

Groepsreflectie

Handleiding voor de begeleidende docent

Ontwikkeld voor het project 'De kloof een beetje dichten... Sociale emancipatie via schoolleven.', een samenwerking tussen Arteveldehogeschool, Hogeschool Universiteit Brussel en Karel de Grote hogeschool.

Inhoudsopgave

Doelgroep	1
Theoretische kaders.....	2
Kansarmoede?	2
Kritische reflectie binnen een normatieve professionaliteit	2
Verwachtingen en ouderbetrokkenheid	4
Ouderbetrokkenheid	4
Self-efficacy beliefs (doelmatigheidsbeleving).....	7
Doelstellingen.....	8
Diversiteitscompetenties.....	8
Methodiek	9
Introductie:	9
Opdrachten.....	9
Opdracht 1: Contractwerk.....	9
Opdracht 2: Ouderbetrokkenheid.....	11
Bijlagen voor de docent:.....	12
Bronvermelding	12

Doelgroep

Deze reflectiemethodiek moet gesitueerd worden binnen een **leerlijn reflectie** doorheen de opleiding Bachelor in het onderwijs: kleuteronderwijs. Een éénmalige reflectie-oefening is een druppel op een hete plaat. Een zelfkritische ingesteldheid en een spontane terugkoppeling naar het eigen waardenkader zijn attitudes die enkel door middel van een geïntegreerd curriculum doorheen de volledige opleiding (mogelijks) bereikt kunnen worden.

Deze reflectiemethodiek wordt bij voorkeur gebruikt met een **kleine groep laatstejaarsstudenten** (6 – 8 studenten) onder begeleiding van een docent. De methodiek vertrekt vanuit een authentieke beroepssituatie en veronderstelt dus een brede basiskennis over het Vlaamse kleuteronderwijs. Zo moeten studenten vertrouwd zijn met het werken met een klasscreening, een procesgericht kindvolgsysteem, gericht observeren, binnenklasdifferentiatie, contractwerk bij kleuters,...

Om het welslagen van de methodiek te bewerkstelligen, is een **veilig klimaat** binnen deze leergemeenschap essentieel. De methodiek bestaat uit concrete situaties waarbij studenten zicht kunnen krijgen op hun eigen waarden en overtuigingen en waarbij studenten uitgenodigd worden om de situatie vanuit verschillende perspectieven te bekijken. Het kan niet de bedoeling zijn dat studenten beoordeeld worden op de kwaliteit van hun antwoorden binnen deze sessies. Het eisen van een geëngageerde betrokkenheid bij het groepsproces strekt tot aanbeveling.

Theoretische kaders

Kansarmoede?

Deze reflectiemethodiek werd ontwikkeld in het kader van het project binnen het innovatiefonds voor de lerarenopleidingen '**De kloof een beetje dichten.... Sociale emancipatie via schoolleven.**' Dit project richtte zich op het verwerven van competenties bij studenten om te kunnen omgaan met autochtone en allochtone kleuters die omwille van een lage sociaal-economische situatie het risico lopen op jonge leeftijd een onderwijs-/leerachterstand op te lopen.

Op het eerste zicht zal je in deze reflectiemethodiek geen directe link zien met het omgaan met (kans)armoede in de kleuterklas. Toch wordt binnen deze reflectiemethodiek ingezet op enkele belangrijke hefboomen bij het omgaan met (kans)arme kleuters

Kritische reflectie binnen een normatieve professionaliteit

Het werken met jonge kinderen in een steeds veranderende samenleving sluit de mogelijkheid uit voor lerarenopleidingen om pasklare antwoorden te bieden op de veelheid aan problemen en situaties waarmee toekomstige kleuterleraren geconfronteerd zullen worden. Het beroep van kleuterleraar wordt gekenmerkt door complexiteit en onvoorspelbaarheid.

De hedendaagse complexe problematiek van kwetsbare kinderen vraagt dan ook om een professionaliteitsopvatting die omgaan met complexiteit wezenlijk omvat. Een technische benadering van het opleiden van leraren, waarbij lerarenopleidingen de nodige kennis aanreiken en vaardigheden ontwikkelen rond het omgaan met specifieke problemen en hun bijhorende kant-en-klare

oplossingen volstaat niet langer (Kelchtermans, 2003; Urban, 2008; Osgood, 2006; Van Laere, Lund en Peeters, 2012).

Er is nood aan een verschuiving van een technisch professionalisme naar een **verruimd normatief professionalisme** dat ruimte laat voor waarden en emoties in het professionele handelen van kleuterleraren. Enkele kenmerken van zo'n normatief professionalisme zijn: betrokkenheid, aandacht, integriteit, loyale samenwerking met collega's, een sociaal verantwoordelijkheidsgevoel, creativiteit, nieuwsgierigheid en de mogelijkheid om te innoveren (Vandenbroeck e.a., 2011).

Reflectie is niet enkel een vaardigheid, maar een **algemene attitude** die een basishouding vergt van openheid, alertheid, nieuwsgierigheid en motivatie om situaties, ervaringen en instellingen in vraag te stellen (Kelchtermans, 2003) en waar nodig te veranderen. Een dergelijke houding stelt leraren in staat om na het afronden van hun initiële opleiding te blijven leren van ervaringen om de eigen praktijken te verbeteren.

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

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

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

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

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

Naar Van Avermaet, Roose & Pulinx (2013) Kleine kinderen, grote kansen. Een onderzoek naar de voorwaarden om toekomstige kleuterleraren en hun opleiders te professionaliseren in omgaan met kinderarmoede en sociaal-culturele ongelijkheid. pp. 19-21

Verwachtingen en ouderbetrokkenheid

In het doctoraat van Sara Speybroeck (2013). *Teachers' expectations and the achievement gap: The role of student' ethnicity and socioeconomic status*. Ongepubliceerde doctoraatsverhandeling. Katholieke Universiteit Leuven en Universiteit Antwerpen, België vinden we vier studies met als doel belangrijke antecedenten, gevolgen en moderatoren in kaart te brengen van leerkrachtverwachtingen t.a.v. allochtone leerlingen en leerlingen met een lage SES in Vlaanderen. De verwachtingen van leerkrachten in de derde kleuterklas werden nagegaan en de gevolgen en effecten ervan werden aan de hand van de analyse van het SiBO (Schoolloopbanen in Basisonderwijs)- onderzoek nagegaan. Zij komt tot volgende vaststellingen:

- Er is overeenkomst tussen de verwachtingen van leerkrachten voor leerlingen uit de derde kleuterklas en hun latere resultaten voor taal en rekenen. Maar slechts voor 25% zijn deze effecten te wijten aan self-fulfilling prophecies, voor 75% van deze gevallen gaat het over accurate voorspellingen van de leerkracht.
- Leerkrachten in de derde kleuterklas verwachten meer van kleuters met een hoge sociaal-economische status dan kleuters met een lage sociaal-economische status.
- Zowel leerkrachtverwachtingen als ouderverwachtingen dragen bij tot de prestaties van leerlingen. Leerlingen met een lage sociaal-economische status zijn het meest gevoelig voor gecombineerde effecten. Bij verschillende verwachtingen, primeren de verwachtingen van ouders.
- Deze effecten zijn niet enkel op korte termijn (3^e klkl zelf) merkbaar, maar ook op langere termijn (verschillende schooljaren).

Naar Speybroeck, S. (2013). Teachers' expectations and the achievement gap: The role of student' ethnicity and socioeconomic status. Ongepubliceerde doctoraatsverhandeling. Katholieke Universiteit Leuven en Universiteit Antwerpen, België

Ouderbetrokkenheid

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

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

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

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

Naar Van Avermaet, Roose & Pulinx (2013) Kleine kinderen, grote kansen. Een onderzoek naar de voorwaarden om toekomstige kleuterleraren en hun opleiders te professionaliseren in omgaan met kinderarmoede en sociaal-culturele ongelijkheid. pp. 33-34

In de beleidsnota die minister van Onderwijs Pascal Smet in 2009 opstelde, werden 8 doelstellingen opgenomen. Vooral de zesde doelstelling 'De maatschappelijke verwevenheid van onderwijs met lokale, regionale en internationale netwerken versterken – Het pedagogisch partnerschap tussen scholen en ouders ondersteunen' is voor ons onderzoek van belang.

Ouderbetrokkenheid kan zich op verschillende manieren uiten. Van de verschillende vormen van ouderbetrokkenheid, blijkt ouderbetrokkenheid thuis het meest bij te dragen aan het schoolsucces. Het gaat dan over ouders die hoge verwachtingen hebben, toekomstplannen maken en die veel praten over school (Desforges, 2003; Henderson & Mapp, 2002; Fan & Chen, 2001).

Ouders zijn makkelijker betrokken bij de schoolloopbaan van hun kinderen als ze weten wat er van hen verwacht wordt. Zij worden actiever thuis als zij zich uitgenodigd voelen door hun eigen kind en stappen makkelijker over de drempel naar school als zij zich daartoe door school uitgenodigd voelen en het gevoel hebben hun taak goed uit te kunnen voeren (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005).

Effectieve inzet op ouderbetrokkenheid vraagt om partnerschap met ouders. Dit vereist van scholen dat zij een verwelkomend klimaat weten te creëren, pro-actief een positief contact met ouders aan kunnen gaan, sensitief zijn voor de

bijdrage die ouders leveren en de omstandigheden waarin zij verkeren en daarbij bovendien helder zijn in de verwachtingen (Henderson & Mapp, 2002; Desforges, 2003; Epstein, 2001).

Binnen het project 'De kloof een beetje dichters.... Sociale emancipatie via schoolleven' werden denkgroepen georganiseerd over ouderbetrokkenheid in het Vlaamse kleuteronderwijs met verschillende stakeholders (kleuterscholen, brugfiguren, kinderdagverblijven, pedagogisch begeleiders, kansarmoede-organisaties, ...) Men ging er op zoek naar tips en good practices vanuit het werkveld over hoe men **een verwelkomend klimaat** kan bewerkstelligen.

- Het is erg belangrijk dat leerkrachten en directies interesse tonen in de ouders. Dit start al met een open communicatie naar ouders toe. We kunnen hierin niet genoeg de nadruk leggen op het belang van informele contacten met de ouders.
- Die communicatie wordt gekleurd door de houding en de attitude die een leerkracht heeft ten aanzien van de ouders. Een belangrijke attitude bij zowel leerkrachten als ouders is dat ze zich in de plaats kunnen stellen van de andere. Deze perspectiefwissel moet leerkrachten en ouders de nodige inzichten geven en leren om het standpunt van de andere te begrijpen. Voor leerkrachten is het dan erg belangrijk dat ze hun middenklasse-gedachte kunnen laten varen en kunnen vertrekken vanuit de (kans)arme ouder en de vragen en noden die hij/zij heeft.
- Openstaan voor verschillende ouders, talen en culturen én dit als normaal beschouwen.
- De buurt erkennen in zijn waarde.
- Jezelf als leerkracht kwetsbaar kunnen opstellen. Toegeven dat ook jij als leerkracht fouten maakt .
- Daarnaast is het ook belangrijk om de school toegankelijk te maken voor ouders. Enkele good practices:
 - De drempel aan de schoolpoort verlagen (leerkrachten aan de schoolpoort, koffie- of theemomenten organiseren, ...
 - Het creëren van een veilig klimaat is een voorwaarde om aan ouderbetrokkenheid te werken.
 - De dag starten met een open moment waarbij de ouders de kinderen tot in de klas brengen.
 - Het individuele contact tussen ouders en leerkrachten is erg belangrijk. Leerkrachten mogen hier geen angst voor hebben. Ouders zijn immers een belangrijke bron van informatie.
 - Het aantal informele contacten stijgt → het aantal 'zware' gesprekken die men dan achteraf nog moet voeren zal verminderen
 - Ouders zien waarmee hun kinderen bezig zijn in de klas.

- De participatie van ouders op de school stimuleren
 - Themadagen (rond bijvoorbeeld culturen, beroepen, ...), kooknamiddagen, voorleesmomenten, ... organiseren waarbij ouders gestimuleerd worden om mee te helpen. Belangrijk is om ouders hierin ook positief te bekrachtigen
 - Klusjesdagen organiseren waarbij ouders en leerkrachten samen aan de slag gaan in de school
 - Organiseren van een oudercafé

Self-efficacy beliefs (doelmatigheidsbeleving)

Self-efficacy van leerkrachten of doelmatigheidsbeleving houdt het oordeel van de leerkracht zelf over zijn of haar eigen capaciteiten om de gewenste onderwijsuitkomsten te bekomen bij leerlingen in een specifieke situatie, zelfs bij leerlingen die moeilijk of ongemotiveerd zijn (Tschannen – Moran & Hoy, 2001). Het verwijst naar de mate waarin leerkrachten geloven dat zij competent zijn en de resultaten van hun leerlingen positief kunnen beïnvloeden (Verbiest, 2011). Of nog anders gezegd: het gaat om de mate waarin een leraar van zichzelf vindt dat hij/zij een verschil kan maken voor de leerlingen.

Self-efficacy beliefs van leerkrachten hebben voornamelijk een indirect effect op de leerprestaties en leerwinst van leerlingen, doordat zij in sterke mate het gedrag van de leerkracht in de klas bepalen en op die manier de uitkomsten beïnvloeden (Opdenakker et al., 2002).

Zo hangen deze opvattingen samen met de mate waarin leerkrachten investeren in lesgeven, de doelen die zij vooropstellen, hun enthousiasme voor lesgeven, hun welbevinden en jobtevredenheid (Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Van Horn, Taris, Schaufeli & Schreurs, 2010) en hun engagement voor lesgeven (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Ook blijkt dat leerkrachten met positievere self-efficacy beliefs meer deelnemen aan professionaliseringsinitiatieven (Verbiest, 2011). Verder hangen lage self-efficacy beliefs van leerkrachten samen met lage verwachtingen van de leerlingen betreffende de onderwijsuitkomsten, wat op zijn beurt samenhangt met lagere prestaties (Campbell et al., 2004).

Tot slot blijkt dat self-efficacy beliefs geen statische opvattingen zijn, maar dat deze worden aangepast op basis van o.a. praktische ervaringen in de klas (Campbell et al., 2004). Uit de reviews van Labone (2004) en Ross & Bruce (2007) komt naar voren dat self-efficacy beliefs van leerkrachten positief beïnvloed kunnen worden door reflectie van de klaspraktijk, zoals bijvoorbeeld door middel van **collectief onderzoek van de klaspraktijk** en implementatie van interventies in samenwerking met andere leerkrachten.

Naar Bellens, K. & De Fraine, B. (2012) *Wat werkt? Kenmerken van effectief basisonderwijs. Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -Evaluatie, KULeuven, Acco Leuven/Den Haag.*

Doelstellingen

- De reflectie van studenten ondersteunen met betrekking tot het creëren van betere kansen in onderwijs voor (kans)arme kleuters
- De reflectie van studenten ondersteunen met betrekking tot het vormgeven van ouderbetrokkenheid voor (kans)arme kleuters
- Handvaten reiken aan toekomstige kleuterleid(st)ers bij het omgaan met (kans)armoede in de klas.
- Self-efficacy van toekomstige kleuterleidsters stimuleren
- Normatieve professionaliteitsopvatting waarbij kritische reflectie de rode draad vormt bewerkstelligen

Diversiteitscompetenties

Het Steunpunt Diversiteit en Leren ontwikkelde een competentieprofiel voor omgaan met kinderarmoede en sociaal-culturele ongelijkheid in het kleuteronderwijs. Elke competentie wordt verfijnd in een aantal deelcompetenties. Kritische reflectie loopt als een rode draad doorheen het competentieprofiel. Met deze groepsreflectie streven we de vetgedrukte competenties na.

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

Methodiek

De studenten doen een simulatie-oefening op basis van gegevens in een dossier over een tweede-derde kleuterklas. We bezorgen de introductie op voorhand aan de studenten en vertellen hen dat er een reflectiesessie over binnenklasdifferentiatie op het programma staat.

Introductie:

Bij het begin van de krokusvakantie belt een directeur van het Sint-Maria-instituut in Gent je op met de vraag om de klas van juf Ilse over te nemen. Ze liep op het schoolfeestje een hersenschudding op en zal minstens twee weken buiten strijd zijn. Haar rechtstreeks contacteren mag niet van de dokter, je zal het moeten stellen met de documenten die de directeur je aanlevert om de beginsituatie van de kleuters te leren kennen. Tijdens de krokusvakantie begin je je een weg te banen door het dossier.

Juf Ilse staat in een mengklas 2^e-3^e kleuterklas. Samen met haar parallelcollega, juf Marijke, bereidde ze reeds het thema voor de weken na de krokusvakantie voor. Je vindt in het dossier de voorbereiding voor het BC Piraten zonder grenzen. Daarnaast bezorgde de CLB-medewerker jou ook de klasscreening en de notities die juf Ilse maakte naar aanleiding van het laatste oudercontact.

Het dossier bestaat uit:

- Namen en geboortedata van de kleuters
- Plattegrond van de klas
- Foto's en beschrijving van de klas
- Brainstorm Piraten zonder grenzen
- Overzicht BC Piraten zonder grenzen voor de ouders
- Weekplanning voor week 1
- Beschrijving van het aanbod van zelfstandige activiteiten
- Klasscreening
- Notities van juf Ilse nav het oudercontact

Opdrachten

Opdracht 1: Contractwerk

De studenten bereiden deze opdracht thuis voor. BIJLAGE: opdracht 1 Contractwerk in de klas van juf Ilse

Juf Ilse en haar parallelcollega juf Marijke maken gebruik van **contractwerk**. Ze streven hier zelfsturing en zelfstandigheid na bij de kleuters en willen zo zorg geven aan kleuters met specifieke noden. Ze merken dat deze manier van werken aanslaat bij de kleuters en hun betrokkenheid bij de activiteiten verhoogt.

Je vindt in de map van juf Ilse enkele contractjes, maar het symbooltje van de kleuter viel van het blad. Welk contract voorzie je voor welke kleuter?

- Kasper
- Genuel
- Tibor

Gesprek in de groep

Voor wie voorzie je dit contract? Waarom zou jij deze kleuter kiezen? Welke aandachtspunten voor observatie zou je bij deze kleuters noteren in deze hoek? Waarom?

Wat vertelt jou dit over jouw verwachtingen tav deze kleuters?

Wat denken je medestudenten? Op welke punten verschilt jullie aanpak? Hoe komt dit denk je?

Wat vind jij belangrijk als het gaat over verwachtingen tav individuele kleuters? Waarom vind je dit belangrijk? Wat vertelt jou dit over jezelf als kleuterleid(st)er?

En wat vertellen de onderzoekers?

Er gebeurt heel wat onderzoek in het werkveld naar de interactie tussen kleuterleid(st)ers en de kleuters. Vandaag vertellen we wat meer over een onderzoek dat gebeurde over de verwachtingen die kleuterleidsters hebben ten aanzien van kleuters en het effect hiervan.

Onder de slides van de powerpoint staat de manier waarop je deze theorie kan aanbrengen.

Gesprek nav theorie

Was je verbaasd over de bevindingen van de onderzoekers? Waarom wel/niet? Wat was nieuw voor jou? Wat bevestigt wat je eigenlijk al wist?

Hoe beïnvloeden dergelijke onderzoeken jouw praktijk? Ga je hier meer rekening mee houden of niet? Welke conclusies trek je hier uit voor je praktijk? Voor jezelf?

Opdracht 2: Ouderbetrokkenheid

Deel 1:

Op je eerste dag bijt Dalidia drie andere kleuters. Aan de schoolpoort spreek je Dalidia's moeder hierover voorzichtig aan en pols je of ze dit al eerder deed.

Zou jij de ouder al aanspreken op de eerste dag? Of bekijk je de situatie nog wat?

Hoe zou je dit gesprek aanpakken?

Deel 2:

Dalidia's moeder maakt zich boos op Dalidia en zegt dat ze dit niet meer mag doen. De moeder zegt tegen jou 'Sorry juffrouw, tis een stoute. Ik weet ook niet meer hoe ik ervoor moet zorgen dat ze niet meer bijt'. Jij blijft achter aan de schoolpoort en weet even niet meer wat te zeggen.

Wat zou jouw reactie zijn? Hoe communiceer je in de toekomst met Dalidia's moeder? Waarom?

Hoe pak je dit soort situatie in de toekomst aan? Waarom?

Wat vind jij belangrijk bij het omgaan met ouders? Hoe communiceer jij meestal over de kleuters? Doe je dit bewust/onbewust?

Hoe belangrijk vind jij ouderbetrokkenheid? Waarom vind je dit (minder) belangrijk?

In hoeverre herken je je in volgende stelling 'Ik ben een kleuterjuf die ouderbetrokkenheid hoog in het vaandel draagt.'

En wat vertellen de onderzoekers?

Ook naar ouderbetrokkenheid gebeurden reeds heel wat onderzoeken. Onder de slides van de powerpoint staat de manier waarop je deze theorie kan aanbrengen.

Gesprek nav theorie

Was je verbaasd over de bevindingen van de onderzoekers? Waarom wel/niet? Wat was nieuw voor jou? Wat bevestigt wat je eigenlijk al wist?

Hoe beïnvloeden dergelijke onderzoeken jouw praktijk? Ga je hier meer rekening mee houden of niet? Welke conclusies trek je hier uit voor je praktijk? Voor jezelf?

Bijlagen voor de docent:

- Opdrachten voor studenten
- Begeleidende powerpoint: in de notities onderaan vind je de achtergrondinfo beknopt terug
- Dossier juf Ilse

Bronvermelding

Bellens, K. & De Fraine, B. (2012) *Wat werkt? Kenmerken van effectief basisonderwijs*. Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -Evaluatie, KULeuven, Acco Leuven/Den Haag.

Campbell, J., Kyriakides, L., Muijs, D. & Robinson, W. (2004). *Assessing teacher effectiveness: Developing a differentiated model*. London: Routledge

DECET & ISSA (2011). *Diversiteit en sociale inclusie. Een verkenning van competenties voor beroepen voor jonge kinderen*.

De Mets, J. (2013) *Van eiland naar wij-land. Inspiratiegids voor een goede samenwerking tussen ouders en secundaire scholen*. Gent: Integratiedienst Stad Gent.

Desforges, C. & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. Nottingham, UK: Department for Education and Skills.

Epstein, J.L. (2001). *School, Family and Community Partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder, Colorado: Westview Press.

Fan, X., & Chen, M. (2001). *Parental involvement and students' academic achievement: A meta analysis*. Educational Psychology Review, 13, 1-22.

Henderson, A. T. & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.

Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J.M.T., Sandler, H.M., Whetsel, D., Green, C.L., Wilkins, A.S. & Closson, K. (2005). *Why do parents become involved? Research findings and implications*. The Elementary School Journal, 106(2), 105-130.

Labone, E. (2004). *Teacher efficacy: Maturing the construct through research in alternative paradigms*. Teaching and Teacher Education, 20(4), pp. 341-359.

Mansvelder-Longayroux, D.D., Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J.D. (2007). *Functions of the Learning Portfolio in Student Teachers' Learning Process*. Teachers College Record, 109 (1), pp. 126-159

Opdenakker, M.-C., Van Damme, J., & Minnaert, A. (2002). *Groepssamenstelling en de klaspraktijk: Een onderzoek naar de relatie tussen de beide, ook in hun effect op de inzet en schoolse prestaties (LOA-rapport nr. 9)*. Leuven: Steunpunt Loopbanen doorheen Onderwijs naar Arbeidsmarkt, Cel voor Analyse van Onderwijsloopbanen.

Osgood, J. (2006) *Deconstructing professionalism in early childhood education: resisting the regulatory gaze*. *Contemporary Issues in Early Childhood* 7(1), pp.5–14.

Ross, J.A., & Bruce, C.D. (2007). *Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth*. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), pp. 146-159.

Speybroeck, S. (2013). *Teachers' expectations and the achievement gap: The role of student' ethnicity and socioeconomic status*. Ongepubliceerde doctoraatsverhandeling. Katholieke Universiteit Leuven en Universiteit Antwerpen, België

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A.W. (2001). *Teacher efficacy: Capturing an elusive construct*. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), pp. 783-805.

Urban, M. (2008). *Dealing with uncertainty: challenges and possibilities for the early childhood profession*. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), pp. 135-152

Van Avermaet, Roose & Pulinx (2013) *Kleine kinderen, grote kansen. Een onderzoek naar de voorwaarden om toekomstige kleuterleraren en hun opleiders te professionaliseren in omgaan met kinderarmoede en sociaal-culturele ongelijkheid*. Steunpunt Diversiteit en Leren In opdracht van de Koning Boudewijnstichting & Het Ministerie van Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap pp. 19-21 & pp. 33-34

Van Horn, J.E., Taris, T.W., Schaufeli, W.B., & Schreurs, P.J.G. (2010). *The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers*. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(3), pp. 365-375.

Van Keulen, A., Malleval, D., Mony, M., Murray, C. & Vandenbroeck, M. (2004). *Diversity and Equity in Early Childhood training in Europe*. DECET Network.

Van Laere, K., Lund, S.G. & Peeters, J. (2012). *Valuing the work: a 0-6 profession and parity with school teachers*. In P.Moss (Red.), Principle 8. Young children and their services: developing a European approach. A Children in Europe Policy Paper.

Vandenbroeck, M., Peeters, J., Van Laere, K., Lazzari, A., Urban, M. & Cameron, C. (2011). Literature review. In M. Urban, M. Vandenbroeck, J. Peeters & A. Lazzari, *CoRe – Competence Requirement for Early Childhood Education and*

Care. *A Study for the European Commission Directorate – General for Education and Culture*. Research documents (pp. 11-29). London & Ghent: University of East London, Cass School of Education & University of Ghent, Department for Social Welfare Studies.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2009a). *Beleidsnota Onderwijs 2009-2014. Onderwijs: Samen grenzen verleggen voor elk talent*. Geraadpleegd op 13 april 2011, op <http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/nota/2009-2014.pdf>.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2011). *Ontwikkelen van een Methode voor Interculturele Gevoeligheid (OMIG): Ouderbetrokkenheid*. Geraadpleegd op 27 januari 2012, op <http://www.ond.vlaanderen.be/dbo/nl/projecten/OMIG/ouderbetrokkenheid.pdf>.

Verbiest, E. (2011). *Leren innoveren: Een inleiding in de onderwijsinnovatie*. Antwerpen: Garant.

Vlor, 2001. *Raad voor het basisonderwijs. Samenwerking tussen ouders en school*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Vlor, 2011. *Gezin en school: De kloof voorbij, de grens gezet? Een verkenning*. Leuven / Den Haag: Acco.