

Output 1: Rapport over de taken en effecten¹

Vorbereiden van een tool om met de videocoachingsmethode te werken in ECEC-instellingen. Videomateriaal verzamelen en coachingsproces opvolgen met feedback van begunstigen.

| | |
|----------------------------------|---|
| Titel | Rapport over de afronding en resultaten van TRACKS Objective 1 |
| Versie | 1.0 |
| Status | Finaal |
| Relatie tot de TRACKS-objectives | O1 |
| Documenttype | Rapport |
| Leidinggevende Partner | Jagiellonian University |
| Auteurs | Magdalena Ślusarczyk, Paula Pustułka, Lucia Balduzzi, Arianna Lazzari, Valentina Migliarini, Jan de Mets, Sofie Verschaeve, Monika-Rościszewska Woźniak, Urszula Majerska |
| Disseminatieniveau | Publiek |

¹ Het onderzoek en de activiteiten die tot deze resultaten hebben geleid, werden gefinancierd door het Erasmus+-programma dat wordt beheerd door de Foundation for the Development of the Education System (FRSE) in het kader van projectcontract nr. 2017-1 PL01-KA201-038560. KA2 - Samenwerking voor innovatie en de uitwisseling van goede praktijken; KA201 - Strategische partnerschappen voor onderwijs. Het document kan worden gebruikt volgens de CC Attribution License (CC-BY).

De steun van de Europese Commissie voor deze uitgave houdt geen goedkeuring in van de inhoud ervan, die enkel een weergave is van de mening van de auteurs. De Commissie kan niet verantwoordelijk gesteld worden voor het gebruik van de informatie die deze uitgave bevat.

Volbrachte taken

Het werk dat Output 1 omvat, vond plaats tussen september 2017 en november 2019. Dit vormde het eerste deel van het TRACKS-project en had als hoofddoel sociologische gegevensverzameling, het genereren van videomateriaal, gegevensanalyse en het starten van het coachingsproces met de medewerkers van de ECEC-instellingen betrokken bij het project. Opgemerkt moet worden dat sociologische gegevens voortkomen uit de gebruikte aanpak voor casestudies en zowel beschrijvende kenmerken van de geselecteerde, deelnemende ECEC-instellingen bevatten als gegevens die tijdens veldwerk zijn gegenereerd. Bij deze laatste hielden we interviews met ECEC-professionals zoals leerkrachten, kinderbegeleiders, coördinatoren en ouders die hun kinderen naar de ECEC's stuurden die in TRACKS werden onderzocht.

De verzamelde en gegenereerde gegevens worden als volgt gebruikt:

1. Voor het coachingsproces, dat indirect dient als middel om de kwaliteit van de praktijken bij het personeel van de deelnemende instelling te verbeteren, met name wat betreft de professionaliseringsniveaus van leerkrachten en zorgpersoneel. We richten ons vooral op de processen van:

- Sociale inclusie
- Afnemende ongelijkheid (gelinkt aan sociaal-etnische achtergrond en status, evenals beperkingen)
- Faciliteren van zelfobservatie en groei als reflexieve professional bij leraren en ander ECEC-personeel
- Faciliteren van groepswerkmethoden en algemene ondersteuning voor ECEC-personeel.

2. Voor het opstellen van een handboek met een toolbox en richtlijnen voor het gebruik van videocoachingsmethoden voor alle geïnteresseerde doelgroepen, b.v. ECEC-instellingen, leraren, studenten in lerarenopleiding, mensen die verantwoordelijk zijn voor de ondersteuning van ECEC-werknemers. Dit item omvat ook de voorbereiding van een conceptnota en analytisch kader voor videocoaching in de context van sociale ongelijkheden tussen partnerlanden.

In het kader van het TRACKs-project zoeken we naar een mogelijkheid om de problemen rond ongelijkheid in ECEC in verschillende landen te vergelijken. Aangezien het belangrijk is om eerst de bestaande systeembarrrières en diverse uitdagingen te begrijpen, was het noodzakelijk om eerst de gecontextualiseerde studies voor elk land voor te bereiden. In TRACKs is dit bereikt door het maken van het *Achtergrondrapport - Werkdocument nr. 1*. Bovendien werd besloten dat elk partnerland ten minste twee casestudies zal uitvoeren, waarbij de nadruk zal liggen op de aspecten van ongelijkheden die zijn geselecteerd uit de bovenstaande lijst en bekeken vanuit de nationale context. De cases zijn als volgt ontwikkeld:

| | Gedeelde focus | Specifiek belang |
|--------|--|---|
| Polen | Socio-economische status, ongelijkheid gelinkt aan sociale klasse | Ongelijkheden gerelateerd aan beperkingen |
| Italië | | Etnische minderheden- achtergrond en/of migratie- achtergrond |
| België | | |

ECEC-instellingen betrokken in het project

Italië

Twee projectlocaties in Italië worden beheerd door de projectpartner, namelijk Cadiai Cooperative Sociale. Deze ECEC's combineren kinderdagverblijf en kleuteronderwijs en -zorg. Ze zijn gekozen vanwege:

- Specificiteit van financiering en beheer; in Italië is de ECEC zeer divers wat betreft organisatie en financiering, in dit geval opereert de deelnemende ECEC in partnerschappen tussen de stad Bologna en een NGO. Het is van essentieel belang op te merken dat wanneer een instelling een rol vervult die wordt aangegeven door het stadsbestuur, het verplicht is om inclusieve toelatingsregels en toegang tot ECEC te volgen.
- Interne diversiteit van ECEC's en hun klanten - d.w.z. opname van ouders uit de middenklasse en elite versus ouders met andere sociaal-economische posities.
- Groot aandeel kinderen met migratieachtergrond en/of kinderen uit gezinnen met een lagere sociaal-economische status in een van de ECEC's.

Bovendien voeren de ECEC's uit de Italiaanse casestudies de hervorming uit die momenteel loopt van het Italiaanse systeem voor kinderopvang en onderwijs. Na de recente implementatie van Wet 107/2015 of Buona Scuola (wat "Goede School" betekent), moet het ECEC-systeem in Italië worden gewijzigd van een 'split system' (0-3 jaar dat je privé of door de gemeente of door een combinatie van beide wordt beheerd), naar een geïntegreerd systeem (van 0 tot 6 jaar), dat de continuïteit van de zorg voor de kinderen garandeert. Een dergelijk geïntegreerd systeem wordt momenteel niet overal geïmplementeerd, maar experimenten worden uitgevoerd door bepaalde diensten en in bepaalde Italiaanse regio's (d.w.z. Emilia Romagna). Bovendien hebben wet 107 en decreet 65 van 2017 de langdurige inzet van inclusieve praktijken voor kinderen met een beperking en de sterke pedagogische identiteit die de ECEC-diensten kenmerkt, opnieuw bevestigd, met name een holistische visie op de ontwikkeling van kinderen en een onderwijs-zorgbenadering. Een toename van de sociaal-culturele diversiteit binnen ECEC-diensten, als gevolg van het grote aantal migrantenpopulaties die in Italië wonen, heeft echter bijgedragen tot uitdagingen met betrekking tot geconsolideerde praktijken. Die zijn in al die jaren onder de radar gebleven, en als ze niet opnieuw worden herdacht in het licht van deze diversiteit, kunnen ze ongelijkheden reproduceren en versterken.

De projectpartner in Italië, namelijk CADIAI, is een educatieve sociale coöperatie. Het past het geïntegreerde systeem al toe en biedt diensten van 0-6 jaar aan. Bovendien heeft CADIAI een langdurige samenwerking met UNIBO (Universiteit Bologna) voor het aanbieden van nascholing voor onderwijzers, en zij waren bereid om experimenten met video-opnames en video-analyse uit te voeren. Een andere belangrijke bijzonderheid van CADIAI is dat de pedagogische coördinatoren in hun diensten een leidende rol hebben en dat ze verantwoordelijk zijn voor het uitvoeren van teamtoezicht, professionele ontwikkeling en voor het opstellen van de pedagogische doelen en activiteiten voor de diensten. CADIAI had ook een specifieke interesse in inclusie, aangezien haar diensten zich in stedelijke omgevingen bevinden, die worden gekenmerkt door een hogere vertegenwoordiging van kinderen met een migratieachtergrond en een lagere sociale klasse. Binnen de casestudie namen ECEC-professionals van CADIAI de rol van co-onderzoekers op zich, aangezien ze zelf de gegevens verzamelden en de video's in hun eigen context opnamen. De analyse is uitgevoerd met de hulp van het Italiaanse onderzoeksteam, met bijzondere aandacht voor inclusieve praktijken.

België

De Belgische casestudies zijn geworteld in de lokale samenwerking van het onderzoeksteam (Universiteit Gent en Artveldehogeschool) met de pedagogische begeleidingsdiensten van de Stad Gent. De casestudies zijn geselecteerd en integreren zowel de kinderdagverblijven de buitenschoolse opvang als het kleuteronderwijs. Hun kenmerken zijn:

- Uitgesproken interesse om het aanbod van ondersteuning en trainingen voor leraren/kinderbegeleiders uit te breiden.
- Hoge vertegenwoordiging van kinderen uit gezinnen met een lagere sociaal-economische status en/of met migratieachtergrond.

Aan het begin van het TRACKs-project heeft het onderzoeksteam de pedagogische begeleidingsdiensten van kinderopvang/buitenschoolse opvang en van het onderwijs van de Stad Gent om medewerking gevraagd. Met hun hulp en begeleiding kwamen we in contact met de professionals en hun coördinatoren van enkele ECEC-instellingen in de Gentse wijk 'De Brugse Poort'. Met hen hebben we het videocoachingsproject op de werkvloer kunnen uitrollen. De vele citaten in dit boekje komen van hen. Het gaat om

- Kinderdagverblijf 'De Palmboom': kinderbegeleider en coördinator;
- Basisschool 'De Piramide': kleuterleerkrachten en directie;
- 'Stibo De Piramide' (buitenschoolse opvang): kinderbegeleider en coördinator;
- Basisschool 'De Feniks': kleuterleerkrachten, coördinator en directie;
- 'Stibo De Feniks' (buitenschoolse opvang): kinderbegeleider en coördinator.

Polen

De casestudies in Polen zijn gekozen op basis van verschillende criteria. Terwijl er twee algemene cases werden onderzocht, omvatte de eerste twee ECEC's en de tweede omvatte vier kleine kleuterschoolentiteiten. De selectie gebeurde om volgende redenen:

- Eén van de bepalende kenmerken van het Poolse ECEC-systeem is de ongelijke verdeling tussen landelijke en stedelijke gebieden. Om dit verschil te verklaren, is één case geselecteerd in de grootste steden - met ECEC's in Krakau en Warschau, terwijl de laatste

is vertegenwoordigd door vier ECEC's in perifere landelijke gebieden van de regio Podkarpackie (Zuidoost-Polen).

- Een ander aspect houdt verband met de verdeling van de financiering van de ECEC's in Polen, opgesplitst in publiek en privaat gefinancierde entiteiten. Vanuit deze realiteit hebben de TRACKS-onderzoekers gekozen voor een private, een publieke / door een gemeente geleide en een gemengde vorm van ECEC's die worden beheerd door de projectpartner - Komensky Institute - samen met lokale, landelijke gemeenten.
- Ten slotte, aangezien Polen een homogeen land is met een etnisch-Poolse meerderheid en en lage migraties, moest een andere as van ongelijkheid worden bedacht die het meest relevant was voor Italië en België. In dit domein hebben de TRACKS-onderzoekers besloten om ECEC's te bestuderen die niet alleen gezonde kinderen rekruteren, maar ook kinderen met uitdagingen die verband houden met verschillende - fysieke en mentale - beperkingen.

Het onderzoeksproces was gebaseerd op een kwalitatieve methodologie binnen de sociale wetenschappen. Gebruikmakend van voornamelijk sociologische - maar ook pedagogische en educatieve studies - expertise in actieonderzoek, implementeerde TRACKS acties op metateamniveau, waarbij zowel onderzoekers als ECEC-professionals werden betrokken bij het onderzoek naar en de bevordering van sociale verandering, geformuleerd als verbetering in termen van het verminderen van ECEC-ongelijkheden. De eerste stap in het onderzoeksproces was een literatuuronderzoek naar video-analyse om de bestaande literatuur over dit onderwerp te verkennen. Een van de meest terugkerende thema's die naar voren kwamen uit de literatuurstudie, was dat video-analyse al vaak wordt gebruikt als hulpmiddel voor professionele ontwikkeling. De tweede stap betekende het uitvoeren van kwalitatief onderzoek bij ECEC's. De gebruikte technieken en groepen deelnemers beschrijven we als volgt:

- a) semi-gestructureerde interviews met leerkrachten en ander personeel, schoolhoofden en ouders
- b) groepsinterviews met leerkrachten, ouders, vertegenwoordigers van het lokale bestuur / pedagogisch toezichhoudend orgaan
- c) waarnemingen in de ECEC's. Aan het einde van elke observatie wisselden de teams ideeën uit om te verduidelijken:
 - Wat waren de doelstellingen van de waargenomen activiteiten?

- Wat waren de redenen achter de methodologische keuzes?
- Wat waren volgens zijn/haar de sterke en zwakke punten van de implementatie?

Ten slotte was de derde fase het gebruik van de videocoachingsmethode. Dit proces kende zijn eigen fasen, van opname tot materiaalkeuze, tot gedeelde analyse met de leraar. Daarnaast zijn er voor bepaalde cases en met instemming van de leerkracht bijeenkomsten en discussies in kleine groepen gehouden met andere leerkrachten en/of ouders. In het laatste scenario zijn video's collectief geanalyseerd, waarbij specifiek is gelet op de interacties tussen leerkrachten en kinderen. Dit heeft ertoe geleid dat ze hebben nagedacht over de praktijk die inclusiever is, rekening houdend met de setting, door de aanwijzingen van de onderzoekers. Een dergelijke collectieve praktijk garandeerde de verantwoordelijkheid van ECEC-professionals voor verandering in die praktijken, aangezien zij deelnamen aan het onderzoeksproces waarbij ze alledaagse praktijken verkenden en innovatie dicht bij de realiteit hielden. In hun video-opnames konden ze in elke dienst een specifieke focus kiezen. Bovendien leidde de groepsdiscussies over de thema's die naar voren kwamen uit de observatie en video tot een positieve spanning bij de ECEC-professional. Een dergelijke spanning bevorderde de de-constructie van bestaande praktijken en de co-constructie van nieuwe betekenis van inclusie en inclusieve praktijken, door het faciliteren van pedagogische coördinatoren en onderzoekers.

In de onderstaande secties worden voorlopige bevindingen van het TRACKS-project gepresenteerd, in het bijzonder op de resultaten van de casestudies, die het startpunt werden voor volgende fasen van het project. Ze dienden voornamelijk als ruggengraat voor het bedenken van (1) een analytisch kader (dat zal worden gepresenteerd in *Resultaat 2 - Rapport over de voltooiing van de taken*) en het (2) vroege schema voor coaching met ECEC-professionals. De onderstaande tabel bevat alle acties die tijdens O1 van het TRACKS-project zijn gerealiseerd, met een indeling van de gegevens die door elk partnerland zijn verzameld en met erkenning van de verscheidenheid in onderzoekstechnieken. Dit toont een bottom-up benadering voor het verdiepen van de gegevensverzameling en accumulatie van materiaal voor latere fasen van het werk. Opgemerkt kan worden dat het Italiaanse team zich baseerde op observaties als de belangrijkste onderzoekstechniek. Daarna volgde een groepsinterview en die volgorde sloot het beste aan bij de lokale context. Omgekeerd vond het Poolse en Belgische

team het nuttiger voor de doelstellingen van de projecten om zich te concentreren op individuele en groepsinterviews in hun lokale context.

| | België | Italië | Polen |
|--|--|--|---|
| Interviews (Individueel en in groep) | 17 (coördinatoren, leerkrachten, kinderbegeleiders, ouders, vertegenwoordigers van pedagogische begeleidingsdiensten, indiv. En groeps-interviews) | 4 (leerkrachten / assistent-leerkrachten, ouders - groepsinterviews) | 18 (coördinator, leerkrachten, ouders, indiv. en groepsinterviews) |
| Observaties bij ECEC | 10 | 6 | 9 |
| Opnames | 10 | 15 | 9 |
| Coachingssessies | 9 | 8 | 7 |
| Ontmoetingen met ECEC-personeel/ouders (die vervolgd zullen worden) | 5 | 2 | 2 |
| TOTAAL per land | 51 | 35 | 45 |
| TOTAAL in project | 131 | | |

Voorlopige samenvatting van resultaten en conclusies voor verdere taken I - vraagstukken geformuleerd op basis van analyse van interviewgegevens

1. ECEC als een ruimte voor educatieve kansen - een conclusie als vertrekpunt

Opgemerkt is dat ECEC duidelijk fungeert als ‘ruimte’ waar kinderen kunnen genieten van kansen om beter voorbereid te zijn op volgende onderwijsfasen:

B. Dus ja, [leraar X] zei dat sommige kinderen die naar dit ECEC komen, nog nooit een schaar of zelfs kleurpotloden in hun handen hebben gehad:

R: Ja, voor sommige kun je de schaar helemaal vergeten. Nu gaan de kinderen naar het jaar nul. Kijk, nu kunnen de driejarigen al goed knippen met een schaar. We tekenen wat cirkels, andere vormen ... Ik vind het leuk als ze verschillende cirkels, vierkanten, rechthoeken tekenen en aan het einde van het schooljaar is dat niet eens mogelijk bij sommige 4-jarigen omdat ze de kleuren aan het begin niet kenden. Dus dit jaar ging ik lesgeven in klas Nul en ik zei, nou, het is niet zo lang geleden, maar deze kinderen zijn heel anders dan hoe ze ooit kwamen (...) Nu, een 4-jarige die niet naar de kleuterschool gaat wordt uitzonderlijk, vooral omdat we nu twee ECEC's hebben. Het is dus een vrij groot dorp, dus een vierjarige kan er zeker in. Om nog maar te zwijgen van de vijfjarigen. Ze krijgen allemaal een plekje, bijna 100% van de kinderen. (Leraar, dorp ECEC)

De geïnterviewde ouders zien de ECEC's voor het grootste deel als een plaats die de cognitieve, emotionele en sociale ontwikkeling van hun kinderen stimuleert. In die zin is het niet langer alleen een ruimte waar voor kinderen wordt gezorgd als de ouders aan het werk zijn (Ślusarczyk 2010). Dit geldt niet alleen voor stedelijke milieus, maar ook voor landelijke omgevingen. Hoewel dit een positieve ontwikkeling is, leidt het ook tot toenemende verwachtingen van de ouders tegenover de ECEC-professionals. Dit omvat nu 'onderwijs', maar strekt zich ook uit tot het goed functioneren van een kind in een groep en zijn of haar sociale ontwikkeling. Bovendien wordt de ECEC-plaats in dorpen die slechts weinig kinderbegeleiders hebben, een van de belangrijkste - zo niet de enige - ruimte om sociale of ontwikkelingsachterstanden vroegtijdig te verhelpen:

Ik weet dat omdat mijn zoon moeite had om de 'r' uit te spreken, maar op de een of andere manier slaagden we erin thuis te oefenen en hij leerde. Dus ik moest niet naar die therapeut rijden. (ouder, dorp ECEC)

Tegelijkertijd, wanneer het dominante ECEC-model het neoliberale, markteducatieve is (Moss 2009), wordt het risico van de diversificatie en hiërarchie van de ECEC-instellingen groter. In dit verband is het belangrijk om algemeen toegankelijke trainingstools voor te stellen voor leraren die zich in verschillende sociale contexten bevinden.

2. Aandacht besteden aan sociale ongelijkheden: verschillen in sociaal-economisch welzijn, gedrag van kinderen en taalvaardigheid

Alle gesprekspartners verwezen naar zeer diverse 'soorten' kwetsbaarheden. Vooral de signalen die verwijzen naar armoede of uitsluiting zijn spontaan geuit.

Algemene levensomstandigheden

De onderzoekers merkten op dat de ECEC-professionals verwijzen naar algemene kwesties die verschillende levensgebieden aanraken, zoals huisvesting, gezondheid, werk, welzijn. Bijvoorbeeld:

"Taal, armoede, huisvesting, ziekten als gevolg, of uiterlijke tekenen van deze kenmerken, zoals stinkende kinderen, naar schimmel ruikende kleding, onverzorgde, langdurige ziekten, ongezond voedsel, gebroken tanden, dus ook stress ... " (kleuterjuf)

Financiële signalen – de 'boterhamendoos' en gelijkaardige indicatoren

De professionals zijn zich ervan bewust dat sommige gezinnen moeite hebben om rond te komen. De scholen proberen een zeer kostenbewust beleid te voeren en waar nodig de nood situatie te verlichten.

"Je merkt dat sommige kinderen geen taart of fruit meebrengen, dat ze uit financieel arme gezinnen komen. Kinderen merken dat van elkaar: 'dit kind heeft niets bij zich en krijgt weer een taart van de leerkracht'."

"Een signaal is de inhoud van de lunchboxen: frietjes, koude hamburgers ... daar maken we ons zorgen over. Maar daar moeten we voorzichtig mee zijn, want bepaalde dingen kunnen ook cultureel gebonden zijn. Hoe reageer je daar het beste op?"

Agressief gedrag versus verlegen gedrag

Niet alleen de zichtbare, externe kenmerken of signalen worden aangehaald, maar ook meer indirecte of verborgen aangetoond door een bepaald gedrag. Kennis over de woonomstandigheden is dan essentieel voor het interpreteren van de oorzaken van opvallend gedrag:

"Ik zie vooral kinderen die elkaar pijn doen, ook al zijn ze heel klein. Voor sommigen blijft dat gedrag bestaan, dus worden ze vaak gestraft. Ze krijgen het beeld dat ze de moeilijke, de agressieve zijn. Dat moet hun zelfvertrouwen beïnvloeden. Je zoekt naar verklaringen en soms merk je familieomstandigheden op die dat gedrag begrijpelijk maken. Soms komt het door de grote groepen dat hun gedrag wordt getriggerd en zijn ze veel stiller en leuker in kleinere groepen."

Bovendien zien de professionals hun eigen rol in het enigszins bestendigen van specifieke behandeling van gedragsverschillen tussen kinderen in hun ECEC's:

"Zoals gezegd krijgen kinderen die vaak stil of verlegen zijn soms onvoldoende aandacht van ons. Dat is dus ook een potentieel signaal van kwetsbaarheid, vooral als de luidruchtige of drukke kinderen echt dominant zijn."

Taalbarrières

Sommige professionals gaven aan dat taalbarrières hen belette om specifieke signalen bespreekbaar te maken. Evenzo konden ze sommige van de pedagogische benaderingen niet uitproberen uit angst niet goed begrepen te worden. Het beleid van de school besteedt hier aandacht aan, zodat er nog enige diversiteit is in de talen die worden ingezet.

“Sommige ouders spreken geen Nederlands of spreken het niet goed. We hebben hier mensen op school die Arabisch, Turks of een andere niet-westerse taal spreken, die kunnen al helpen.”

“De professionals zijn zich bewust van de complexe mechanismen achter sociale ongelijkheid en armoede. Daarom proberen ze een beleid te formuleren gericht op training en teamgerichte aanpak.”

“Ik besteed veel aandacht aan bijscholing, opleiding en literatuur, enz. Ik probeer de aannames te verwijderen. Dat begint met het benoemen van bepaalde dingen: ‘taalgebrek’ betekent eigenlijk ‘meertalig’. je moet ook je beleid aanpassen om ouders te bereiken. We doen bijvoorbeeld geen ‘kaas- en wijnavonden’ omdat dit meer is voor een middenklasse-ouderpubliek. We proberen moeders overdag uit te nodigen als ze 's avonds niet kunnen komen.”

“We bespreken wekelijks de problemen en signalen. Op deze manier kunnen we beslissen wat we gaan doen als we bijvoorbeeld koude frietjes in de lunchbox van een kind opmerken. Op deze manier proberen we een gemeenschappelijke aanpak uit te werken, of leren we in ieder geval wat elke collega ervan vindt. Bij een volgende bijeenkomst bespreken we het verder: ‘Ik heb dit of dat geprobeerd en het is geslaagd of mislukt.”

3. Ondersteuning van / toegang tot hulpmiddelen voor groepswork in klaslokalen met kinderen met speciale behoeften / van kansarme groepen

Er was vooral behoefte aan assistentie wanneer institutionele of staatssteun ontbraken, zoals in de case in de dorpsomgevingen waar geen ervaring is met praktijken voor de behandeling van speciale cases:

“[Beschrijft een situatie van het managen van een groep met een kind met een handicap] Dus ik 'gebruik', ja 'gebruik' andere kinderen, vraag andere kinderen om mij eerst te helpen en na een tijdje doen ze het ook uit eigen vrije wil, ze doen het spontaan, soms hoef ik het echt niet te vragen en ze lieten me weten dat 'Antek niet ging plassen'”. (Leraar in een dorpse omgeving)

In sommige ECEC's gebeurt het werken met kinderen met speciale behoeften, die ziek zijn of of afkomstig uit kansarme sociale groepen, zonder enige vorm van ondersteuning van specialisten, een assistent-leraar of via bepaalde trainingsvormen. Omgekeerd is de aanpak

vaak gebaseerd op de intuïtie van de leerkrachten, hun uitgebreide ervaring en de veronderstelde goede wil van de ouders. Sterker nog, in dit verband zijn de kwaliteit van het werk en de professionalisering van de praktijk essentieel:

“Ik weet niet zeker hoe het tussen hen is, maar dat de moeder naar mij toe komt en zegt dat ze niet wil dat het kind komt, dat gebeurt nooit, nooit. We leggen de ouders zelfs uit dat we dit soort kleuterschool leiden. We leggen uit dat een kind - van jonge leeftijd – in contact komt met een kind dat anders is en zorg nodig heeft, empathie zal leren, sympathiseren, medeleven hebben en helpen.” (leraar, dorpsomgeving)

“Ik gebruikte de framing van patriottisme omdat ze erg gretig waren en vasthouden aan patriottisme. Enige tijd eerder was er een tv-commercial dat stelde dat een patriot niet alleen iemand is die vecht voor zijn land, maar ook iemand is die zwakkere mensen helpt.” (groepsinterview met leraren, dorpsomgeving)

We vroegen de professionals wat ze nog nodig hebben als ondersteuning bij hun aanpak van kwetsbaarheid en sociale ongelijkheid. De antwoorden variëren van extra bijscholing en ‘opfriscursussen’ over specifieke subthema's armoede en sociale ongelijkheid tot meer inspanningen als team voor een gemeenschappelijke aanpak. Sommige leraren vroegen om ondersteuning die de reikwijdte van het project overschreed, zoals een extra onderwijsassistent met geschikte, speciale kwalificaties:

“Op de lange termijn zou het fijn zijn als we met twee professionals in de klas zouden kunnen zijn. Dat heeft veel voordelen. Je kunt met twee observeren, afspraken maken, een project opzetten, een spelletje spelen ... Omdat je twee bent, kun je je observaties van een kind vergelijken. Samen zie je meer.”

De meeste geïnterviewden wezen echter op de behoefte aan coaching en ondersteuning:

“Het is niet evident om zaken met het hele team te bespreken. Soms is het delicaat. Het delen van dezelfde visie is in de praktijk niet eenvoudig, niet altijd haalbaar. Onze pogingen om dit doel te bereiken, hebben niet veel bereikt. Ons werk zelf, het contact met de ouders zelf, als we ze kunnen helpen, geeft ons voldoening.”

“Wat we missen zijn zaken als: hoe communiceer je met ouders, hoe ga je om met delicate gesprekken, hoe gaan we om met bepaalde situaties, hoe organiseren we onze bijeenkomsten? En: hoe kunnen we dit in de praktijk brengen?”

Als laatste thema dat uit de gegevens naar voren kwam, spraken sommige professionals over taalontwikkeling, ondersteuning bij co-teaching en vooronderwijs, meer tijd om te overleggen en extra tijd om nieuw didactisch materiaal te ontdekken.

3. Een evenwicht bewaren tussen educatieve, compenserende taken en taken bij vrij spel

Wanneer kinderen met speciale behoeften of uit kansarme groepen in de ECEC-klasomgeving zitten, is de verwachting dat de activiteiten van de kleuterschool een enorm educatief effect zullen hebben. Tegelijkertijd is het van essentieel belang om de aandacht te vestigen op het feit dat compenserende maatregelen niet kunnen leiden tot een verhoogde isolatie van het getroffen kind in de groep:

“Het is belangrijk dat ze niet het gevoel hebben dat hij tot een groep behoort, maar dan komt er een nieuwe ‘tante’ of ‘leraar’ die hem meeneemt naar een kantoor, zodat hij weer wordt uitgesloten van de groep. Ik wilde dat hij zoveel mogelijk in de groep zou worden geïntegreerd. Ondanks alle zorg die hij hier krijgt, al die therapeutische sessies en activiteiten, is hij nog steeds afgesloten van de groep, en met Asperger. Hij moet in de groep worden opgenomen. Dat was dus altijd een gevecht voor mij. Ik weet dat hij soms apart moet werken maar hij moet het niet doen ten koste van het verlies van contact met de groep.” (ouder van een kind met speciale behoeften)

4. Integratie en samenhang van kleutergroep

Hierboven beschreven we de noodzaak aan de integratie van een kind in een groep. Een keerzijde hiervan is het streven naar cohesie in de hele groep kinderen, zodat kinderen met speciale behoeften of die van een etnische minderheid afkomstig zijn, niet geïsoleerd raken. Bovendien mogen ze nooit 'boven' de groep worden geplaatst, of boven de regels die de groep is overeengekomen.

“Er is dus een lijn: als je in een groep drie, vijf of meer kinderen met speciale behoeften hebt en de kleuterschool er een is die hen integreert en een specialist heeft die tijd aan die kinderen met speciale behoeften besteedt, dan zie je dat kinderen die geen beperkingen hebben vergeten raken. Dus hier is de belangrijkste rol van onthouden en bewust zijn dat alle kinderen onze aandacht nodig hebben (...) men moet in evenwicht zijn zodat elk kind wordt opgemerkt omdat elk kind aandacht nodig heeft.” (leraar, stedelijke omgeving)

“We zouden elkaar allemaal gelijk moeten behandelen, we maken geen uitzonderingen voor Darek omdat hij in een rolstoel zit. We moeten al veel aan Darek geven, want dat is de neiging die hij heeft, dat als iets niet goed gaat, het meteen ‘woede’, ‘snikken’ of ‘overstuur geraken’ is. Hij moet er echter rekening mee houden dat andere kinderen op een gegeven moment een ander idee hebben over iets, toch?” (leraar, dorpsomgeving)

Voorlopige samenvatting van de resultaten en thema's uit opnames en observaties in ECEC-instellingen

1. Systemische manieren om aandacht te besteden aan interactie met kinderen die ongelijkheden ervaren (met migratie-achtergronden, met een beperking, afkomstig uit gezinnen met een lagere sociaal-economische achtergrond)

Tijdens observaties werd opgemerkt dat er een discrepantie is in het niveau van taalstimulatie. Kwetsbare kinderen werden in die context benadeeld. Er werd opgemerkt dat ouders en personeel in situaties van conflict of keuze de neiging hadden zelfs de acties ten opzichte van niet-favoriete kinderen stop te zetten om voor de anderen te zorgen. Het is dus cruciaal om systematisch in te gaan op de noodzaak om na te denken over de intenties van communicatie in educatieve relaties.

Voor de jongste groepen die door het Italiaanse team werden bestudeerd, werd opgemerkt dat er meer reflectie nodig is over zowel verbale als non-verbale interactie. De onderzoeksgroep heeft benadrukt dat het voor ECEC-professionals belangrijk is om de aandacht van alle kinderen vast te houden, met bijzondere aandacht voor de reactie op de vragen van kinderen, hoe ze ernaar moeten kijken en hoe ze met hun verbale en non-verbale interacties moeten omgaan. De onderzoeksgroep heeft ook gemerkt dat het voor ECEC-professionals van belang is om kinderen te helpen bij het respecteren van wachttijden en de wendingen in communicatie. Conflicten zijn ook vastgesteld tijdens het vrij spel: onderwijzers geven voorrang aan een normatieve / individuele benadering van het gedrag van kinderen in plaats van een constructief beheer daarvan, dat kinderen tools aanbiedt om autonoom met conflicten om te gaan (bijvoorbeeld wanneer twee kinderen vechten om hetzelfde spel te spelen).

Voor de leeftijdsgroep van 2-3 jaar oud was een van de belangrijkste thema's: de betrokkenheid en niet-betrokkenheid van kinderen bij gestructureerde activiteiten. Het team heeft vastgesteld dat professionals aandacht moeten besteden aan het opzetten van een educatieve omgeving en het faciliteren van oefeningen tijdens vrij spel en gestructureerde speeltijd. Het onderzoeksteam heeft veel vrij spel opgemerkt zonder proxemics / nabijheid van de docenten, gedurende ten minste 40 minuten in de klas. Dit betekent dat sommige kinderen zich kunnen vervelen en gaan rennen of andere kinderen schade kunnen berokkenen; bijgevolg

gebruiken kinderen de ruimtes niet functioneel. Er is dan een gebrek aan educatieve richting bij het begeleiden van kinderen naar het gebruik van materialen voor symbolisch spel.

Voor de leeftijdsgroep van 3 tot 6 jaar was het belangrijkste thema: legitimering en erkenning van de keuzevrijheid en 'beloning' van kinderen. Tijdens het kringgesprek geeft de opvoeder de ruimte aan alle kinderen, vooral de nieuwkomers, om zich voor te stellen in de klas en aan de onderzoeker. De opvoeder vraagt de kinderen hun naam uit te spreken en de andere kinderen te leren hoe ze hun naam moeten uitspreken. Er is dan circulaire communicatie tussen alle kinderen, met bemiddeling van opvoeders met betrekking tot de communicatiestijl van het gehandicapte kind.

2. Aandacht vestigen op alle kinderen (hoe te reageren op vragen / hoe ze te observeren / hoe aandacht te besteden aan verbale en non-verbale interactie)

Gebleken is dat leerkrachten minder aandacht besteden aan kinderen afkomstig van een etnische minderheid / met een beperking. Bovendien lijkt de communicatieve intentie, wanneer ze de aandacht op die kinderen vestigen, vooral te draaien om zorg en ondersteuning. Hoewel dit positief is, wijst het op het ontbreken van de focus op onderwijs en ontwikkeling. Bij andere (dus meerderheids-) kinderen was er een balans tussen verschillende soorten intenties in interacties.

3. Wachtijd (tijd besteed aan een kind door een leraar), wendingen in de communicatie en conflicten

Onder de resultaten en aanbevelingen op dit gebied, suggereerden de onderzoeksteams dat kinderen die moeite hebben - vanwege een beperking of beperkte taalvaardigheid - altijd extra tijd moeten krijgen om te reageren of contact te onderhouden met een leraar tijdens interactie. Een dergelijke benadering zou de bereidheid tot het aangaan van relaties stimuleren en het socialisatieniveau met andere kinderen in de groep verhogen. Een snelle tussenkomst van de leerkracht in communicatie (toevoegen, suggereren, antwoorden voor het kind) neemt de kans weg dat een kind zelf actief is in een interactie. Ander advies is het stellen van vragen die specifiek en direct zijn. In de conflictcontext verhindert een interventie die te vroeg komt dat kinderen autonomie hebben en conflicten zelf leren beheersen.

4. Crisissituaties gedurende vrij spel

Leraren geven de voorkeur aan een normatieve of individuele (1-op-1-conversatie) benadering van het gedrag van kinderen. Dit sluit de houding van constructief management uit, die een instrument zou bieden om het conflict alleen op te lossen en te beheersen, b.v. wanneer twee kinderen ruzie maken over één stuk speelgoed. Sommige leerkrachten plaatsen kinderen met een beperking vermoedelijk in een bevoorrechte positie, wat kan leiden tot onenigheid met andere kinderen.

5. Complementariteit van acties uitgevoerd door leerkrachten, kinderbegeleiders en ondersteunend personeel

Wanneer meer dan één volwassene in een groep werkt (d.w.z. leraar en onderwijsassistent, ondersteunende leraar), is het belangrijk om de strategie van samenwerking te analyseren. Door inclusieve acties te ondernemen, kan het personeel het proces van goede interactie en communicatie in een bredere setting bevorderen.

6. Toezicht door volwassenen en het creëren van een educatieve setting - tijd om te spelen versus tijd voor onderwijs

Er zijn enkele uitdagingen waargenomen met betrekking tot de tijdverdeling tussen vrij spel en educatieve activiteiten. Enerzijds was er de behoefte om kinderen aan te moedigen vrij te spelen en te experimenteren. Aan de andere kant is de kwestie van onderwijs en ontwikkeling ook geldig.

7. Betrokken vs. niet-betrokken kinderen in ECEC-activiteiten

Een van de geconstateerde problemen was het onbedoelde aandachtstekort bij leerkrachten die niet alle kinderen actief bij de geplande activiteiten betrokken hadden. In feite bestaat het risico dat sommige kinderen gewoonlijk (of altijd) in de marge blijven van de geplande activiteit of taak (bijv. tijd om te lezen, een boek te kiezen). Tegelijkertijd is het belangrijk om een evenwicht te vinden en te accepteren dat wanneer kinderen niet willen deelnemen aan gedeelde activiteiten, ze niet kunnen worden gedwongen. Tegelijkertijd is het cruciaal om de reden vast te stellen en eventueel de achterliggende problemen op te lossen. Het Italiaanse team concentreerde zich op de noodzaak van nabijheid en op het betrekken van kinderen die tijdens activiteiten de aandacht kunnen verliezen. Zoals het team heeft opgemerkt, handhaaft de

professional een evenwicht tussen deelname aan activiteit en de eigen activiteit van de kinderen (in andere delen van de klas). Dit gaat over ‘educatieve richting’ wat betreft het management van de groep en de dynamiek van individuen binnen de groep.

8. Ruimte voor geïndividualiseerde interacties

Leraren en verzorgend personeel hebben de neiging om kinderen die taalkundig vaardiger zijn bij verschillende activiteiten te begunstigen (zie Bernstein, 1964 over codes). Een belangrijke inclusiviteitsstrategie is om de groepen kinderen zo samen te stellen dat kinderen met een niet-minderheidsachtergrond niet bij elkaar worden gegroepeerd, aan de rand van de rest van de groep. Het samenstellen van gemengde groepen, ook als het om taal gaat, zal een zekere interventie in de keuzes van interactiepartners betekenen, maar het maakt en bevordert meer *peer-learning* en interacties.

9. Samenhang van de acties en doelen van leerkrachten

Een voorbeeld uit de observaties:

De begeleidster voert een gesprek met vier meisjes die aan tafel zitten schilderen en met een gehandicapt kind. Helaas is de communicatie beperkt. Een gehandicapt kind wilde contact maken met de meisjes en communiceren, maar de leraar blokkeerde zijn inspanningen.

De uitdaging hier is om na te denken over de samenhang en de daadwerkelijke doelstellingen van de acties van de leraar, evenals het feit dat ze bepaalde gevolgen hebben.

10. Evenwichtige aandacht gericht op een individu en een groep

De leraren moeten waakzaam zijn in het bewaken van het evenwicht tussen aandacht voor een individu en voor een hele groep. Een van de oplossingen is dat er twee leerkrachten aanwezig zijn op het moment dat er educatieve activiteiten plaatsvinden, om te voldoen aan de behoeften van veel verschillende kinderen (inclusief kinderen met speciale behoeften, handicaps, lagere competentie enz.). De hoofdleraar kan de activiteit leiden, d.w.z. met bijzondere aandacht voor kinderen die taken uitvoeren en hen voorbereiden op de overgang naar de basisschool. De ondersteunende leerkracht zou zich kunnen concentreren op de individuele behoeften van kinderen, d.w.z. voor wie behoefte heeft aan contact, aandacht, uitleg, knuffelen, opheldering etc.). Dit evenwicht is nodig om conflicten te voorkomen.

Naarmate de analyses en resultaten vorderen, zal deze analyse, naast uitweiden over coaching en feedback van de begunstigden, worden uitgebreid.