit en effectiviteit tussen professionals die werken met kinderen uit gezinnen met een laag inkomen en zij die werken met kinderen uit de midden- en de bovenklasse. Het garanderen van kwaliteit en uitmuntendheid voor iedereen is een grote uitdaging. J. Howe<sup>18</sup> vertelde over de

16 <http://www.calameo.com/read/0017742959ed4557dcaa4?authid=zBiROjWUIkOr>

17 [http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/2012-KBS-FRB/05\)\\_Pictures,\\_documents\\_and\\_external\\_sites/13\)\\_Speech/TFIEY\\_ClaireCameron.pdf](http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/2012-KBS-FRB/05)_Pictures,_documents_and_external_sites/13)_Speech/TFIEY_ClaireCameron.pdf)

18 [http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/2012-KBS-FRB/05\)\\_Pictures,\\_documents\\_and\\_external\\_sites/13\)\\_Speech/TFIEY\\_JessicaHowe.pdf](http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/2012-KBS-FRB/05)_Pictures,_documents_and_external_sites/13)_Speech/TFIEY_JessicaHowe.pdf)

ontwikkeling van verscheidene systeemhervormende initiatieven zoals het registreren van het personeel, richtlijnen voor leren op jonge leeftijd, een inventaris van hoger onderwijs, kwaliteitsmeting en verbeteringssystemen en een essentieel geheel van kennis.

Het belang van de opleiding van het personeel werd duidelijk in de specifieke context van Noord-Ierland, waar initiatieven worden ontwikkeld en ingevoerd rond vredesopbouw op verschillende niveaus en gericht op verschillende groepen. Verscheidene voorbeelden werden voorgesteld door S. Fitzpatrick<sup>19</sup>, zoals mediacampagnes, openingsgesprekken onder jonge kinderen over conflictsymbolen, opleiding op de werkvloer voor leerkrachten en managementteams (nadenken over vooroordelen, een zinvolle dialoog over cultuur en religie, gevoelige communicatie met ouders ...), educatie en ondersteuning van ouders, en gemeenschapsengagement en empowerment.

#### 4.4. Verhogen van de inzet: zowel op het terrein als in het beleid en binnen de budgetten

- Het werken met jonge kinderen (opvang, educatie, gezondheid ...) vereist verscheidene specifieke competenties, kennis en attitudes, **maar er zijn bijkomende competenties en attitudes nodig om te werken met gezinnen met een laag inkomen en een migratieachtergrond**. Het kwaliteits- en opleidingsniveau van het personeel in basisvoorzieningen voor jonge kinderen draagt in ruime mate bij tot het globale kwaliteitsniveau van de aangeboden diensten. Om kinderopvang- en gezondheidsvoorzieningen inclusiever, toegankelijker en waardevoller te maken voor deze kwetsbare groepen, moet men openstaan voor diversiteit. Steeds terugkerende items in de uiteenzettingen waren: respect voor andere gezinsachtergronden, waarden en overtuigingen, doelgroepenwerking, nadenken over de praktijk, engagement, responsiviteit, bekwaamheid om vertrouwensrelaties en onderling respect op te bouwen, teamwork, en samenwerken met andere organisaties en structuren.
- **Om kwaliteitsdiensten aan te bieden, moeten niet alleen de individuele professionals, maar moet ook het systeem als geheel erg competent zijn**. Het ontwikkelen van competente praktijken moet steunen op een gezamenlijke inspanning van individuen, teams, opleidingscentra, pedagogische coaches, actoren op bestuursniveau, en (internationale) uitwisselingsfora. Deze praktijken leiden tot hogere professionele niveaus en meer democratische manieren van omgaan met conflicten en misverstanden. Een dergelijke uitwisseling moet niet alleen plaatsvinden binnen de sector van de basisvoorzieningen voor jonge kinderen, maar moet ook overspringen naar andere sectoren zoals gezondheid, sociaal werk en educatie. Tegelijk kan de lage status van kinderopvangmedewerkers ook worden verhoogd via betere arbeidsomstandigheden.

<sup>19</sup> [http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/2012-KBS-FRB/05\)\\_Pictures,\\_documents\\_and\\_external\\_sites/13\)\\_Speech/TFIEY\\_SiobhanFitzpatrick.pdf](http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/2012-KBS-FRB/05)_Pictures,_documents_and_external_sites/13)_Speech/TFIEY_SiobhanFitzpatrick.pdf)

- Aangezien kinderen op verschillende manieren leren, hebben we **'open' curricula nodig, waar de levenservaringen van kinderen en hun eigen leerstrategieën worden gewaardeerd**. Aparte of specifieke curricula voor kwetsbare kinderen lijken geen meerwaarde te hebben; de kern van eender welk curriculum moet inspelen op de sterktes en noden van diverse groepen kinderen en zorgen voor rechtvaardige educatieresultaten en welzijn op alle gebieden.
- **Een holistische kijk op educatie, die niet alleen oog heeft voor de cognitieve en scholingsontwikkeling, maar ook voor een gezonde, sociaalemotionele ontwikkeling is noodzakelijk bij het aanpakken** van zowel de curricula als de ontwikkeling van het personeel. In veel landen leggen zowel de curricula als de leerkrachtenopleiding nog steeds een sterke focus op scholingssuccessen, resultaten en prestaties van kinderen. Indien deze focus te sterk of te dominant is, levert dit minder kansen op voor een veilige omgeving waarin onderhandeld kan worden over wat en hoe jonge kinderen met een kwetsbare achtergrond kunnen en moeten leren.
- Werken rond de vroegste kindertijd betekent niet alleen werken met kinderen. **Het op gang brengen van een respectvolle dialoog met de ouders, in het bijzonder deze uit minderheids- of kwetsbare groepen, is even belangrijk** om het onderlinge begrip van normen, waarden en achtergronden te versterken en om de expertise van de ouders te erkennen.

Hoe kunnen en moeten deze boodschappen worden vertaald in beleidsmaatregelen en budgettaire afspraken? Waar kan en moet er iets veranderen? Hoe kan de investering in (jonge) kinderen worden verbonden met een investering in het personeel van basisvoorzieningen?

Hoewel zowel de EU als de VS beseffen dat het professionele niveau in de basisvoorzieningen voor jonge kinderen omhoog moet, is hun beleidsaanpak toch wat verschillend. De EU 2020-doelstellingen<sup>20</sup> liggen duidelijk op o.m. educatie en armoedebestrijding. In beide gevallen moet kinderopvang een belangrijke rol spelen, maar het vinden van het vereiste budget vormt een groot probleem. Men zal keuzes moeten maken en er is geen duidelijk globaal akkoord over het precies vereiste niveau van basiseducatie voor jonge kinderen. In de VS aanvaardt men steeds algemener dat kwaliteitsopvang voor alle kinderen belangrijk is. De politieke aandacht en de budgetten stijgen.

De belangrijkste bezorgdheid is dat er niet genoeg financiële middelen beschikbaar zijn, als er meer kinderopvangmedewerkers nodig zijn, en als ze hoog opgeleid en competent (bachelors/masters) moeten zijn. Sommige stemmen zeggen dat we niet moeten focussen op diploma's, maar dat we bepaalde kwalificaties en capaciteiten, die inspelen op de noden van jonge kinderen, moeten bekrachtigen via nieuwe systemen. Anderen wijzen naar de paradox dat er hogere eisen worden gesteld aan leerkrachten als de kinderen ouder worden, terwijl het vaststaat hoe belangrijk de eerste levensjaren zijn voor de ontwikkeling van kinderen.

20 [http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/targets/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/targets/index_en.htm)

Om meer mensen aan te trekken voor de basisvoorzieningen voor jonge kinderen, moet ook het werk in deze diensten geüpgraded worden. Het verschil in status, loon en arbeidsomstandigheden van kinderopvangpersoneel en schoolleerkrachten is niet langer aanvaardbaar.

Een vroege tussenkomst (bv. via huisbezoeken) bij risicokinderen wordt beschouwd als een van de sleutels om deze kinderen naar die diensten te leiden die hen zullen helpen om zich voor te bereiden op het schoolbezoek. Maar moeten basisvoorzieningen voor jonge kinderen niet meer doen dan dat?

Beleidskeuzes moeten gericht zijn op het waarderen van voorzieningen voor jonge kinderen op zich, als een basisdienst waarop kinderen – en hun ouders – recht hebben. Er bestaat voldoende materiaal dat de waarde van kwaliteitsvolle basisvoorzieningen bewijst, maar dat wordt niet altijd gebruikt als basis voor het beleid. Bij het ontwikkelen van dit beleid zouden de betrokken gezinnen een sterkere stem moeten krijgen; hun noden en opinies krijgen zelden een plaats in de debatten.

#### 4.5. Eindbesluiten en resterende uitdagingen

- **Curricula voor basisvoorzieningen voor jonge kinderen** moeten in dienst staan van alle verschillende categorieën kinderen. Specifieke curricula voor kinderen uit gezinnen met een laag inkomen of een migratieachtergrond leiden niet tot betere resultaten. De focus moet liggen op de holistische ontwikkeling van kinderen, met inbegrip van resultaten op het vlak van leren en educatie, maar ook inzake welzijn, positieve identiteitsvorming en inclusie. Curricula moeten worden uitgewerkt in dialoog met de ouders (wat hebben ze nodig, wat is volgens hen belangrijk) via een relatie die getuigt van wederzijds respect en onderling vertrouwen. En tot slot moeten de curricula worden uitgevoerd door geëngageerde, competente en gekwalificeerde medewerkers.
- Investeren in kinderen betekent investeren in de professionalisering van het **personeel**. Er bestaat een bewezen verband tussen de kwaliteit van het personeel en de resultaten voor de kinderen, MAAR dit verband wordt sterk beïnvloed door het niveau van de feitelijke arbeidsomstandigheden en de aanwezigheid van (of het gebrek aan) steun vanuit het systeem voor alle personeelsleden. De kwaliteit van kinderopvangpersoneel hangt niet alleen af van kwalificaties en basisopleidingen, maar ook van verschillende soorten van voortdurende bijscholing op de werkvloer, goede arbeidsomstandigheden en pedagogische ondersteuning en mentorschap. Transformatieve educatie en de basisopleiding van het personeel zijn onontbeerlijk om de reflectieve terreinprofessionals te krijgen die we nodig hebben in een context van superdiversiteit en meertaligheid. Kinderopvangprofessionals moeten 'actoren van verandering' zijn. Investerings in leiderschap zijn ook doorslaggevend. Er moeten voortdurend professionele ontwikkeling (CPD) en ondersteuning worden aangeboden aan alle personeelsleden. Ze moeten voldoende lang duren en intens genoeg zijn om effectief te zijn en ze moeten leiden tot verandering. Zowel opleidingen vóór de indiensttreding als op de werkvloer zijn noodzakelijk. Bijvoorbeeld: minimum 50 % van alle



personeelsleden zou een bachelordiploma moeten hebben. Personeelsleden met een uiteenlopende achtergrond kunnen het team bewust maken van stereotypes en vooroordelen en hen zo leren om er beter mee om te gaan. Bij het diversifiëren van het personeel moet een etnische matching worden vermeden: alle personeelsleden moeten werken met alle kinderen en gezinnen. Het diversifiëren van het personeel heeft niet alleen betrekking op de etnische achtergrond, maar ook op gender.

*De geplande thema's van de komende TFIEY-meetings, die allemaal zullen focussen op gezinnen met een laag inkomen en een migratieachtergrond, omvatten de succesvolle betrokkenheid van ouders en gezinnen in de eerste levensjaren: werken rond gezinnen met een laag inkomen en een migratieachtergrond (Lissabon, Portugal, januari 2014); meertaligheid en meervoudige identiteiten (Rotterdam, NL, zomer 2014); de rol van nationale regeringen, beleidshefbomen, en effectieve decentralisatie en geïntegreerde systemen.*



Meer info over onze projecten,  
evenementen en publicaties vindt u  
op [www.kbs-frb.be](http://www.kbs-frb.be).

Een e-news houdt u op de hoogte.  
Met vragen kunt u terecht op  
[info@kbs-frb.be](mailto:info@kbs-frb.be) of 02-500 45 55.

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

Giften op onze rekening  
IBAN: BE10 0000 0000 0404  
BIC: BPOTBEB1  
zijn fiscaal aftrekbaar  
vanaf 40 euro.

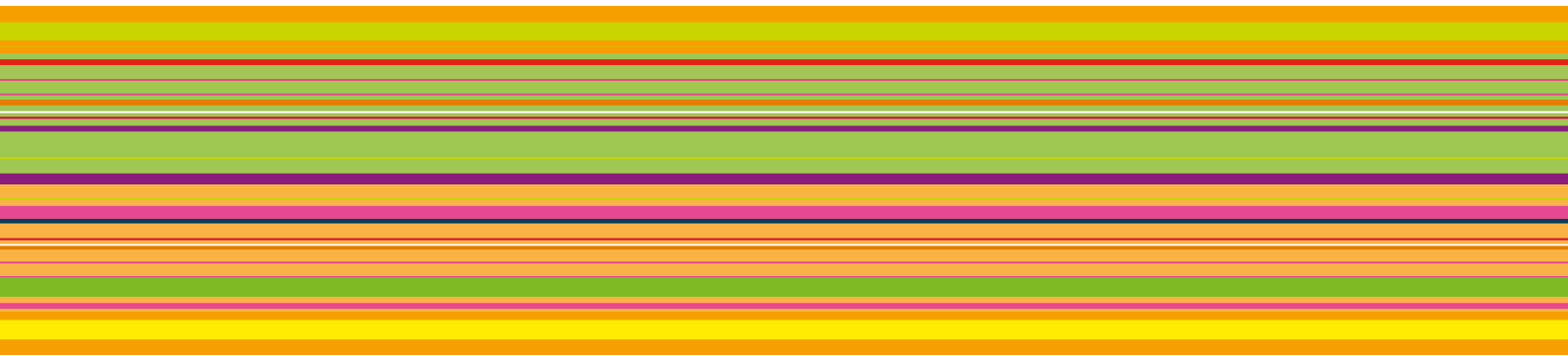
De Koning Boudewijnstichting is een onafhankelijke en pluralistische stichting die actief is in België en op Europees en internationaal niveau. We willen de maatschappij ten goede veranderen en investeren daarom in inspirerende projecten of individuen.

In 2013 steunden we 2.000 organisaties en individuen voor een totaalbedrag van 28 miljoen euro. 2.000 personen in onafhankelijke jury's, stuurgroepen en begeleidingscomités stelden vrijwillig hun expertise ter beschikking. De Stichting organiseert ook rondetafels over belangrijke maatschappelijke thema's, deelt onderzoeksresultaten via (gratis) publicaties, gaat partnerschappen aan en stimuleert filantropie 'via' en niet 'voor' de Koning Boudewijnstichting.

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

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

Volg ons op:    



Kleine kinderen, grote kansen

pub n° 3223