

Pedagogische documentatie binnen de context van de Vlaamse derde kleuterklas

Een kwalitatieve studie naar methoden, doelen
en hun onderlinge samenhang

Adinda Top

20222548

Masterproef

Master in de opleidings- en onderwijswetenschappen

Faculteit Sociale wetenschappen
Departement opleidings- en onderwijswetenschappen
Gebouw M, De Meerminne
Sint-Jacobsstraat 2
2000 Antwerpen

Promotor

Prof. dr. Sven De Maeyer

Copromotor

De heer Joris Van Elsen

Medebeoordelaar

Dr. Dries Verhelst

Deze masterproef is een examendocument dat niet werd gecorrigeerd voor eventueel vastgestelde fouten. In publicaties mag naar dit werk worden gerefereerd, mits schriftelijke toelating van de promotor(en) vermeld op deze titelpagina.



Dankwoord

Allereerst wil ik mijn promotor, prof. dr. Sven De Maeyer, en mijn copromotor, de heer Joris Van Elsen, bedanken voor hun waardevolle begeleiding, constructieve feedback, geduld en ondersteuning tijdens het schrijven van deze masterproef. Hun advies en de vele gesprekken hielpen me telkens weer verder, ook op moeilijke momenten, en gaven me de mogelijkheid om nieuwe inzichten op te doen en nieuwe paden te bewandelen.

Daarnaast wil ik graag mijn respondenten bedanken voor hun medewerking en bereidwilligheid. Zonder hen was deze masterproef nooit mogelijk geweest. Ook veel dank aan mijn collega's, juf Saskia, juf Sofie en juf Karen, voor hun interesse en enthousiasme. Bijzondere dank aan mijn collega juf Charlotte voor de waardevolle adviezen en de mentale ondersteuning. Jullie zijn allemaal gepassioneerde leerkrachten. Vergeet niet welke wonderen jullie elke dag verrichten!

Verder ook veel dank aan mijn mama, Patricia Top, voor het nalezen van deze masterproef op spelling en grammatica. Word en Chatgpt zijn er niets tegen. Veel dank aan mijn zus, Yana-Joanna Top, voor haar steun op moeilijke dagen en het delen van mijn geluk tijdens mooie momenten.

Graag wil ik ook mijn vrienden bedanken voor de morele steun en voor hun begrip, met bijzondere dank aan Sarah Schroyens voor haar deskundig advies, kritische blik en goede tips. Ook veel dank aan Bo Monsieurs met wie ik veel lief en leed gedeeld heb. Tevens veel woorden van dank aan Claudia Peeters voor haar luisterbereidheid, hulp en het onvoorwaardelijke geloof in mijn kunnen.

Tot slot wil ik mijn leerlingen bedanken. Lieve vriendjes, ik was het afgelopen jaar soms wat afgeleid en verward, maar jullie zorgden ervoor dat ik scherp bleef. Jullie hebben me er telkens weer aan herinnerd waarom ik dit doe. Ik beloof jullie dat ik voortaan de documentatie over jullie leervooruitgang meer met jullie samen zal doen, en dat we vaker zullen stilstaan bij jullie ideeën, wensen en dromen.

Toelichting van aanpak en eigen inbreng

Het startpunt van deze masterproef situeert zich in juli 2024, toen ik begon met het uitschrijven van een eigen masterproefvoorstel rond datagebruik in het kleuteronderwijs. Dit idee was geïnspireerd op het doctoraatsonderzoek van Joris Van Elsen over probleemoplossend denken bij kleuters. Na de indiening en de goedkeuring van het voorstel, heb ik mijn onderwerp, in overleg met mijn promotoren, verder afgebakend. Mijn promotoren introduceerden enkele relevante concepten en theoretische kaders, waaronder pedagogische documentatie. Ik heb de keuze gemaakt hier verder mee aan de slag te gaan.

De eerste literatuur over dit thema werd aangereikt door mijn promotoren, daarna ben ik zelf verder op zoek gegaan naar bijkomende en relevante bronnen. Vervolgens werden de onderzoeksvragen met de hulp van mijn promotoren geformuleerd. Na initiële oriëntatie op het onderwerp gaven zij voornamelijk feedback op mijn ideeën en op geschreven teksten. Doorheen het proces heb ik het onderzoek verder vorm gegeven, waarbij de promotoren een coachende rol opnamen.

De keuze voor diepte-interviews is in samenspraak met de promotoren bepaald waarna ik het instrument zelf opgesteld heb en deze na feedback gefinaliseerd heb. Voor de dataverzameling nam ik het initiatief om respondenten te zoeken en hen aan te schrijven. De analyses en interpretaties heb ik zelfstandig uitgevoerd. Wel reikten de promotoren suggesties aan voor mogelijke routes, invalshoeken en denkrichtingen binnen het analyseproces. Daarnaast ontving ik ook waardevolle feedback over de opbouw en structuur van de gehele masterproef.

Het gebruik van de generatieve AI tool ChatGPT werd uitsluitend gebruikt voor het verbeteren en herformuleren van teksten. Alle vragen en bijhorende antwoorden van de tool zijn bijgehouden in een apart Word document, waarin tekens aangegeven wordt hoe een suggestie of herformulering gebruikt geweest is.

Abstract (Nederlands)

Leraren hebben data nodig over de leervooruitgang van hun leerlingen om doordachte beslissingen te kunnen nemen over hun eigen onderwijspraktijk. In het kleuteronderwijs is dit moeilijker omdat kleuterleerkrachten slechts in beperkte mate beschikken over toetsdata zoals in het lager en secundair onderwijs. Ze zijn daardoor genoodzaakt om op andere manieren informatie te verzamelen over het leren van hun leerlingen. Pedagogische documentatie is een pedagogisch hulpmiddel waarbij leerkrachten in samenwerking met andere belanghebbenden het leerproces van kleuters zichtbaar maken. Deze informatie vormt de basis voor reflectie, het kritisch bekijken van het eigen handelen en het bijsturen van de eigen onderwijspraktijk. Toch is pedagogische documentatie nog relatief onbekend in het Vlaamse kleuteronderwijs. Dit kwalitatief onderzoek gaat, aan de hand van negen diepte-interviews, na welke methoden en doelen binnen pedagogische documentatie leerkrachten uit de derde kleuterklas hanteren en welke methoden en doelen aan elkaar gekoppeld zijn. De resultaten laten zien dat Vlaamse kleuterleerkrachten diverse methoden en doelen toepassen die aansluiten bij de theorie van pedagogische documentatie. Sommige methoden en doelen worden anders ingevuld dan beschreven in de literatuur of blijven achterwege. Zo documenteren Vlaamse kleuterleerkrachten voornamelijk schriftelijk en neemt, in het laatste kleuterjaar, het kindvolgsysteem in het documentatieproces een centrale plaats in. Tot slot blijkt uit de resultaten dat enkele methoden aan specifieke doelen gekoppeld zijn. Naast schriftelijke methoden kan ook audiovisueel materiaal Vlaamse kleuterleerkrachten een beeld geven van het leerproces. Meer participatie van kleuters en ouders kan daarbij zorgen voor een rijker en meer holistisch beeld. Verder onderzoek is nodig om na te gaan in hoeverre de resultaten doorgetrokken kunnen worden naar lagere kleuterjaren en om andere praktijken en toepassingen binnen pedagogische documentatie in de Vlaamse onderwijscontext verder te verkennen.

Abstract (English)

Teachers need data about their students' learning progress in order to make informed decisions about their teaching practice. In preschool this is more difficult because teachers have limited access to test data unlike in primary and secondary education. As a result, they are required to collect information about their children's learning in other ways. Pedagogical documentation is a pedagogical tool in which teachers, in collaboration with other stakeholders, make the learning process of young children visible. This information forms the basis for reflection, for critically reviewing their own actions and for adjusting their own teaching practice. In Flemish preschools, this approach is still relatively unfamiliar. This qualitative study, based on nine in-depth interviews, explores which methods and goals of pedagogical documentation are used by teachers in the final year of preschool and which methods are used for which purpose. The results show that various methods and goals of pedagogical documentation are used by the Flemish preschool teachers. Some of them align with the theoretical framework of pedagogical documentation. However, some of them are interpreted differently or are not used at all compared to what is described in the literature. For instance, documentation is primarily done in written form, and the child monitoring system ('kindvolgsysteem') appears to play a central role in documentation practices in the final year of Flemish preschools. Finally, the results show that some methods are linked to specific goals. Besides written forms, audiovisual documentation can also give Flemish preschool teachers a clear picture of the learning process. More participation of toddlers and parents can contribute to a richer and more holistic view. Further research is needed to determine whether the results can be generalized to lower preschool years and to further explore other practices and applications of pedagogical documentation in the Flemish educational context.

Blogpost

Een beeld zegt meer dan 1000 woorden: hoe foto's en video's leermomenten zichtbaar maken in de klas

Beeldmateriaal, zoals foto's en video's zijn een interessante manier om leermomenten van kleuters zichtbaar te maken, ook degene die soms moeilijk onder woorden te brengen zijn. Foto's en video's tonen het proces achter een gemaakte tekening, een gebouwde toren of een afgemaakte puzzel. Ze laten zien hoe kleuters iets doen en vooral hoe ze iets leren. Deze waardevolle inzichten geven niet alleen de leerkracht informatie over de ontwikkeling van de kleuters, maar kunnen ook gesprek en reflectie uitlokken.

Door kleuters 'in actie' te fotograferen, krijgt ook het leerproces achter een afgewerkt werkje aandacht en kunnen leerkrachten en kleuters achterhalen hoe ze tot iets gekomen zijn en vooral hoe ze geleerd en gedacht hebben. Video's kunnen dan weer inzicht geven in de verschillende perspectieven van een leermoment. Bovendien kunnen leerkrachten non-verbale communicatie mee in rekening brengen door te kijken naar lichaamstaal en houdingen van kleuters.

In haar masterproef onderzocht Adinda hoe kleuterleerkrachten in de derde kleuterklas de ontwikkeling van kleuters in kaart brengen. Kleuterleerkrachten kunnen immers minder terugvallen op toetsresultaten, zoals in de lagere school. Negen kleuterleerkrachten vertelden in een interview over hun werkwijze. Uit de resultaten blijkt dat Vlaamse leerkrachten vooral via observaties, notities, verslagen en portfolio's de ontwikkeling van kleuters in kaart proberen brengen. Foto's daarintegen worden vooral gebruikt om ouders te betrekken bij het klasgebeuren.

Visueel materiaal nodigt leerkrachten en kleuters uit om samen in gesprek te gaan over leermomenten en hierover te reflecteren. Door foto's of video's terug te bekijken wordt het leermoment terug opgeroepen bij kleuters. Zo worden ze aangemoedigd om mee na te denken over waardevolle leermomenten binnen hun eigen leerproces. En er is nog meer, door kleuters zelf foto's en video's te laten maken, krijgen ze de kans om te laten zien wat voor hen belangrijk is en waar zij aandacht aan schenken. Een ideale manier om als leerkracht achter de interesse, voorkeuren en wensen van de kleuters te komen.

Uit haar onderzoek blijkt dat kleuterleerkrachten in functie van ouderbetrokkenheid al regelmatig foto's nemen in de klas. Deze gewoonte biedt de kans om het gebruik van foto's verder uit te breiden naar gerichte foto's en video's. Hierdoor ontstaat een rijker en gevarieerder beeld van de ontwikkeling van kleuters en helpt beeldmateriaal het leerproces van kleuters zichtbaar te maken.

Meer weten?

Adinda Top: adinda.t@hotmail.com

Promotor Prof. dr. Sven De Maeyer: sven.demaeyer@uantwerpen.be

Inhoud

Dankwoord	2
Toelichting van aanpak en eigen inbreng	3
Abstract (Nederlands).....	4
Abstract (English).....	4
Blogpost	5
1 Probleemstelling.....	8
2 Theoretisch kader.....	9
2.1 Documentatiemethodes	9
2.1.1 Observatie	9
2.1.2 Audiovisueel materiaal	10
2.1.3 Artefacten (kindwerken).....	11
2.1.4 Portfolio's	11
2.1.5 Verslagen	12
2.1.6 Bijdragers aan de documentatie.....	12
2.2 Doelen van pedagogische documentatie.....	13
2.2.1 Zichtbaar maken van het leerproces	13
2.2.2 Het ondersteunen van reflectie en analyse.....	13
2.2.3 Versterken van de participatie	14
2.2.4 Professionele ontwikkeling en verbetering van de kwaliteit.....	14
2.3 Andere kenmerken van pedagogische documentatie	15
2.3.1 Focus op formatieve evaluatie	15
2.3.2 Geïntegreerd assessment	15
2.3.3 Het belang van theorie	15
2.4 Deze studie	16
3 Methodologie.....	16
3.1 Respondenten.....	16
3.2 Materialen en procedures	17
3.3 Analyse.....	18
4 Resultaten	18
4.1 Documentatiesmethodes	18
4.1.1 Observeren	19
4.1.2 Audiovisueel materiaal	19
4.1.3 Artefacten (kindwerken).....	20
4.1.4 Portfolio's	20
4.1.5 Verslagen	21
4.1.6 Toetsen	21
4.1.7 Het kindvolgsysteem	21

4.1.8	Bijdragers aan de documentatie.....	22
4.2	Doelen van documentatie.....	23
4.2.1	Zichtbaar maken van het leerproces	23
4.2.2	Ondersteunen van reflectie en analyse	24
4.2.3	Versterken van de participatie	24
4.2.4	Professionele ontwikkeling en verbetering van de kwaliteit.....	25
4.3	De link tussen het doel en de methode	25
4.3.1	Zichtbaar maken van het leerproces door observatie en artefacten	25
4.3.2	Het ondersteunen van reflectie en analyse.....	26
4.3.3	Versterken van de participatie	26
4.3.4	Professionele ontwikkeling.....	26
5	Discussie	26
5.1	Documentatiemethodes	27
5.1.1	Observeren	27
5.1.2	Audiovisueel materiaal	27
5.1.3	Verslagen	27
5.1.4	Artefacten (kindwerken).....	27
5.1.5	Portfolio's	28
5.1.6	Toetsen	28
5.1.7	Het kindvolgsysteem (Questi en Bingel)	28
5.1.8	Bijdragers aan de documentatie.....	29
5.2	Doelen van de documentatie.....	29
5.2.1	Zichtbaar maken van het leerproces	29
5.2.2	Ondersteunen van reflectie en analyse	29
5.2.3	Versterken van de participatie	30
5.2.4	Professionele ontwikkeling en kwaliteitsverbetering.....	30
5.3	De link tussen het doel en de methode	30
5.3.1	Zichtbaar maken van het leerproces door observatie en artefacten	30
5.3.2	Het ondersteunen van reflectie en analyse.....	31
5.3.3	Versterken van de participatie	31
5.3.4	Professionele ontwikkeling.....	31
6	Beperkingen en aanwijzingen voor verder onderzoek.....	31
7	Implicaties voor de praktijk	32
5	Referenties	34
6	Bijlage	35

1 Probleemstelling

Leraren hebben data nodig om onderbouwde beslissingen te nemen over hun onderwijspraktijk, zodat ze deze kunnen aanpassen, bijsturen en evalueren (Schachter & Piasta, 2022). Deze informatie halen leerkrachten uit taken, toetsen en examens. In het kleuteronderwijs is dit moeilijker omdat kleuterleerkrachten niet beschikken over toetsdata zoals in het lager en secundair onderwijs. Ze zijn daardoor genooddaakt om op andere manieren informatie te verzamelen over het leren van hun leerlingen (Schachter & Piasta, 2022; Schachter et al., 2023).

Brassard en Boehm (2007) en Deluca et al. (2019) beschrijven hoe informatieverzameling in het kleuteronderwijs vorm kan krijgen. Brassard en Boehm (2007) omschrijven dit proces van informatieverzameling, of 'assessment', als een doorlopend en dynamisch proces waarbij gebruik wordt gemaakt van verschillende meetmomenten en diverse methoden. Zowel Brassard en Boehm (2007) als Deluca et al. (2019) benadrukken daarbij het belang van samenwerking tussen leerkrachten en ouders rond de ontwikkeling van de kleuters en de nood aan aandacht voor de context en de cultuur waarin een kleuter opgroeit.

Pedagogische documentatie is een pedagogisch hulpmiddel dat sterk aansluit bij de ideeën van Brassard en Boehm (2007) en Deluca et al. (2019) over informatieverzameling in het kleuteronderwijs. Fleet et al. (2011) en Dahlberg et al. (1999) beschrijven pedagogische documentatie als een doorlopend, kindgericht en betekenisgevend proces waarin verschillende methodes ingezet worden om het leerproces van kleuters zichtbaar te maken. Daarnaast benadrukken de auteurs het belang van samenwerking met anderen en krijgen reflectie en analyse een centrale plaats in het proces.

Toch is pedagogische documentatie een relatief nieuw construct. Een zoekopdracht op onderwerp in Web Of Science laat dit duidelijk zien. Wanneer er gezocht wordt op onderwerp naar publicaties over pedagogische documentatie in het kleuteronderwijs, levert dit slecht 113 resultaten op. Bovendien zijn de meeste wetenschappelijke artikels pas gepubliceerd tussen 2020 en 2022, wat de recentheid van het construct aantoont. Een visuele weergave van de publicatiejaren is terug te vinden in Bijlage 1.

De resultaten in Web of Science tonen aan dat pedagogische documentatie vooral internationaal onderzocht is. Zo brachten Fleet en Machado (2022) onderzoeken uit acht verschillende landen samen om een breder beeld te schetsen van hoe pedagogische documentatie in de praktijk gebruikt wordt. Ander onderzoek werd onder andere uitgevoerd door MacDonald (2007) in Canada, Paananen en Lipponen (2016) in Finland en Sisson en Whittington (2017) in Australië. In België is pedagogische documentatie nauwelijks onderzocht. Er werd slechts één studie teruggevonden. In dit onderzoek, uitgevoerd door Hostyn et al. (2020), ligt de focus voornamelijk op professionele ontwikkeling.

Dit toont dat pedagogische documentatie nog relatief onbekend is in Vlaanderen. Bestaande onderzoeken rond pedagogische documentatie werden uitgevoerd in andere landen met andere onderwijssystemen, waardoor het onzeker is of de bevindingen uit deze studies zomaar kunnen doorgetrokken worden naar de Vlaamse context. Het onderzoek van Hostyn et al. (2020) focust dan weer voornamelijk op professionele ontwikkeling. Er is weinig onderzoek beschikbaar over hoe Vlaamse kleuterleerkrachten documenteren over de leervooruitgang van kleuters. Daarom wil dit onderzoek nagaan welke methoden en doelen binnen pedagogische documentatie Vlaamse kleuterleerkrachten hanteren in hun onderwijspraktijk en hoe deze methodes en doelen aan elkaar gelinkt zijn.

2 Theoretisch kader

Becker (2023), Fleet et al. (2011) en Mi en Fengcaho (2023) omschrijven pedagogische documentatie als een doorlopend en iteratief procesonderzoek dat de nadruk legt op de ontwikkeling tijdens het leerproces, in plaats van enkel op de eindprestaties van een kind. Hoewel verschillende auteurs een omschrijving geven, wijst de meeste literatuur erop dat er geen afgebakende definitie van het concept bestaat. Pedagogisch documentatie is meer dan een administratief instrument. Het doel is om via verschillende documentatiemethodes het leerproces van jonge kinderen zichtbaar te maken, tot reflectie te komen, om kinderen actief te betrekken bij het vormgeven van hun eigen leerproces en om professionele ontwikkelingen te bevorderen (Fleet et al., 2011; Lindh & Mansikka, 2023; MacDonald, 2024; Mi & Fengcaho, 2023; Paananen & Lipponen, 2016; Sisson & Whittington, 2017). In wat volgt, wordt er dieper ingegaan op deze diverse documentatiemethodes en -doelen binnen pedagogische documentatie.

2.1 Documentatiemethodes

Binnen pedagogische documentatie worden verschillende methodes gebruikt om het leerproces en de leervooruitgang van jonge kinderen in kaart te brengen. Het gebruik van verschillende methodes is noodzakelijk om te vermijden dat de documentatie eenzijdig en beperkt wordt. Daarnaast zorgt het ervoor dat verschillende aspecten van leren aan bod komen zoals de emotionele, sociale, cognitieve en creatieve ontwikkeling (Sisson & Whittington, 2017).

Onder methodes wordt een verzameling van observaties, foto's, video's, audio opnames, artefacten (kindwerken), portfolio's en verslagen bedoeld (Fleet et al., 2011; Fleet & Machado, 2022; MacDonald, 2007; Sisson & Whittington, 2017). Belangrijk is dat deze verzameling op een professionele manier gepresenteerd wordt en weergeeft wat kleuters doen en zeggen tijdens leermomenten. Vervolgens kunnen leerkrachten in dialoog gaan met kleuters en ouders over het leerproces dat plaatsvindt (Fleet et al., 2011; MacDonald, 2007, 2024; Pettersson, 2015). Op die manier krijgen leerkrachten en andere belanghebbenden zicht op de interesses, vaardigheden, ideeën en theorieën van hun leerlingen. Daarnaast zorgt het ervoor dat alle belanghebbenden betrokken worden bij het leerproces (MacDonald, 2024; Sisson & Whittington, 2017).

2.1.1 Observatie

Observatie vormt volgens Sisson en Whittington (2017) de basis van pedagogische documentatie en is gericht op het zichtbaar maken van het leerproces. Het vormt het startpunt voor verdere keuzes die leerkrachten maken en gaat altijd gepaard met reflectie (Fleet et al., 2011). Door aandachtig te kijken, krijgen leerkrachten beter inzicht in het gedrag van kleuters (MacDonald, 2007). Tijdens het observeren is het van belang dat leerkrachten niet enkel registreren, maar ook nadenken, vragen stellen en ideeën vormen (Fleet et al., 2011). Het is daarom van belang dat leerkrachten zich bewust zijn van hun eigen perspectief.

Zowel Pettersson (2015) als Fleet et al. (2011) benadrukken dat observatie geen objectief proces is. Pettersson (2015) stelt dat observeren niet neutraal is omdat leerkrachten bewust of onbewust bepalen wie zichtbaar wordt in de observatie en wie niet. Fleet et al. (2011) en Sisson en Whittington (2017) wijzen erop dat observatie interpretatief is, waarbij hetzelfde gedrag vatbaar is voor verschillende interpretaties. Volgens Pettersson (2015) en Sisson en Whittington (2017) is observeren bovendien

waarde-geladen en wordt het beïnvloed door persoonlijke overtuigingen, waardes en machtsverhoudingen. De manier waarop leerkrachten naar kleuters kijken, beïnvloedt hun interpretatie. Door na te denken over het standpunt van waaruit zij observeren, kan dit vermeden worden. Pettersson (2015) pleit er bovendien voor om kleuters actief te betrekken bij de observaties. Dit door bijvoorbeeld samen met hen te bepalen wat waardevol is om te observeren. Dit zorgt voor meer participatie in de documentatie (Pettersson, 2015).

2.1.2 Audiovisueel materiaal

Fleet et al. (2011), Pettersson (2015) en Sisson & Whittington (2017) benadrukken het belang van audiovisueel materiaal als documentatiemethode, naast schriftelijke vormen ervan. Onder audiovisueel materiaal vallen foto's, video en audio opnames (Fleet et al., 2011; MacDonald, 2007; Paananen & Lipponen, 2016; Pettersson, 2015; Sisson & Whittington, 2017). Het voordeel van video opnames is dat je een situatie vanuit meerdere perspectieven kunt herbekijken om zo de situatie te herinterpreteren. Daarnaast kan er gekeken worden naar non-verbale communicatie en lichaamsexpressie wat zorgt voor een rijkere documentatie. Dit laatste is niet mogelijk in andere documentatievormen (Fleet et al., 2011; Pettersson, 2015).

Naast video opnames, zijn ook foto's een manier om het leren van kleuters zichtbaar te maken (Sisson & Whittington, 2017). Ze tonen niet alleen een eindproduct, maar focussen vooral op het proces dat kleuters doormaken waardoor dit leerproces zichtbaar wordt. Foto's nodigen kleuters, leerkrachten en andere belanghebbenden uit om terug te kijken op waardevolle leermomenten en hier betekenis aan te geven (MacDonald, 2007; Sisson & Whittington, 2017). Doordat kleuters zichzelf in foto's terugzien, wordt hun actieve rol in leren versterkt (Pettersson, 2015; Sisson & Whittington, 2017). Tot slot kunnen foto's een manier zijn om aan ouders te laten zien wat hun kinderen doen op school (MacDonald, 2007; Sisson & Whittington, 2017).

Foto's zijn een meerwaarde als ze niet willekeurig, maar op een doordachte manier genomen worden. (MacDonald, 2007; Sisson & Whittington, 2017). Pettersson (2015) en Sisson & Whittington (2017) stellen dat foto's best genomen worden vanuit de leefwereld van de kleuters, waarbij hun perspectief centraal staat. Daarbij is het ook van belang dat foto's op kindhoogte hangen zodat kleuters ernaar kunnen kijken en dat kleuters worden betrokken bij het maken en selecteren van foto's (Fleet et al., 2011; Pettersson, 2015). Tot slot is het nodig om rekening te houden met ethische aspecten. Zo is er toestemming van ouders nodig en is het van belang dat kleuters op een respectvolle manier worden afgebeeld zonder stereotype beelden te creëren. (Pettersson, 2015; Sisson & Whittington, 2017).

Naast video's en foto's noemen Mi en Fengcaho (2023) en Pettersson (2015) ook audio opnames als methode om het leren en denken van kinderen zichtbaar te maken. Kinderen drukken zich op verschillende manieren uit, ook via geluid en taal. Audio opnames van gesprekken met kleuters helpen om die vorm van expressie vast te leggen (Mi & Fengcaho, 2023). Kinderen gesprekken opnieuw laten beluisteren kan een vorm van reflectie zijn. Bovendien is het een manier om de participatie van kinderen te versterken doordat ze letterlijk een stem krijgen (Pettersson, 2015).

Audiovisueel materiaal kan op verschillende manieren ingezet worden. Zo kunnen foto's bijvoorbeeld gebruikt worden tijdens gesprekken over leeractiviteiten en gedeeld worden met andere belanghebbenden zoals ouders of collega's (Sisson & Whittington, 2017). Daarnaast kan audiovisueel materiaal kleuters en leerkrachten uitnodigen om terug te kijken op voorbij leermomenten (Fleet et al., 2011; MacDonald, 2007; Pettersson, 2015). Zo wordt beeldmateriaal deel van het verhaal van een

kleuter en komt men tot een meer holistische kijk op het leerproces (Fleet et al., 2011; MacDonald, 2007; Sisson & Whittington, 2017). Een aandachtspunt hierbij is dat beeldmateriaal voornamelijk dient als ondersteunend materiaal (Fleet et al., 2011; Paananen & Lipponen, 2016). Het heeft enkel waarde als het gekoppeld wordt aan observaties of reflecties (Fleet et al., 2011; Sisson & Whittington, 2017).

2.1.3 Artefacten (kindwerken)

Hoewel foto's onder beeldmateriaal vallen, passen ze ook binnen een andere documentatiemethode, namelijk degene van de artefacten (kindwerken). Ook artefacten dienen als methode om het leren en denken van kleuters in kaart te brengen (Pettersson, 2015). Andere artefacten zijn volgens Fleet et al. (2011) en Pettersson (2015) tekeningen, schilderijen, knutselwerken en uitspraken van kleuters. Ook het gebruik van visueel-materiële hulpmiddelen zoals labels of stemkaarten die de voorkeuren van kleuters zichtbaar maken vallen onder artefacten (Pettersson, 2015).

Deze artefacten zijn waardevol omdat ze, net zoals beeldmateriaal, het leren en denken van kleuters zichtbaar maken. Daarnaast vormen ze het startpunt voor gesprek en reflectie tussen leerkrachten, kleuters en ouders. (Fleet et al., 2011, Pettersson, 2015). Ook ondersteunen ze de participatie van kleuters die zich moeilijk verbaal kunnen uitdrukken, bijvoorbeeld jonge kinderen die nog niet goed kunnen spreken. Het maken van werkjes of het gebruik van materialen om hun keuze uit te drukken zorgen ervoor dat deze kleuters ook een stem krijgen in het documentatieproces. Daarnaast helpen artefacten leerkrachten om meer kindgericht te werken en geven ze kleuters de kans om gehoord te worden en zich erkend te voelen. Artefacten zijn volgens Pettersson (2015) pas betekenisvol als ze in een pedagogische context geplaatst worden en wanneer er terugkoppeling en dialoog plaatsvindt.

Een valkuil bij het gebruik van artefacten is dat ze louter als bewijs worden ingezet om aan te tonen wat een kleuter wel of niet kan. Artefacten krijgen pas pedagogische waarde wanneer ze worden gebruikt als startpunt voor dialoog en reflectie met kleuters. Het is niet de bedoeling dat ze enkel beschouwd worden als eindproduct (Fleet, 2011, Pettersson, 2015). Daarnaast waarschuwen Fleet et al. (2011) voor te veel nadruk op het esthetische. Wanneer de focus te veel ligt op 'mooie' werkjes, verschuift de aandacht van het leerproces naar de prestatie. Pettersson (2015) wijst bovendien op de rol van machtsverhoudingen bij het gebruik van artefacten. Wanneer uitsluitend de leerkracht beslist welke werkjes of foto's worden bewaard of getoond, en wanneer steeds dezelfde personen de artefacten interpreteren, gaan waardevolle perspectieven van de kleuters of andere belanghebbenden verloren. Tot slot benadrukt Pettersson (2015) dat eenzelfde artefact meerdere betekenissen kan hebben, afhankelijk van wie het bekijkt.

2.1.4 Portfolio's

Portfolio's bestaan uit een verzameling van documentatiemateriaal zoals foto's, beschrijvingen van activiteiten, werkjes van kleuters en observatiegegevens (Paananen & Lipponen, 2016; Pettersson, 2015). Het doel van een portfolio is om terug te kijken op leermomenten en daarover te reflecteren met kleuters, ouders en andere betrokkenen. Idealiter wordt een portfolio samen met de kleuters opgesteld en maakt het hun denkstappen en leerproces zichtbaar (Paananen & Lipponen, 2016; Pettersson, 2015; Sisson & Whittington, 2017). Het gebruik ervan komt het beste tot zijn recht wanneer het aandacht heeft voor het perspectief van het kind (Paananen & Lipponen, 2016). Daarom worden portfolio's het beste in co-creatie met kleuters gemaakt (Sisson & Whittington, 2017).

Volgens Sisson en Whittington (2017) is het gebruik van portfolio's nuttig omdat ze verschillende doelen van pedagogische documentatie ondersteunen. Ze maken het leren en denken van kleuters zichtbaar door niet alleen het eindresultaat te tonen, maar ook het leerproces dat daartoe geleid heeft (Paananen & Lipponen, 2016; Sisson & Whittington, 2017). Daarnaast bieden portfolio's ruimte voor reflectie, zowel van de leerkracht als voor de kleuters (Pettersson, 2015; Sisson & Whittington, 2017). Tot slot vormen portfolio's een tastbaar instrument dat de samenwerking met ouders bevordert (Sisson & Whittington, 2017).

2.1.5 Verslagen

Ook aan de hand van verslagen kunnen leerkrachten en opvoeders het leerproces van jonge kinderen documenteren. Deze verslagen gaan verder dan enkel een opsomming van gebeurtenissen. Volgens Fleet et al. (2011) bestaan verslagen uit een titel, een rationale, reflecties en analyses van leermomenten en een conclusie. Het is daarbij belangrijk dat er aandacht is voor verschillende perspectieven, waaronder die van de leerkracht, de kleuters en andere betrokkenen en dat verslagen theoretisch onderbouwd zijn (Fleet et al., 2011; MacDonald, 2024; Paananen & Lipponen, 2016).

Fleet et al. (2011) benadrukken het belang van procesgerichte verslaggeving, waarin niet enkel het eindresultaat, maar het leerproces centraal staat. Door dit proces te documenteren ontstaat er ruimte voor reflectie en analyse. Kleuters denken, twijfelen, maken fouten en proberen dingen uit. Door deze leermomenten vast te leggen, krijgen leerkrachten beter zicht op de ontwikkeling, het leren en denken van kleuters. Het eindresultaat mag deel uitmaken van het verslag, op voorwaarde dat het een onderdeel vormt van het proces (Fleet et al., 2011). Daarnaast zijn verslagen een waardevolle methode als ze als pedagogisch reflectie middel ingezet worden. Ze helpen leerkrachten om na te denken over hun eigen handelen en over de keuzes die ze maken. Daarnaast kunnen verslagen machtsverhoudingen bloot leggen die duidelijk maken wie dingen bepaaldt in de klas en wie niet (Paananen & Lipponen, 2016).

Toch stellen Paananen en Lipponen (2016) vast dat verslagen nog voornamelijk beleidsmatig en administratief gebruikt worden. Ze zijn vaak toekomstgericht, individueel en zonder het perceptief van de kinderen. Er is meestal geen aandacht voor de sociale interactie tussen kinderen en zijn ze zelden reflectief. Dit soort verslagen leidt volgens Paananen en Lipponen (2016) tot het reproduceren van bestaande normen en ongelijkheden, waarbij kinderen geen actieve en betekenisvolle rol opnemen in hun eigen leerproces. Ook hebben ze, door enkel op het gedrag van het kind te focussen, geen aandacht voor de rol van de leerkracht in het proces waardoor diens verantwoordelijkheid verloren gaat. Tot slot stellen Paananen en Lipponen (2016) dat er enkel over het kind gedocumenteerd wordt en niet met het kind. Hierdoor verdwijnt de participatie met kinderen.

2.1.6 Bijdragers aan de documentatie

Het documenteren en begeleiden van het leerproces is geen opdracht voor één persoon. Het is een collectieve opdracht tussen alle belanghebbende partners in het leerproces van het kind. (Dahlberg et al., 1999; Fleet & Machado, 2022) Daarom gebeurt het uitvoeren van de documentatie best door verschillende personen (Dahlberg et al., 1999; Fleet & Machado, 2022; Lindh & Mansikka, 2023; Pettersson, 2015). Voor bovengenoemde auteurs zijn deze bijdragers leerkrachten, kleuters, ouders en andere belanghebbenden zoals schoolleiders, beleidsmakers en onderzoekers.

Wanneer enkel de leerkracht documenteert kan dit leiden tot een eenzijdige interpretatie van de documentatie waarbij enkel de leerkracht bepaalt wat gedocumenteerd wordt (Dahlberg et al., 1999; Fleet & Machado, 2022; Mi & Fengcaho, 2023). Dit kan als gevolg hebben dat waardevolle en alternatieve inzichten verloren gaan en dat de documentatie alleen bevestigt wat de leerkracht al wist (Fleet & Machado, 2022). Door juist verschillende mensen mee te laten documenteren ontstaat er ruimte voor dialoog en co-constructie (Dahlberg et al., 1999; Fleet & Machado, 2022). Bovendien zorgt een gezamenlijke bijdrage aan de documentatie ervoor dat alle belanghebbenden een stem krijgen en invloed mogen uitoefenen op het leerproces. Tot slot geven diverse bijdragen van alle belanghebbenden een vollediger beeld van het kind (Alaçam, 2025).

2.2 Doelen van pedagogische documentatie

2.2.1 Zichtbaar maken van het leerproces

Het is de bedoeling dat leerkrachten op basis van de informatie die ze verzamelen zicht krijgen op waar kleuters staan in hun leerproces (Becker et al., 2023; Dahlberg et al., 1999; MacDonald, 2007). Op basis daarvan kunnen ze realistische doelen stellen en krijgen ze een beeld van welke vervolgstappen ze kunnen nemen om de kleuters verder te laten ontwikkelen (Becker et al., 2023; MacDonald, 2007). Doordat de focus ligt op het proces van de kleuter in plaats van enkel op prestaties, beschouwen Becker et al. (2023) en MacDonald (2007) pedagogische documentatie als ontwikkelingsgericht proces waarbij de kleuters centraal staan.

2.2.2 Het ondersteunen van reflectie en analyse

Een cruciaal doel van pedagogische documentatie is het uitlokken en ondersteunen van reflectie en analyse (Dahlberg et al., 1999; Fleet et al., 2011; Hostyn et al., 2020) Deluca et al. (2019) en Sisson en Whittington (2017) benadrukken dat pedagogische documentatie dient als startpunt voor reflectie. Leerkrachten worden aangemoedigd om na te denken over wat er gebeurd is, waar een kind staat in zijn/haar ontwikkeling en hoe ze daarop kunnen voortbouwen (Becker et al., 2023; Fleet et al., 2011; MacDonald, 2007, 2024). Zo kan de leraar gericht inspelen op de behoeftes van de kleuters en hen begeleiden naar een hoger niveau van leren (Becker et al., 2023; Fleet et al., 2011).

Het is van belang dat ook kinderen en andere belanghebbenden betrokken worden bij de reflectie (Fleet et al., 2011). Samen met anderen reflecteren zorgt voor kwaliteitscontrole omdat alle belanghebbenden samen kennis construeren en betekenis geven aan het leren. Tevens zorgen verschillende perspectieven, stemmen en interpretaties ervoor dat blinde vlekken en machtsverhoudingen verkleinen (Dahlberg et al., 1999; Paananen & Lipponen, 2016). Wanneer kinderen mee mogen reflecteren bevordert dit hun zelfvertrouwen en zelfbewustzijn. Bovendien vergemakkelijkt het ook gesprekken over leermomenten. Door samen met kinderen terug te kijken naar leermomenten ontstaan er ideeën en inspiraties die kunnen leiden tot toekomstige acties of reacties kunnen uitlokken. Bovendien geeft het leerkrachten inzicht in de interesses en vaardigheden van kinderen (MacDonald, 2007, 2024).

Met ouders en andere belanghebbenden reflecteren kan volgens Dahlberg et al. (1999) door middel van gezamenlijke besprekingen van documentatiedocumenten. Ook via multidisciplinaire reflectiegroepen kunnen verschillende partners samen reflecteren over het leren van kinderen (Dahlberg et al., 1999). Door met ouders in dialoog te treden en ruimte te maken voor hun kennis ontwikkelen leerkrachten een breder en rijker beeld over de kleuters en hoe ze functioneren in andere

contexten. Ook omgekeerd zorgt deze dialoog ervoor dat ouders inzicht krijgen in het leerproces van hun kind (Mi & Fengcaho, 2023). Wat reflectie met kleuters betreft, is het van belang dat leerkrachten in dialoog gaan en samen met hen onderzoeken wat er gebeurd is, hoe de kleuters zich daarbij voelen, wat het betekent voor hen en wat ze belangrijk vinden (Dahlberg et al., 1999; Fleet et al., 2011; Sisson & Whittington, 2017). Het tastbaar en visueel maken van de reflectie door middel van documentatiemateriaal is daarbij van belang (Fleet et al., 2011; Sisson & Whittington, 2017).

2.2.3 Versterken van de participatie

Het betrekken van kleuters in de documentatie krijgt sowieso een prominente plaats aangezien het versterken van participatie van kleuters ook een doel is van pedagogische documentatie (Lindh & Mansikka, 2023). Volgens Lindh en Mansikka (2023) is de participatie van kleuters in het documentatieproces zowel een middel als een doel. Zo wordt participatie gebruikt om de betrokkenheid, en zo ook de participatie te verhogen, daarnaast is het doel ervan om kleuters daadwerkelijk te laten deelnemen aan de documentatie als volwaardige partners.

Leerkrachten kunnen de participatie van kleuters versterken door met hen te reflecteren over hun leerproces, tijd en ruimte te voorzien voor hun inbreng en visie, hen laten plannen, discussiëren, en hen beslissingen laten nemen. Alleen aanwezig zijn bij de documentatie is dus niet voldoende (Fleet & Machado, 2022; Lindh & Mansikka, 2023; MacDonald, 2007). Paananen en Lipponen (2016) benadrukken dat participatie naast reflectie, ook gaat over het bepalen van vervolgstappen. Een voorwaarde voor het versterken van de participatie is bovendien dat bestaande regels herbekeken mogen worden en dat de documentatie leidt tot concrete acties (Paananen & Lipponen, 2016).

Naast het versterken van de participatie van kleuters stellen Dahlberg et al. (1999), Fleet en Machado (2022), Paananen en Lipponen (2016) en Sisson en Whittington (2017) dat ook de verhoogde participatie van andere belanghebbende, zoals ouders, van belang zijn. Door ouders te vragen feedback te geven en hun interpretaties te delen worden meerdere perspectieven in het leerproces van kinderen erkend (Alaçam, 2025; Dahlberg et al., 1999; Fleet et al., 2011; Fleet & Machado, 2022). Bovendien bevordert het de communicatie en een eerlijke en respectvolle relatie tussen de leerkracht en de ouders (Deluca et al., 2019; Fleet et al., 2011; Mi & Fengcaho, 2023).

2.2.4 Professionele ontwikkeling en verbetering van de kwaliteit

Tot slot is ook professionele ontwikkeling een doel van pedagogische documentatie (Lee-Hammond & Bjervas, 2021; Sisson & Whittington, 2017). Dahlberg et al. (1999), Fleet et al. (2011) en MacDonald (2007, 2024) stellen dat pedagogische documentatie naast het beter begrijpen van kinderen, ook bedoeld is om meer inzicht te krijgen in de eigen onderwijspraktijk en om kritisch te kijken naar het eigen handelen als leerkracht. Pedagogische documentatie laat zien hoe leraren betekenis geven aan kwaliteit (Lee-Hammond & Bjervas, 2021) en dwingt professionals om bewuste keuzes te maken en het eigen handelen pedagogisch te onderbouwen (Fleet & Machado, 2022). Zowel Dahlberg et al. (1999), Fleet et al. (2011), Lindh en Mansikka (2023) en Sisson en Whittington (2017) benadrukken dat deze reflecties best in teamverband gebeuren. Samen reflecteren en in dialoog treden zorgt voor diepere en kritischere inzichten in het eigen pedagogisch handelen (Fleet et al., 2011; Sisson & Whittington, 2017).

2.3 Andere kenmerken van pedagogische documentatie

2.3.1 Focus op formatieve evaluatie

Binnen pedagogische documentatie ligt de nadruk voornamelijk op formatieve evaluatie (MacDonald, 2007). Becker et al. (2023) beschrijven formatieve evaluatie als een doorlopende assessmentvorm die ontwikkelingsgericht is en het leren van kinderen ondersteunt. Het doel van formatieve evaluatie is om het leren te verbeteren tijdens het leerproces en niet om een eindresultaat achteraf te meten (Becker et al., 2023; Black & Wiliam, 2009). Dit laatste is wel het geval binnen summatieve evaluatie waarbij de focus ligt op het eindresultaat (MacDonald, 2007). Volgens Becker et al. (2023) is formatieve evaluatie cruciaal voor effectief onderwijs aan kleuters omdat het hun leerproces ondersteunt en interessante inzichten oplevert voor kleuterleerkrachten. Bovendien draagt het bij aan een meer kindgerichte en holistische aanpak van het leerproces.

Volgens MacDonald (2007) is pedagogische documentatie een krachtige vorm van formatieve evaluatie omdat de focus ligt op het leren en niet op de uitkomst daarvan. Pedagogische documentatie maakt het leerproces zichtbaar, nodigt uit tot reflectie en ondersteunt leerkrachten in het bepalen van vervolgstappen (MacDonald, 2007). Hoewel de focus ligt op het leerproces en minder op toetsen of standaardnormen waarbij kleuters worden gemeten vastgelegde normen en standaarden (Becker et al., 2023; MacDonald, 2007), geven Becker et al. (2023) aan dat het meten van de leerruitkomst wel kan, wanneer men bijvoorbeeld op het einde het resultaat van leren wil weten. Toch blijft dit niet het hoofddoel van pedagogische documentatie.

2.3.2 Geïntegreerd assessment

Binnen pedagogische documentatie verzamelen leerkrachten tijdens het leerproces informatie over de kleuters (Becker et al., 2023). Naast enkel losse elementen, is het ook de bedoeling dat leerkrachten informatie over processen van leren en de context waarin deze plaatsvinden verzamelen (Becker et al., 2023). Zo zijn leerkrachten in staat om elke dag met die informatie aan de slag te gaan en telkens hun onderwijspraktijk bij te sturen naargelang de noden van de kleuters (Becker et al., 2023; Fleet et al., 2011; MacDonald, 2007). Dit vraagt veel tijd van leraren (Becker et al., 2023). Daarom is het volgens Becker et al. (2023) noodzakelijk dat de vormen van assessment die binnen pedagogische documentatie vallen, geïntegreerd worden in de hele schoolcultuur. Dit vraagt structurele ondersteuning zoals tijd en ruimte om te documenteren en te reflecteren, net als professionele ontwikkeling om documentatie- en interpretatievaardigheden verder te versterken en een schoolcultuur waar ontwikkeling, in plaats van prestaties, centraal staat (Becker et al., 2023).

2.3.3 Het belang van theorie

Fleet et al. (2011) geven aan dat wanneer pedagogische documentatie wordt toegepast, het belangrijk is om te reflecteren op het eigen denken. Leerkrachten denken en interpreteren vanuit een theoretisch kader dat verschillend kan zijn van anderen. Hierdoor kan een situatie voor verschillende personen op diverse manieren bekeken worden. Wanneer leerkrachten een beeld ontwikkelen over een kleuter is het daarom van belang het theoretisch kader van waaruit zij redeneren mee te benoemen en te delen met anderen. Sisson en Whittington (2017) voegen toe dat theorie ook helpt om vanuit verschillende invalshoeken naar het hetzelfde gedrag te kijken en bewust te zijn van onderliggende veronderstellingen.

2.4 Deze studie

Hoewel er internationaal reeds onderzoek gedaan is naar pedagogische documentatie, stellen Paananen en Lipponen (2016) dat er nog steeds veel onbekendheid bestaat over de toepassing ervan in de praktijk. Lindh en Mansikka (2023) benadrukken dat verder onderzoek nodig is om te achterhalen hoe pedagogische documentatie toegepast wordt in verschillende contexten. Pedagogische documentatie is tenslotte contextafhankelijk (Fleet et al., 2011), en binnen de Vlaamse onderwijscontext is er nog weinig inzicht in de wijze waarop zij toegepast wordt.

Daarom onderzoekt deze studie welke methoden binnen pedagogische documentatie worden toegepast door Vlaamse kleuterleerkrachten in de derde kleuterklas en voor welke specifieke doelen ze dit doen. Daarbij wordt nagegaan in welke mate de in de literatuur beschreven methode en doelen terug te vinden zijn in de praktijk, en in hoeverre deze afwijken. Tevens wordt onderzocht welke methoden kleuterleerkrachten koppelen aan welke specifieke doelen. Dit resulteert in de volgende onderzoeksvragen:

OV1: Welke methoden binnen pedagogische documentatie worden toegepast in het laatste jaar van het Vlaamse kleuteronderwijs?

OV2: Welke doelen stellen Vlaamse kleuterleerkrachten in de derde kleuterklas bij het gebruik van pedagogische documentatie?

OV3: Welke specifieke methoden van pedagogische documentatie koppelen Vlaamse kleuterleerkrachten uit de derde kleuterklas aan welke doelen?

Deze studie is relevant omdat pedagogische documentatie een relatief nieuw concept is dat in het Vlaamse onderwijs nog weinig bekend is. Deze studie beoogt een bijdrage te leveren aan de verdere kennisontwikkeling rond pedagogische documentatie, specifiek in de context van het Vlaamse kleuteronderwijs.

Om de bovenstaande onderzoeksvragen te beantwoorden wordt er een beschrijvend explorerend kwalitatief onderzoek, aan de hand van diepte-interviews, opgezet. Kwalitatief explorerend onderzoek is geschikt wanneer er nog veel kennis ontbreekt over een thema ('t Hart et al., 2005; Creswell & Poth, 2018).

3 Methodologie

3.1 Respondenten

Voor dit onderzoek werd gebruikgemaakt van convenience sampling. De deelname was afhankelijk van de bereidwilligheid van de geïnformeerde leerkrachten van de aangeschreven scholen. In een eerste fase zijn scholen benaderd die deel uitmaken van de scholengemeenschap van de onderzoeker. Later werd dit uitgebreid naar andere scholen uit andere scholengemeenschappen en onderwijsnetten. Uiteindelijk namen negen leerkrachten deel aan het onderzoek. De respondenten waren vrouwen tussen 35 en 58 jaar oud. Alle deelnemers beschikten over een lerarendiploma in het

kleuteronderwijs en waren werkzaam in de derde kleuterklas. De respondenten hadden tussen de 14 en de 36 jaar werkervaring. De meeste van hen waren klasleerkrachten, met uitzondering van één zorgleerkracht. Vijf respondenten werkten onder de koepel van het OVSG, drie kwamen uit het Katholiek onderwijs en één leerkracht was werkzaam in een Steinerschool. Een overzicht van de respondenten en bijhorende kenmerken zijn opgenomen in tabel 1.

Tabel 1

Respondenten en bijhorende kenmerken

Respondenten	Leeftijd in jaren	Aantal jaren ervaring als leerkracht	Functie	Onderwijsnet
Respondent 1	38	16	Klasleerkracht	OVSG
Respondent 2	58	36	Klasleerkracht	OVSG
Respondent 3	35	14	Klasleerkracht	OVSG
Respondent 4	45	22	Zorgleerkracht	OVSG
Respondent 5	54	32	Klasleerkracht	Katholiek onderwijs
Respondent 6	51	30	Klasleerkracht	Katholiek onderwijs
Respondent 7	35	15	Klasleerkracht	OVSG
Respondent 8	43	21	Klasleerkracht	Katholiek onderwijs
Respondent 9	38	8	Klasleerkracht	Federatie Steinerscholen

3.2 Materialen en procedures

Voor deze studie werd gebruik gemaakt van semigestructureerde interviews. Het voordeel van dit type interview is dat het zorgt voor een sterke standaardisatie overheen de verschillende respondenten (Mortelmans, 2020). De interviewleidraad werd opgesteld op basis van de theoretische inzichten over pedagogische documentatie, wat bijdraagt aan de inhoudsvaliditeit van het instrument. Zo werd de leidraad opgebouwd rond thema's zoals het zichtbaar maken van het leerproces, reflectie en analyse, besluitvorming en bijdragers van de documentatie. Om de kwaliteit te bewaken werd de eerste versie van de interviewleidraad besproken met de promotoren. Ook werden enkele termen zoals *documenteren* en *leervooruitgang*, afgetoetst bij drie kleuterleerkrachten. Vervolgens werd de leidraad getest in twee pilootinterviews, waarbij de helderheid en de toepasbaarheid van de vragen werd nagegaan (Mortelmans, 2020). Op basis van deze feedback werden enkele tijdsindicaties aangepast en in overleg met de promotoren werd er ook één vraag geherformuleerd. De definitieve interviewleidraad is opgenomen in Bijlage 2.

De interviews werden afgenomen tussen eind januari en begin april 2025. Drie interviews werden afgenomen op de school van de respondenten, één bij de respondent thuis, en vijf interviews vonden online plaats via Microsoft Teams en Messenger. De keuze voor online interviews was gebaseerd op praktische overwegingen, zoals afstand of het ontbreken van een geschikt moment om fysiek af te spreken. Voorafgaand aan het interview werden de respondenten zowel mondeling als schriftelijk geïnformeerd over het onderzoek (zie Bijlage 3), waarna de respondenten via een informed consent, toestemming gaven tot deelname. Deze is terug te vinden in Bijlage 4. De richttijd voor elk interview

bedroeg 45 minuten. Uiteindelijk varieerde de duur tussen de 33 en de 46 minuten. Tijdens het gesprek werden antwoorden van de respondenten regelmatig samengevat om na te gaan of ze correct begrepen waren, en om misinterpretaties te voorkomen. Daarnaast werd, indien nodig, doorgevraagd om een vollediger of diepgaander antwoord te verkrijgen (Mortelmans, 2020).

Alle interviews werden vastgelegd in een audio-opname, waarbij elke respondent een code kreeg toegewezen om de anonimiteit te garanderen. In sommige gevallen werd, tijdens het interview, een foto genomen van een getoond document (zoals een observatielijst). Deze foto's dienen uitsluitend om het gesprek voldoende te begrijpen en werden niet gebruikt als aparte onderzoeksdata. De interviews werden woordelijk getranscribeerd in Microsoft Word. Sommige transcripties werden opgesteld met behulp van Word Transcription en de automatisch transcriptiefunctie in Teams, waarna deze handmatig werden nagekeken en aangepast. Om de leesbaarheid te verbeteren, werd interpunctie toegevoegd. Een voorbeeld van een transcriptie is terug te vinden in Bijlage 5.

3.3 Analyse

Om het analyseproces te starten werden alle transcripties opgeladen in het softwareprogramma Nvivo14 voor kwalitatieve data-analyse. Volgens Mortelmans (2020) is dit programma geschikt om data op een gestructureerde manier te ordenen. In een eerste fase werd er een deductieve codeboom opgesteld vanuit de theorie van pedagogische documentatie. Zo werden er hoofdcodes aangemaakt als 'manieren van documenteren' en 'doelen van documenteren', met daaronder enkele subcodes, zoals 'observeren' en 'leerproces'. Daarnaast werden er ook enkele losse codes toegevoegd zoals 'reflectie' en 'analyse'. De transcripties werden vervolgens doorgelezen en relevante tekstfragmenten werden aan de codes gekoppeld. Wanneer tekstfragmenten niet pasten binnen de bestaande codes, werd er een nieuwe inductieve code aangemaakt, zoals de code 'differentiatie'.

Vervolgens werden doorheen het codeerproces verschillende codes samengevoegd, verwijderd of hernoemd. Zo werd bijvoorbeeld de naam 'meerdere auteurs' omgevormd tot 'bijdragers aan de documentatie' en werden de codes 'analyseren' en 'reflecteren' ondergebracht onder de hoofdcodes 'Doelen'. Daarna werd er in de data gezocht naar thema's. Dit was een iteratief proces waarbij tekstfragmenten herhaaldelijk gelezen en toegevoegd werden, nieuwe codes aangemaakt werden, bestaande codes hernoemd werden en codes in het codeerschema van plaats veranderden. Een weergave van de definitieve codeboom is terug te vinden in Bijlage 6.

Om de eerste twee onderzoeksvragen te beantwoorden werden alle tekstfragmenten binnen de verschillende subcodes onder 'methoden' en 'doelen' doorgelezen. Om de derde onderzoeksvraag te beantwoorden werden verschillende Matrix Coding Queries uitgevoerd waarin methodes tegen doelen afgezet werden om zo na te gaan of bepaalde methodes als dan niet gekoppeld waren aan specifieke doelen. Zo werden bijvoorbeeld de codes 'reflecteren' en 'analyseren' afgezet tegen alle codes onder de hoofdcodes 'methode'. Deze Matrix Coding Queries zijn terug te vinden in Bijlage 7.

4 Resultaten

4.1 Documentatiemethodes

De respondenten rapporteren verschillende methodes van documenteren. Over het algemeen is er weinig verschil tussen hoe de verschillende respondenten documenteren om de leervooruitgang van

kleuters in kaart te brengen. Ze rapporteren allemaal dezelfde methodes die ze allemaal op een soortgelijke manier hanteren. Uit de resultaten blijkt dat de respondenten ook twee methodes hanteren die niet beschreven worden in de literatuur, met name het gebruik van het kindvolgsysteem en het gebruik van toetsen.

4.1.1 Observeren

Alle respondenten geven aan dat ze regelmatig de kleuters in hun klas observeren. Ze rapporteren voornamelijk over open ongeplande observaties en gestructureerd geplande observaties. Bij open en ongeplande observaties gebeurt het observeren spontaan in de klas. De respondent merkt tijdens het spelen of werken in de klas iets op en noteert dit op een kladpapier of in een schriftje dat hiervoor bestemd is. Wat genoteerd wordt, is erg breed en divers. Doorgaans hebben de observaties betrekking op gedragingen, kennis en vaardigheden die een kleuter op dat moment laat zien. De respondenten geven hierover minder specifieke details.

Bij gestructureerde en geplande observaties plannen de respondenten een observatiemoment in tijdens een bepaalde activiteit. Ze structureren deze observatie door gebruik te maken van een vooraf opgesteld observatiedocument. Hoewel er kleine verschillen zijn in de vormgeving en het gebruik, komt de werkwijze grotendeels overeen: het observatiedocument bevat alle namen van de kleuters, met bovenaan de activiteit of het observatiedoel. Via een kleurcode, smileys of plus- en mintekens geven ze per kleuter hun observaties aan. Sommige respondenten gebruiken één observatiepapier voor meerdere activiteiten of doelen, terwijl andere voor elke activiteit of doel een apart observatiedocument gebruiken.

De respondenten geven aan informatie over de ontwikkeling van de kleuters te halen uit de observaties. Deze informatie gebruiken ze om te bepalen hoe er gedifferentieerd wordt in de klas en welke kleuters extra ondersteuning en zorg nodig hebben. Een klein deel van de respondenten is van mening dat ze vooral informatie halen uit het werken en spelen met de kleuters. Hierdoor komen de respondenten te weten waar de kleuters in hun ontwikkeling staan. Eén van hen geeft aan dat het voor haar een manier is om gegevens te verzamelen over het leerproces van de kleuters. De respondenten rapporteren niets over de koppeling tussen reflectie en observatie. Het is onduidelijk welke rol reflectie speelt binnen observatie.

4.1.2 Audiovisueel materiaal

Wanneer de respondenten spontaan vertellen over de documentatiemethodes die ze hanteren, rapporteren ze niets over het gebruik van audiovisueel materiaal. Wanneer hier naar gevraagd wordt, geven de respondenten aan dat ze audiovisueel materiaal nauwelijks of niet gebruiken als documentatiemethode. Wel blijkt dat de meerderheid van de respondenten foto's nemen van de kleuters om ouders te betrekken bij het klasgebeuren. Slechts twee respondenten geven aan al eens een foto te hebben getrokken voor documentatie doeleinde. Een andere respondent maakt soms foto's van kindwerken om deze te gebruiken als voorbeeld voor andere kleuters of om herinneringen op de halen van voorbije activiteiten. Als reden voor het weinig gebruik van deze methode geven de respondenten mee dat ze van mening zijn dat foto's een momentopname zijn en daarom geen goede methode zijn om het leerproces van kleuters in kaart te brengen. Wat video opnames betreft, geeft één respondent aan soms te filmen in de klas om achteraf de film terug te bekijken en met de kleuters over het moment na te denken. Audio opnames worden helemaal niet gebruikt door de respondenten.

4.1.3 Artefacten (kindwerken)

De respondenten rapporteren het gebruik van zowel tekeningen, werkblaadjes en knutselwerkjes als verschillende vormen van kindwerken die ze gebruiken om de leervooruitgang van de kleuters in kaart te brengen. Een minderheid van de respondenten geven aan deze werkjes snel mee te geven naar huis, waardoor ze minder gebruikt worden als informatiebron om de leervooruitgang in kaart te brengen. Wanneer er toch iets opvalt in deze werkjes, noteren de respondenten dit of registreren ze dit in het kindvolgsysteem. Ook observeren ze de kleuters tijdens het maken van de werkjes.

Daarnaast rapporteren de respondenten dat ze meerdere keren per jaar de kleuters doelgericht werkjes laten maken, zoals kindtekeningen of tekendictees. Deze werkjes worden verzameld om de evolutie van de kleuters doorheen het jaar op te volgen. De meeste respondenten geven aan dat ze deze werkjes bewaren in een apart mapje, zodat ook de kleuters er op een later moment naar kunnen terugkijken. Één respondent vermeldt dat alle kindtekeningen van alle jaren bewaard worden, om de ontwikkeling over de jaren heen te kunnen opvolgen. Een andere respondent zet foto's van sommige werkjes in het kindvolgsysteem.

Wat werkblaadjes betreft geeft de helft van de respondenten aan deze regelmatig aan te bieden in de klas. Drie van hen geven aan de kleuters werkblaadjes te laten maken om de overgang naar het eerste leerjaar te vergemakkelijken. Werkblaadjes variëren in vorm en worden ingezet binnen verschillende leerdomeinen. Voorbeelden hiervan zijn: een werkblaadje rond schrijfmotoriek waarbij ze lijnen en lussen tekenen, een werkblad rond het herkennen van vormen of de cijferbeelden, een werkblaadje waarop ze woorden moeten naschrijven, ...

De respondenten geven aan dat werkblaadjes hen informatie geven over de ontwikkeling van de kleuters doorheen het schooljaar. Op basis hiervan weten ze wat een kleuter kan op papier en welke vervolgstappen ze kunnen nemen. De meerderheid vergelijkt weinig tot nooit de taakjes van een individuele kleuter. Één respondent zegt dat ze dingen die haar opvallen, noteert in het kindvolgsysteem. Over het algemeen verkiezen de respondenten observatie boven werkblaadjes omdat ze deze laatste beschouwen als een momentopname die niet de volledige lading dekt.

4.1.4 Portfolio's

Het gebruik van portfolio's komt bij ongeveer de helft van de respondenten voor. Ze gebruiken hiervoor de namen 'groeiboekje' en 'mapje'. De inhoud van dit groeiboekje of mapje verschilt licht tussen de verschillende respondenten. Het bevat specifieke werkjes van de kleuters zoals kindtekeningen, tekendictees, knipoefeningen en foto's. Sommige respondenten laten de kleuters elke maand iets maken, andere drie keer in het jaar. Deze werkjes worden tijdens of op het einde van het schooljaar gebundeld tot een portfolio. Deze worden dan mee naar huis gegeven. Daarnaast geven twee respondenten aan te werken met een portfolio doorheen de hele kleuterschool. Specifieke werkjes vanaf de instapklas tot en met de derde kleuterklas zijn daarin samen gebundeld. Twee respondenten geven aan ze door middel van het portfolio een goed beeld krijgen van de evolutie en de vooruitgang die een kleuter doormaakt. Over procesmatige inhoud van het portfolio of over het gebruik ervan voor reflectie wordt niets gerapporteerd. Tot slot zijn het de respondenten die bepalen welke werkjes in het portfolio komen, wel stelt een respondent dat de kleuters in hun eigen portfolio mogen kijken.

4.1.5 Verslagen

Ongeveer de helft van de respondenten rapporteren het gebruik van verslagen als documentatiemethode. De respondenten vertellen dat deze verslagen geschreven worden door externe partners zoals logopedisten, kinesisten, gezinsondersteuners en revalidatiecentra. Ook gebruiken ze verslagen van gesprekken met deze externe partners, het CLB of het leersteuncentrum. Deze verslagen worden, na toestemming van de ouders, gedeeld met de school waarna de leerkracht ze kan inlezen. De respondenten geven aan dat ze deze verslagen in het kindvolgsysteem plaatsen zodat iedereen ze kan lezen en de verslagen overzichtelijk bij elkaar staan. De respondenten rapporteren niets over de inhoud en de vorm van deze verslagen. Ook zeggen ze niets over het zelf schrijven ervan. Wel geeft één respondent aan dat wanneer haar collega haar klas overneemt, deze per kind online een kort verslagje schrijft over hoe de dag verlopen is.

4.1.6 Toetsen

Ongeveer de helft van de respondenten benoemen ook toetsen als een documentatiemethode. Ze rapporteren verschillende soorten toetsen: de vroegere OVSG toetsen, een toets voor rekenbegrippen, de Koala test en het schoolrijpheidsonderzoek. Toch zijn de meeste respondenten geen fan van deze toetsen omdat ze van mening zijn dat het een momentopname is. Eén respondent geeft aan op voorhand al te weten hoe de kleuters zullen scoren op de toets en dat ze er alleen de sterke kleuters mee uithaalt. Ze gebruiken die toetsen enkel om de leervooruitgang van de kleuters zwart op wit zichtbaar te maken. Dit vooral naar het einde van het schooljaar toe en ter verantwoording naar ouders om te bewijzen dat iets niet lukt.

4.1.7 Het kindvolgsysteem

Spontaan geven alle respondenten, met uitzondering van één na, aan dat het kindvolgsysteem een voor hen een belangrijke manier is om de leervooruitgang van kleuters in kaart te brengen. Het kindvolgsystemen die de respondenten gebruiken zijn Questi en Bingel. Het systeem vervult drie belangrijke functies.

Ten eerste geven de respondenten aan dat ze het kindvolgsysteem gebruiken om op regelmatige basis hun bevindingen in te noteren. Deze notities vormen een samenvattend verslag van alle documentaties van de afgelopen periode. Eén respondent vermeldt dat ze soms sneller iets registreert wanneer haar iets opvalt tijdens het klasgebeuren. Deze bevindingen worden voornamelijk schriftelijk vastgelegd, al geeft één respondent aan weleens een foto van een werkje te hebben toegevoegd.

Ten tweede rapporteren de respondenten dat het systeem fungeert als verzamelplek voor alle relevante documenten over de leervooruitgang van de kleuters: verslagen (van externen), observaties, gesprekken met ouders en andere betrokkenen en overgangsgesprekken. De respondenten geven mee dat deze gegevens, vaak over meerdere schooljaren heen, beschikbaar zijn voor de klasleerkracht, de zorgleerkracht, de zorgcoördinator en de directie. Ouders zijn de enige partners die geen toelating krijgen tot het systeem. Wel geven twee respondenten aan dat ouders de documentatie mogen opvragen indien ze dit wensen.

Ten derde rapporteren vier respondenten dat het kindvolgsysteem een lijst bevat waarin ze aanduiden welke doelen de kleuters al dan niet bereikt hebben. Twee respondenten benadrukken dat de kleuters

tot het einde van de derde kleuterklas de tijd hebben om deze doelen te behalen. Pas dan wordt definitief bepaald of de kleuters ze bereikt hebben of niet. Deze worden aangeduid met een kleurcode.

Het merendeel van de respondenten geeft aan dat het gebruik van het kindvolgsysteem verplicht is en dat ze op vaste momenten hun bevindingen registreren. Ze vertellen niet specifiek wie deze verplichting oplegt, alleen dat het van 'hogerop' komt. Ondanks deze verplichting zijn ze van mening dat het een waardevol systeem is. Dit omdat alle informatie over de kleuters overzichtelijk wordt gebundeld op één plek en dat het een duidelijk beeld van de evolutie van de kleuters biedt.

4.1.8 Bijdragers aan de documentatie

De meerderheid van de respondenten geven aan dat kleuters en ouders niet betrokken worden bij het documenteren van hun leervooruitgang. Wel werken kleuters er onbewust aan mee door bijvoorbeeld werkjes te maken die dan in een mapje komen te zitten waar ze naar kunnen terugkijken indien ze dat willen. Werkjes of foto's van dingen die ze thuis maken, krijgen een plaats in de klas. Al wordt dit niet meegenomen in de documentatie. Één respondent geeft aan niet te weten hoe ze de kleuters bij de documentatie zou moeten betrekken.

Ma als ze iets meebrengen bijvoorbeeld, of een foto van iets da ze gebouwd hebben hangt da wel een week bijvoorbeeld aan ons bord en... Da kan wel. Ja ergens ten toon gesteld worden hé. Ma het is ni da het meegenomen wordt in observatie of nee da niet. (Respondent 2)

Het merendeel van de respondenten geeft aan dat de zorgleerkracht ook mee documenteert over de leervooruitgang van de kleuters. Eén van hen geeft aan dat de zorgleerkracht alle kleuters observeert tijdens de turnles en haar bevindingen noteert en deelt, zodat de klasleerkracht zich kan focussen op de observaties in de klas. Bij de andere respondenten documenteert de zorgleerkracht enkel mee over de kleuters die extra zorg of ondersteuning nodig hebben. Dit gebeurt op verschillende manieren. Twee respondenten maken hiervoor gebruik van een gedeeld online document waarin ze samen met de zorgleerkracht bevindingen over de leervooruitgang van de kleuters registreren en uitwisselen. Bij drie andere respondenten documenteert de zorgleerkracht mee in het kindvolgsysteem. De klasleerkracht kan de documentatie van de zorgleerkracht inkijken en vice versa.

Dus wij hadden zoiets van wij willen eigenlijk met een gedeeld document werken waarin da iedereen er aan ja...da we weten van hoe gaat het nu tijdens die zorg? Gaat het daar goed of ja. Dus op die manier hebben wij eigenlijk gekozen voor een gedeeld document. Dus ik kan er in lezen, de zorgjuf kan er schrijven. Ik schrijf daar niets in op. (Respondent 7)

De respondenten benoemen ook externe partners, zoals een logopedist, een kinesist of het ondersteuningsnetwerk, als bijdragers aan de documentatie. Al is deze documentatie erg beperkt. Externe partners van buiten de school maken verslagen die enkel na toestemming van de ouders gedeeld worden met de school en de leerkracht. Deze verslagen worden dan in het kindvolgsysteem gezet. Deze informatie wordt niet meegenomen in de documentatie van de leerkracht, maar wordt wel bekeken wanneer een multidisciplinaire overleg (MDO) plaats vindt. Twee respondenten geven aan dat de logopedist soms werkjes laat zien die de kleuters gemaakt hebben, maar ook dat wordt niet meegenomen in de documentatie.

4.2 Doelen van documentatie

De resultaten laten zien dat de respondenten verschillende doelen van pedagogische documentatie hanteren. Zo documenteren de respondenten om leerproces van kleuters zichtbaar te maken, alsook om reflectie en analyse te ondersteunen. Al worden deze doelen soms anders ingevuld dan beschreven in de literatuur. De doelen: het versterken van de participatie en het gebruik van documentatie voor professionele ontwikkeling worden niet of in beperkte maten gehanteerd door de respondenten.

4.2.1 Zichtbaar maken van het leerproces

Het meerderdeel van de respondenten rapporteren dat ze door middel van documentatie het leerproces van kleuters zichtbaar proberen maken. Op basis van de informatie uit de documentatie, krijgen de respondenten een beeld van de leervooruitgang van de kleuters. Ze geven aan dat ze deze informatie nodig hebben om gerichte acties te kunnen ondernemen, om bij te sturen en aan te passen. Een meerderheid van de respondenten verwijst hierbij naar situaties waarin blijkt dat kleuters bepaalde doelen nog niet hebben behaald of zich niet op het verwachte niveau bevinden. In deze situaties ondernemen de respondenten doelgerichte acties om de kleuter verder te laten ontwikkelen. Dit doen ze door hun lessen anders aan te bieden, door middel van differentiatie of door de zorgleerkracht in te schakelen. Eén respondent geeft aan dat ze ook documenteert om een beeld te krijgen van de interesses van de kleuters zodat ze hier in een volgend thema rekening mee kan houden.

Ja, als ik zie dat er daar veel kleuters uitvallen, dan zet ik inderdaad wel in om op een andere manier instructie te geven. En op andere manieren te oefenen en te ja, uit te leggen. Dus daarvoor gebruik ik de informatie inderdaad ook wel. Of ik zie van: heel veel kinderen scoren rood op iets bepaald, dan durf ik inderdaad ook wel aan te passen. (respondent 3)

Verder rapporteren de respondenten ook doelen rond het zichtbaar maken van het effect van leren. De respondenten gebruiken de documentatie als een hulpmiddel om te achterhalen hoe ver een kleuter staat tegenover de te behalen doelen, tegenover de schoolse verwachtingen en de overgang naar het eerste leerjaar. Twee respondenten geven het voorbeeld van de puzzelniveau waarop de kleuters visueel kunnen zien welk puzzelniveau ze al behaald hebben en welk nog niet. Twee respondenten geven aan op basis daarvan te beslissen of een kleuter klaar is om de overstap te maken naar het eerste leerjaar.

Bij de oudste natuurlijk willen we wel zien waar dat ze staan in functie van overgaan naar de eerste klas, hè. Dus dat is wel belangrijk dat we dan een aantal dingen echt wel gezien hebben of zo. Of dat dat in orde is of oké is voor dat kind, of dat dat lukt of niet. (Respondent 9)

Met uitzondering van één respondent, gebruiken alle respondenten het zichtbaar maken van het leerproces ook om verantwoording af te leggen aan belanghebbende. Zo gebruiken de respondenten de documentatie als bewijsmateriaal om aan ouders te tonen wat moeilijk gaat in de klas. Dit gebeurt vooral wanneer respondenten het gevoel hebben dat ouders hen niet begrijpen of geloven. Eén respondent geeft aan soms documentatiemateriaal te gebruiken voor verantwoording aan haar collega's. Bijvoorbeeld om aan te tonen waarom een kleuter in het eerste leerjaar nog altijd nood heeft aan zorg. Een minderheid van de respondenten rapporteren ook over verantwoording naar het beleid toe. Al is het uit de resultaten niet duidelijk wie dit juist is. Hun documentatie dient om te laten zien hoe ze en aan welke doelen werken of om aan te tonen waarom een beslissing wel of niet zal lukken.

4.2.2 Ondersteunen van reflectie en analyse

Alle respondenten geven aan regelmatig met de kleuters individueel, in groepjes of klassikaal, te reflecteren over voorbije leermomenten. Het merendeel van de respondenten gaat met de kleuters in gesprek over hoe zij een activiteit ervaren hebben. Twee respondenten gebruiken reflectiemethodieken om klassikaal terug te blikken, Twee respondenten gebruiken smileys die de beleving van de kleuters na een activiteit of werkblaadje verduidelijken. Het enige documentatiemateriaal dat door de respondenten wordt genoemd om reflectie te ondersteunen zijn werkblaadjes en foto's. Zo laat één respondent de kleuters op het werkblad aanduiden wat ze moeilijk/makkelijk vonden en toont één respondent foto's van de voorbije week om samen met de kleuters terug te blikken op voorbije activiteiten. Al ligt bij dit laatste de nadruk vooral op de activiteiten en minder op het leerproces.

Ze vragen naar hoe moeilijk, makkelijk, en hoe leuk de kleuters iets vonden. Het meerderdeel van de respondenten plant hier specifiek tijd voor in. Toch geven drie respondenten aan dit zo weinig mogelijk of zelfs helemaal niet te doen. Ze vinden dat kleuters niet hoeven te weten hoe het met hun leervooruitgang staat, omdat ze hier nog niet mee bezig hoeven te zijn, dit zelf wel aanvoelen of omdat de respondenten vrezen faalangst te creëren.

Een klein aantal respondenten geeft aan dat ze eerder voorzichtig en oppervlakkig reflecteren met kleuters. Ze willen niet teveel focussen op wat een kleuter nog niet kan, om het risico op faalangst te beperken of omdat dit niet past binnen de visie van de school. Verder geeft een respondent aan dat hoewel de puzzelrups inzicht kan bieden, het ook expliciet toont welke kleuters nog niet goed kunnen puzzelen. Toch zijn er ook respondenten die bijvoorbeeld bij de werkblaadjes wel expliciet de gemaakte fouten met de kleuters bespreken en hen het taakje opnieuw laten maken.

Rond analyse rapporteren de respondenten enkel over activiteiten met kleuters waarin ze terug kijken naar voorbije activiteiten en nagaan wat ze gedaan hebben, wat het probleem was, hoe ze iets gemaakt hebben, hoe hun gedrag was en waarom dat zo was. Ze denken na over mogelijke ideeën en alternatieven om een activiteit uit te voeren. Dit blijft wel beperkt tot de inhoud van de activiteiten die ze gedaan hebben. De respondenten rapporteren niets over het analyseren van het leerproces.

Wanneer naar reflectie met collega's gevraagd wordt, geeft de meerderheid van de respondenten aan dat ze geregeld overleggen met de parallel collega, de zorgleerkracht en soms ook met de zorgcoördinator of met de leerkracht van het vorige jaar. Eén respondent benoemt ook de directie als iemand waarmee ze overlegt. Ook met externe partners vindt overleg plaats. Uit de resultaten blijkt dat de respondenten vooral overleggen over kleuters met extra zorgnoden. Ze vragen dan tips over hoe ze bepaalde dingen kunnen aanpakken of hoe een kleuter functioneert bij de zorgleerkracht. De respondenten geven aan dat deze overlegmomenten vooral spontaan gebeuren. Enkel wanneer ze moeilijkheden ervaren en er niet zelf uitkomen, plannen ze een gestructureerd overleg in met de zorgcoördinator. Het is onduidelijk of al deze overlegmomenten ook diepgaande reflectie bevatten. De respondenten rapporteren geen vormen van reflectie met ouders.

4.2.3 Versterken van de participatie

De respondenten rapporteren weinig vormen van participatie van kleuters en ouders in het documentatieproces. Hoewel er reflectiemomenten zijn, bepalen de kleuters geen vervolgstappen en oefenen ze geen invloed uit op hun leerproces. Ouders worden voornamelijk geïnformeerd over de

ontwikkeling van hun kind in de klas. Dit gebeurt tijdens oudercontacten en informele gesprekjes. Daarbij wordt ook gepolst naar hoe het thuis verloopt, om eventuele verschillen tussen school en thuis te achterhalen. Ouders krijgen doorgaans geen toegang tot de volledige documentatie, met uitzondering van zichtbare elementen zoals werkjes, werkblaadjes en toetsen. Twee respondenten voegen toe dat ouders wel het recht hebben de documentatie uit het kindvolgsysteem op te vragen, al is dat in de praktijk nog nooit voorgekomen.

4.2.4 Professionele ontwikkeling en verbetering van de kwaliteit

Alle respondenten benoemen vormen van professionele ontwikkelingsdoelen aan de hand van de documentatie. Zo geven ze aan dat ze op basis van de documentatie die ze verzamelen, reflecteren over hun eigen klaspraktijk. Ze gaan na of de activiteiten aansluiten bij het niveau en of dat hun instructies afgestemd zijn op de kleuters. Daarnaast vertellen de respondenten dat ze willen weten of ze de opdracht goed uitgelegd hebben en of de kleuters het juist begrepen hebben. Daarnaast reflecteren de respondenten individueel. Al geeft de helft van de respondenten aan dat ze ook aan collega's vragen hoe ze activiteiten anders kunnen aanbrengen wanneer deze niet blijken te lukken.

Die informatie voor mezelf om te zien van hebben ze allé heb ik het goe uitgelegd, begrijpen ze... Hé want als natuurlijk de helft van de klas het ni kan '...' Ik zal da misschien nog ni helemaal duidelijk hebben uitgelegd of toch is op een andere manier proberen. (Respondent 3)

4.3 De link tussen het doel en de methode

4.3.1 Zichtbaar maken van het leerproces door observatie en artefacten

De resultaten uit de analyses in Nvivo laten zien dat wanneer respondenten vertellen hoe ze het leerproces van kleuters zichtbaar maken, ze ook iets vertellen over het gebruik van observaties en artefacten. Zo observeren de respondenten de kleuters tijdens activiteiten en doen ze beroep op artefacten. Bij deze laatste rapporteren de respondenten enkel over tekenopdrachten zoals kindtekeningen of tekendictees. Op basis van hun bevindingen bepalen ze waar de kleuters staan, wat ze al dan niet kunnen en welke evolutie ze hebben doorgemaakt. Daarna bepalen de respondenten vervolgstappen zoals het aanpassen of bijsturen van activiteiten of instructie, het terugnemen van stappen of het voorzien van uitbreiding.

Ja, en daar bouw je eigenlijk op verder, hè, op hetgeen wat je ziet kan je zeggen van als hij nu zegt van ja hij kan tellen met twee vingers, dan weet ik ah volgende week begin ik aan 3. Je kan daaruit heel makkelijk opbouwen vind ik. En je hebt dat observatiepapier altijd vast, dus da is ja zeer werkbaar, vind ik. (Respondent 8)

Daarnaast laten de analyses zien dat het kindvolgsysteem ook gelinkt wordt aan het zichtbaar maken van het leerproces, al wordt dit systeem eerder gehanteerd om het effect van leren te bepalen. Zo rapporteren de respondenten dat ze aan de hand van het kindvolgsysteem kunnen nagaan welke doelen bereikt zijn en welke nog niet. Wat tot slot de verantwoording aan ouders betreft, blijkt dat de helft van de respondenten soms beroep doet op observatielijsten, testresultaten en werkblaadjes. Dit wordt vooral reactief ingezet wanneer ouders hen niet begrijpen of geloven.

4.3.2 Het ondersteunen van reflectie en analyse

Uit de resultaten blijkt dat de respondenten weinig documentatiemateriaal gebruiken om met de kleuters te reflecteren en te analyseren. Wel laten de analyses zien dat wanneer de respondenten spreken over kindwerken en werkblaadjes, ze ook geregeld verwijzen naar vormen van reflectie en analyse. Het 'mapje' (portfolio) met verzamelde werken, dient bijvoorbeeld om kleuters te laten nadenken over voorbije leermomenten en daarover te reflecteren. Dit is het geval bij ongeveer de helft van de respondenten. Eén respondent geeft aan terug te kijken naar een werkje maar vooral om na te gaan hoe ze tot het eindresultaat gekomen zijn. Wat de werkblaadjes betreft geven twee respondenten aan dat ze samen met de kleuters reflecteren over hoe ze het maken van de taak ervaren hebben. Als het gaat om reflectie met andere belanghebbenden, wat in de resultaten eerder lijkt op overleg, komt uit de analyses geen eenduidige documentatiemethode naar voor die gekoppeld is aan reflectie en analyse. Eén respondent gebruikt daar soms observaties voor terwijl een andere dan weer beroep doet op de informatie uit het kindvolgsysteem.

4.3.3 Versterken van de participatie

Uit de resultaten blijkt dat de respondenten voornamelijk terugblikken met kleuters, wat eerder valt onder reflectie en analyse. Voor de rest zijn er geen andere vormen van participatie met kleuters en ouders terug te vinden in de resultaten. Hierdoor zijn er ook geen documentatiemethodes teruggevonden die gelinkt kunnen worden aan het versterken van deze participatie. Voor het informeren van ouders tijdens overlegmomenten zijn wel enkele methoden teruggevonden. Zo blijkt uit de analyses dat ongeveer de helft van de respondenten foto's tonen tijdens overlegmomenten om zichzelf beter te kunnen uitdrukken. Een minderheid van de respondenten geven aan soms observaties of kindwerken te tonen tijdens deze gespreken. Al worden deze vooral gebruikt in functie van verantwoording.

4.3.4 Professionele ontwikkeling

Uit de analyses blijkt dat wanneer leerkrachten nagaan of hun instructies en activiteiten al dan niet afgestemd zijn op het niveau van de kleuters, ze hiervoor beroep doen op observaties. Door kleuters te observeren kunnen ze achterhalen of hun instructies of activiteiten al dan niet aanslagen. Verder komt uit de analyses geen eenduidige methode aan bod die gebruikt wordt tijdens overlegmomenten met collega's. Uit de resultaten blijkt dat wanneer leerkrachten in overleg gaan met collega's over activiteiten die moeilijk verlopen, de respondenten hiervoor weinig documentatiemateriaal gebruiken. Eén respondent geeft aan soms kindwerken te tonen tijdens een gesprek met collega's.

5 Discussie en conclusie

Op basis van negen semi-gestructureerde interviews, was het doel van deze studie om te achterhalen welke methodes en doelen binnen pedagogische documentatie kleuterleerkrachten uit de derde kleuterklas hanteren. Ook werd nagegaan welke methodes kleuterleerkrachten koppelen aan welke specifieke doelen. Uit de resultaten blijkt dat leerkrachten diverse methodes en doelen hanteren in hun klaspraktijk. Wel komen ze niet allemaal even expliciet aan bod en zijn er in het gebruik zowel gelijkenissen als verschillen met hoe deze methoden en doelen in de literatuur beschreven worden. Tevens hanteren leerkrachten bepaalde methoden voor specifieke doelen. Zowel informatie uit de literatuur als uit de resultaten verklaren verschillende linken tussen methoden en doelen.

5.1 Documentatiemethodes

5.1.1 Observeren

Uit de resultaten komt naar voor dat de respondenten informatie uit observaties gebruiken om activiteiten of instructies aan te passen of bij te sturen. Ze bepalen hieruit ook de differentiatie in de klas en of er extra zorg en ondersteuning nodig is. Dit sluit aan bij de visie van Fleet et al. (2011) en Sisson en Whittington (2017), die benadrukken dat observatie de basis vormt van pedagogische documentatie en dat observatie het startpunt is voor verdere beslissingen (Fleet et al., 2011; Sisson & Whittington, 2017). Hoewel Fleet et al. (2011) benadrukken dat observatie altijd gepaard gaat met reflectie en dat leerkrachten zich bewust moeten zijn van hun eigen perspectief binnen observatie, is het onduidelijk in hoeverre de respondenten dit laatste al dan niet toepassen in hun praktijk.

5.1.2 Audiovisueel materiaal

Hoewel Fleet et al. (2011), Fleet & Machado (2022); MacDonald (2007) en Sisson & Whittington (2007) foto's, video en audio opnames ook als documentatiemethodes aanhalen, komt uit de resultaten naar voor dat de respondenten deze niet of slechts in beperkte mate hanteren. Zo worden foto's en video's heel af en toe gebruikt voor documentatiedoeleinden waarbij de respondenten aan de hand van foto's en video's het leerproces zichtbaar maken en samen met de kleuters terugblikken op voorbije activiteiten. Dit laatste sluit aan bij de visie van Fleet et al. (2011), MacDonald (2007) en Pettersson (2015) die reflectie en gesprek koppelen aan het gebruik van audiovisueel materiaal. Het gebruik van audio opnames is niet teruggevonden in de resultaten. Toch noemt Fleet et al. (2011) foto's, video en audio opnames een krachtig instrument omdat het de documentatie levendig maakt en het leerproces van kleuters zichtbaar maakt. Op het vlak van audiovisuele documentatie is er dus sprake van discrepantie tussen de resultaten en de beschreven literatuur hierrond.

5.1.3 Verslagen

De respondenten geven aan verslagen van gesprekken en van externe partners te gebruiken als documentatiemethode. Daarmee sluit hun praktijk aan bij de in de literatuur beschreven documentatiemethode van verslaggeving. Toch blijft de concrete inhoud ervan onduidelijk. Hoewel Fleet et al. (2011) richtlijnen geven voor de vorm en de opbouw van de verslagen, is het onbekend in hoeverre de gebruikte verslagen van de respondenten hiermee overeen komen. Uit de literatuur blijkt het belang van procesgerichte verslaggeving (Fleet et al., 2011) en de aandacht voor het opnemen van verschillende perspectieven (Fleet et al., 2011; MacDonald, 2024; Paananen & Lipponen, 2016). Ook bij deze punten is het niet duidelijk hoe de respondenten dit doen. Tot slot is er niet geweten of de respondenten zelf ook verslagen schrijven, hoewel dit volgens Fleet et al. (2011) en (MacDonald, 2024) wel de bedoeling is in het gebruik van verslagen binnen pedagogische documentatie.

5.1.4 Artefacten (kindwerken)

Uit de resultaten blijkt dat er verschillende vormen van kindwerken gebruik worden om de leervooruitgang van kleuters in kaart te brengen waaronder tekeningen en knutselwerkjes. Hoewel deze werken informatie opleveren, kijken de respondenten er zelden naar terug. Met uitzondering van doelgerichte tekeningen en tekendictees, gaan ze meestal snel mee naar huis. Het is bovendien niet duidelijk of kindwerken ingezet worden voor reflectie en dialoog. Daarmee sluit het gebruik van kindwerken deels aan bij de literatuur, waarin Fleet et al. (2011) benadrukken dat het bekijken van

kindwerken leerkrachten inzicht geven in de ontwikkeling van kleuters, in hoe ideeën ontstaan, hun probleemoplossend vermogen en hoe kleuters samenwerken. Volgens Pettersson (2015) hebben artefacten enkel waarde als ze gekoppeld worden aan reflectie en dialoog. Toch laten de resultaten zien dat de leerkrachten zich vooral baseren op de observaties en de noties over de artefacten. Tot slot staat in de literatuur niets vermeld over het gebruik van werkblaadjes, terwijl de respondenten deze wel gebruiken om de leervooruitgang in kaart te brengen. Dit wijst op een aanvulling op de bestaande literatuur, aangezien het gebruik van werkblaadjes daarin niet vermeld wordt.

5.1.5 Portfolio's

Ook het gebruik van portfolio's als documentatiemethode komt terug uit de resultaten. De portfolio's bestaan uit specifieke kindwerken die door de respondenten geselecteerd worden. De resultaten laten zien dat de portfolio's uitsluitend eindresultaten bevatten en geen aandacht besteden aan het leerproces. Toch is het tonen van het leerproces juist belangrijk, omdat dit het leren en denken van de kleuters zichtbaar maakt (Paananen & Lipponen, 2016; Sisson & Whittington, 2017). De inhoud van de portfolio's zoals kindtekeningen, komt deels overeen met de beschrijvingen van Paananen en Lipponen (2016) en Pettersson (2015), al geven zij aan dat ook beschrijvingen van activiteiten en observaties deel uitmaken van portfolio's. Daarnaast benadrukken Sisson en Whittington (2017) het belang van portfolio's voor reflectie door zowel de leerkracht als kleuters, alsook voor de samenwerking met ouders. Toch komen deze functies niet terug in de resultaten. De portfolio's worden dus wel gebruikt, maar minder uitgebreid dan beschreven in de literatuur.

5.1.6 Toetsen

Een andere documentatiemethode die in de literatuur niet wordt genoemd en wel terugkomt in de resultaten is het gebruik van toetsen. Deze toetsen worden voornamelijk ingezet als bewijsmateriaal om aan te tonen dat bepaalde leerstof of vaardigheden niet gekend zijn. Dit vooral naar ouders toe. Hoewel MacDonald (2007) pedagogische documentatie als een vorm van formatieve evaluatie beschrijft, geven Becker et al. (2023) aan dat het meten van eindresultaten, zoals door middel van toetsen, ook een plaats kan krijgen binnen de documentatie, bijvoorbeeld om het resultaat van leren te weten. Het gebruik van toetsen past daardoor bij de visie van Becker et al. (2023). Wel worden ze eerder gebruikt voor verantwoording, wat niet vermeld wordt in de beschreven literatuur.

5.1.7 Het kindvolgsysteem (Questi en Bingel)

Een documentatiemethode die niet beschreven wordt in de literatuur over pedagogische documentatie is het gebruik van een kindvolgsysteem. Toch blijkt uit de resultaten dat dit frequente gebruikte systeem een manier is voor de respondenten om zicht te krijgen op de leervooruitgang van kleuters. De resultaten laten zien dat het kindvolgsysteem een online verzamelplaats is waarin observaties, verslagen en notities worden gebundeld en bevat het systeem een eigen observatielijst. Het gebruik van het kindvolgsysteem vormt dus een aanvulling op de beschreven methodes uit de literatuur. Toch blijkt uit de resultaten dat het systeem niet echt een methode op zich is en meer fungeert als verzamelplaats voor divers documentatiemateriaal. Hoewel MacDonald (2024); Mi en Fengcaho (2023) Becker et al. (2023); Fleet et al. (2011) het belang onderstrepen van de betrokkenheid van alle belanghebbenden, blijkt uit de resultaten dat ouders geen toegang hebben tot dit platform. Andere betekenisvolle personen zoals de zorgcoördinator, zorgleerkrachten en externe partners hebben dan weer wel toegang tot het kindvolgsysteem.

5.1.8 Bijdragers aan de documentatie

De resultaten laten zien dat het vooral de klasleerkracht, de zorgleerkracht en in bepaalde mate de zorgcoördinator en externe partners zijn die documenteren. Buiten het maken van werkjes documenteren de kleuters niet mee. Ook de ouders zijn zo goed als niet betrokken bij het documentatieproces. Toch benadrukken Dahlberg et al. (1999), Becker et al. (2023), Fleet et al. (2011), Fleet en Machado (2022), MacDonald (2024) en Mi en Fengcaho (2023) het belang van de betrokkenheid van alle belanghebbenden partners om eenzijdige interpretatie te vermijden en tot waardevolle en alternatieve inzichten te komen. Daarnaast zorgt een gezamenlijke bijdrage aan de documentatie ervoor dat alle belanghebbende een stem krijgen in het leerproces (Dahlberg et al., 1999; Fleet & Machado, 2022). Toch sluiten de resultaten niet volledig aan op deze visie aangezien het vooral de klas- en zorgleerkracht zijn die documenteren en de inhoud van de documentatie bepalen.

Ondanks dat ouders niet mee documenteren, worden ze wel geïnformeerd en kunnen ze de documentatie inkijken. Toch sluit dit niet aan bij hoe Fleet et al. (2011), Fleet en Machado (2022), MacDonald (2007, 2024) en Mi en Fengcaho (2023) kijken naar pedagogische documentatie. Zij stellen dat pedagogische documentatie verder gaat dan het alleen informeren van ouders over de leervooruitgang van hun kind en schetsen een beeld waarin ouders actief mee nadenken en betekenis geven aan het leerproces van hun kleuter.

5.2 Doelen van de documentatie

5.2.1 Zichtbaar maken van het leerproces

Uit de resultaten blijkt dat de respondenten documenteren om de ontwikkeling van de kleuters in kaart te brengen. Daarnaast helpt de documentatie hen om een beeld te krijgen van de ontwikkeling en de interesses van de kleuters. Op basis van deze informatie evalueren, herzien, sturen ze hun klaspraktijk bij en bepalen de respondenten vervolgstappen om het leerproces van de kleuters verder te ondersteunen. Deze bevindingen sluiten aan bij de visie van MacDonald (2007) en Becker et al. (2023), die pedagogische documentatie omschrijven als ontwikkelingsgericht en benadrukken dat pedagogische documentatie leerkrachten in staat stelt om informatie te verzamelen over het leerproces van de kleuters om hun klaspraktijk daarop afstemmen.

5.2.2 Ondersteunen van reflectie en analyse

Uit de resultaten komt naar voor dat leerkrachten regelmatig op diverse manieren reflecteren met kleuters over voorbijgaande activiteiten. Deze reflecties blijven meestal beperkt tot het aangeven of ze iets moeilijk/makkelijk/leuk vonden en leiden niet naar toekomstplannen. Er is dus sprake van reflectie met kleuters, net zoals in de literatuur beschreven wordt door Dahlberg et al. (1999), MacDonald (2007, 2024). Toch benadrukken deze auteurs dat reflectie ook leidt naar nieuwe ideeën en toekomstige acties. Deze komen minder aanbod in de resultaten.

Naast de reflectie met de kleuters, reflecteren de leerkrachten ook met collega's. Deze reflecties zijn wel eerder overlegmomenten. Hoewel uit de resultaten blijkt dat overleg met collega's vooral gaat over kleuters met extra zorgnoden, geven Fleet et al. (2011) aan dat reflectie ook gericht moet zijn op het bredere leerproces van de kleuters en niet alleen op knelpunten. Het is de bedoeling dat reflectie met collega's gericht is op het ontwikkelen van kennis over de praktijk (Fleet & Machado, 2022). Uit de resultaten blijkt dat dit wel gebeurt, maar ook alleen maar om problemen aan te pakken. Hoewel

Dahlberg et al. (1999) het belang onderstrepen van reflectie met alle betrokkenen, komen in de resultaten geen vormen van reflectie met ouders terug.

5.2.3 Versterken van de participatie

De resultaten laten zien dat leerkrachten voornamelijk door terug te kijken op voorbije leermomenten de participatie van de kleuters proberen te versterken, wat aansluit bij de visie van Fleet en Machado (2022), Lindh en Mansikka (2023) en MacDonald (2007) die aangeven dat terugblikken en in dialoog gaan met kleuters over leermomenten de participatie van kleuters in het documentatieproces versterkt. Toch geven bovengenoemde auteurs aan dat ook kleuters mee laten plannen, discussiëren en laten beslissen over vervolgstappen van belang zijn voor een optimale participatie. Deze praktijken zijn niet teruggevonden in de resultaten waardoor het onduidelijk is of deze al dan niet toegepast worden.

Wat het versterken van de ouderparticipatie betreft, blijkt uit de resultaten dat leerkrachten ouders vooral informeren over het leerproces van de kleuters. Ze participeren weinig tot niet mee in het documentatieproces. Hierin is een verschil merkbaar met de literatuur waarin Dahlberg et al. (1999), Fleet en Machado (2022), Paananen en Lipponen (2016) en Sisson en Whittington (2017) het belang van ouderparticipatie door middel van dialoog en gedeelde kennis, in de documentatie onderstrepen. Hier is dus een duidelijk verschil merkbaar tussen de resultaten en de literatuur.

5.2.4 Professionele ontwikkeling en kwaliteitsverbetering

De resultaten laten zien dat leerkrachten door middel van individuele reflectie nagaan of hun instructies en activiteiten aansluiten bij het niveau van de kleuters. Wanneer dit niet het geval is, gaan ze soms ook in overleg met collega's. Dit sluit aan bij de visie van Dahlberg et al. (1999), Fleet et al. (2011) en MacDonald (2007, 2024). Wel geven de auteurs aan dat professionele ontwikkeling ook gaat over kritisch kijken naar de eigen onderwijspraktijk en het onderbouwen van het eigen pedagogisch handelen (Fleet & Machado, 2022), wat niet terug te vinden is in de resultaten. Bovendien benadrukken Dahlberg et al. (1999), Fleet et al. (2011), Lindh en Mansikka (2023) en Sisson en Whittington (2017) dat reflecties best in teamverband gebeuren omdat dit zorgt voor diepere en kritischere inzichten in het eigen pedagogisch handelen (Fleet et al., 2011; Sisson & Whittington, 2017). Hierin is een verschil merkbaar tussen de theorie en de praktijk.

5.3 De link tussen het doel en de methode

5.3.1 Zichtbaar maken van het leerproces door observatie en artefacten

Uit de analyses blijkt dat bepaalde documentatiemethodes gekoppeld worden aan specifieke doelen. Zo komt in de resultaten duidelijk een link naar voor tussen het zichtbaar maken van het leerproces en het gebruik van observatie en artefacten. Daarnaast wordt het kindvolgsysteem gebruikt om het resultaat van leren te bepalen. In de literatuur wordt aangehaald dat observatie dient als startpunt voor verdere keuzes (Fleet et al., 2011), wat terugkomt in de resultaten. Het gebruik van artefacten voor dit doel is niet onlogisch aangezien Fleet et al. (2011) en Pettersson (2015) artefacten beschrijven als een manier om het leren en denken van kleuters zichtbaar te maken. Al is dat ook het geval bij audiovisueel materiaal (MacDonald, 2007; Sisson & Whittington, 2017). Toch blijkt uit de resultaten dat respondenten daar minder beroep op doen wanneer ze het leerproces zichtbaar maken.

5.3.2 Het ondersteunen van reflectie en analyse

Wat het ondersteunen van reflectie en analyse betreft, doen de respondenten beroep op portfolio's en werkblaadjes om met kleuters te reflecteren. Aangezien het doel van een portfolio reflectie is (Paananen & Lipponen, 2016; Pettersson, 2015; Sisson & Whittington, 2017), past dit gebruik voor dit doel binnen de literatuur. Toch stellen Fleet et al. (2011), MacDonald (2007), Paananen en Lipponen (2016), Pettersson (2015) en Sisson en Whittington (2017) dat ook observatie, audiovisueel materiaal en verslagen uitnodigen tot reflectie. Toch worden deze methoden voor reflectie en analyse nauwelijks gebruikt. Wel blijkt uit de resultaten dat de respondenten niet altijd de noodzaak voelen om methodes te gebruiken, omdat ze door middel van reflectiemethodieken en gesprek ook tot reflectie met kleuters komen, wat kan verklaren waarom er maar twee methoden aan reflectie en analyse gekoppeld zijn.

5.3.3 Versterken van de participatie

Behalve het terugblikken op voorbij activiteiten met kleuters, zijn er in de resultaten geen andere vormen van participatie gevonden. Hierdoor konden ook geen specifieke documentatiemethoden aan dit doel gekoppeld worden. Alleen in overleg met ouders gebruiken de respondenten foto's, observatielijsten en kindwerken. Hoewel leerkrachten wel documentatiemethoden hanteren die de participatie van kleuters en ouders kunnen versterken, passen zij de specifieke acties die daartoe leiden niet toe. Voorbeelden uit de literatuur zijn: kleuters foto's laten nemen en selecteren (Pettersson, 2015; Sisson & Whittington, 2017), hen mee laten beslissen over de inhoud van een portfolio (Sisson & Whittington, 2017), kleuters mee laten beslissen wat geobserveerd wordt (Pettersson, 2015) en ouders feedback laten geven op documentatiegegevens (Dahlberg et al., 1999; Fleet et al., 2011). Het ontbreken van deze acties kan verklaren waarom de participatie van kleuters en ouders beperkt wordt.

5.3.4 Professionele ontwikkeling

Uit de resultaten blijkt dat leerkrachten aan de hand van observaties nagaan of hun instructies en activiteiten afgestemd zijn op het niveau van de kleuters. In overleg met collega's gebruiken ze geen documentatiemateriaal met uitzondering van kindwerken. Sisson en Whittington (2017) geven aan dat observatie het startpunt vormt voor verder keuzes. Wat dus kan verklaren waarom leerkrachten observatie kiezen om na te gaan of ze hun instructie of opdrachten best aanpassen of niet. Hoewel kindwerken maar af en toe gebruikt worden voor overleg, geven Fleet et al. (2011) en Pettersson (2015) aan dat ze het startpunt vormen voor reflectie tussen leerkrachten. Dit geldt ook voor het gebruik van observaties (Sisson & Whittington, 2017).

6 Beperkingen en aanwijzingen voor verder onderzoek

Zoals bij elk onderzoek kent deze studie ook enkele beperkingen. Een eerste beperking betreft de beperkte steekproef. Er namen slechts negen kleuterleerkrachten deel aan deze studie waarvan enkele uit het eigen netwerk. Daarnaast werd er niemand uit het gemeenschapsonderwijs geïnterviewd. De resultaten zijn daardoor mogelijk niet geheel representatief voor alle Vlaamse kleuterleerkrachten. Toch is geprobeerd om de steekproef zo divers mogelijk te maken door leerkrachten uit verschillende onderwijsnetten en provincies te interviewen met verschillende leeftijden en aantal jaren leservaring.

Deze studie richtte zich op de documentatiemethoden en -doelen van pedagogische documentatie, en de manier waarop deze met elkaar verbonden zijn. En dit binnen de klaspraktijk van kleuterleerkrachten. Andere kenmerken van pedagogische documentatie, zoals de rol van theorie en de integratie van pedagogische documentatie op schoolniveau, werden niet meegenomen in deze studie. Daardoor is het niet geweten hoe deze elementen zich manifesteren in het Vlaamse kleuteronderwijs. Om de invloed daarvan beter te begrijpen, is bijkomend onderzoek aangewezen.

Daarnaast richtte deze studie zich specifiek op kleuterleerkrachten uit de derde kleuterklas. Daardoor kunnen de inzichten niet zomaar doorgetrokken worden naar kleuterleerkrachten van lagere jaren. Bijkomend onderzoek kan nagaan of de documentatiepraktijken die in deze studie naar voor komen, ook terug te vinden zijn bij leerkrachten uit lagere kleuterklassen en of er verschillen optreden ten opzichte van leerkrachten in de derde kleuterklas.

Ten slotte is er in deze studie uitsluitend gebruik gemaakt van interviews. Dit kan mogelijk tot gevolg hebben dat de respondenten praktijken vergeten te rapporteren zijn of dat ze bepaalde aspecten van hun praktijk onbewust verkleind of vergroot hebben. Aanvullend onderzoek via observaties kan waardevolle inzichten opleveren, omdat de documentatiepraktijken van kleuterleerkrachten direct in hun natuurlijke context waargenomen en ervaren worden (Creswell & Poth, 2018).

7 Implicaties voor de praktijk

In dit laatste deel worden op basis van de bevindingen uit deze studie enkele implicaties voor de praktijk geformuleerd. Een eerste implicatie betreft het gebruik van audiovisueel materiaal, wat binnen pedagogische documentatie als een belangrijke documentatiemethode beschouwd wordt (Fleet et al., 2011; MacDonald, 2007; Pettersson, 2015; Sisson & Whittington, 2017). Uit de resultaten blijkt dat Vlaamse kleuterleerkrachten weinig tot geen audiovisueel materiaal inzetten om het leerproces van kleuters zichtbaar te maken. Wel blijkt dat ze voor ouders al geregeld foto's nemen van het klasgebeuren. Leerkrachten kunnen deze gelegenheid benutten om ook gerichte foto's te nemen voor documentatiedoeleinden. Dit helpt leerkrachten om inzicht te krijgen in het leerproces achter een eindresultaat. Door kleuters mee foto's of video's te laten maken en selecteren krijgen leerkrachten bovendien zicht op hun interesses en voorkeuren en zorgt het voor een meer holistisch beeld van het leerproces (Fleet et al., 2011; MacDonald, 2007; Pettersson, 2015; Sisson & Whittington, 2017).

Een belangrijk kenmerk van pedagogische documentatie is dat het documenteren en begeleiden van het leerproces van kleuters een collectieve opdracht is, waaraan ook ouders meewerken (Dahlberg et al., 1999; Fleet & Machado, 2022). De resultaten laten zien dat leerkrachten ouders vooral informeren over het leerproces van hun kind en hen nauwelijks laten participeren in het documentatieproces. Toch is het waardevol om ouders mee te laten documenteren, met hen in dialoog te treden en ruimte te maken voor hun interpretaties. Op die manier krijgen leerkrachten een breder en rijker beeld van het leerproces en wordt gegarandeerd dat diverse perspectieven erkend worden (Dahlberg et al., 1999; Fleet et al., 2011; Fleet & Machado, 2022; Mi & Fengchao, 2023).

Sisson en Whittington (2017) benadrukken dat pedagogische documentatie als startpunt dient voor reflectie met kleuters en collega's. Uit de resultaten blijkt dat leerkrachten met kleuters voornamelijk reflecteren over voorbije leermomenten en dat ze met collega's vooral overleggen over zorgnoden. Door de reflectie met kleuters ook te richten op het bepalen van vervolgstappen, het maken van

plannen en kleuters mee laten becommentariëren wordt de participatie van kleuters in het documentatieproces versterkt. Deze betrokkenheid van kleuters helpt leerkrachten inzicht krijgen in de interesses, vaardigheden en ideeën van de kleuters (MacDonald, 2007). Naast overleggen, zorgt reflecteren met collega's voor een verruimde blik en verschillende interpretaties wat leerkrachten helpt een volledig beeld van de kleuters te krijgen (Fleet et al., 2011).

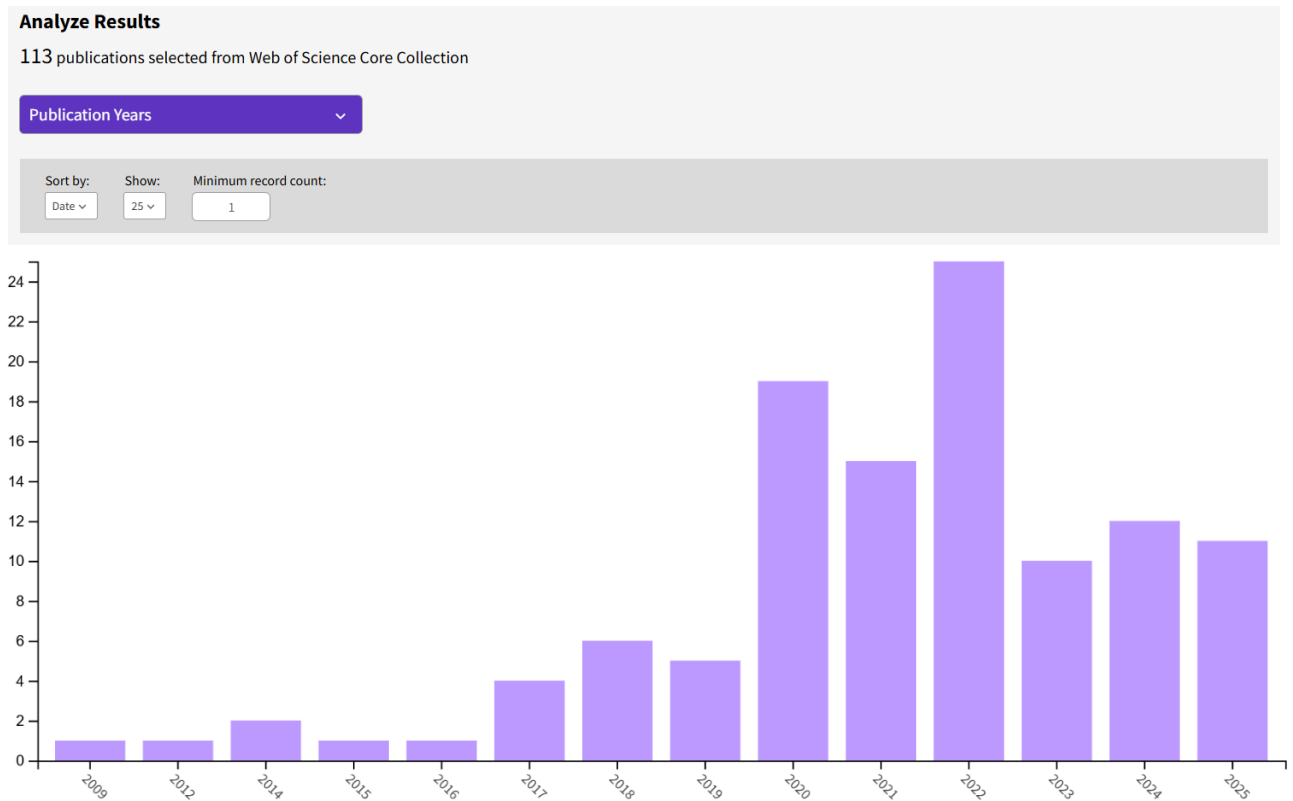
Het gebruik van een kindvolgsysteem komt niet terug in de literatuur rond pedagogische documentatie. Toch blijkt uit de resultaten dat kleuterleerkrachten dit gebruiken als documentatiemethode. Binnen de Vlaamse context is dit dus ook een onderdeel van pedagogische documentatie. De inhoud van het kindvolgsysteem bevat verschillende documenten zoals observaties, verslagen en soms ook foto's. Sisson en Whittington (2017) onderstrepen het belang van meervoudige methodes om eenzijdige documentatie te voorkomen. Door de inhoud van het kindvolgsysteem uit te breiden met kindwerken, audiovisueel materiaal, neerslagen van reflecties, analyses en gesprekken en toegankelijk te maken voor alle betrokkenen wordt alle informatie op één plaats verzameld en opgeslagen. Op die manier kan het systeem leerkrachten helpen om een vollediger en rijker beeld van de kleuters te krijgen (Fleet et al., 2011).

5 Referenties

- 't Hart, H., Boeije, H., & Hox, J. (2005). *[Onderzoeksmethoden: Hoofdstuk 2]*. Boom.
- Alaçam, N. (2025). The role of pedagogical documentation in child and parent participation: an investigation of educator and parent perspectives in a Reggio Emilia-inspired preschool. *European Early Childhood Education Research Journal*. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2025.2508319>
- Becker, I., Rigaud, V. M., & Epstein, A. (2023). Getting to Know Young Children: Alternative Assessments in Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, 51(5), 911-923. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01353-y>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Brassard, M. R., & Boehm, A. E. (2007). *Preschool assessment: Principles and Practices*. The Guilford Press.
- Creswell, W., John, & Poth, N., Cheryl. (2018). *Qualitative Inquiry Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4 ed.). Sage Publications.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. Falmer Press.
- Deluca, C., Pyle, A., Roy, S., Chalas, A., & Danniels, E. (2019). Perspectives on Kindergarten Assessment: Toward a Common Understanding. *Teachers College Record*, 121(3), Article 030302. <Go to ISI>://WOS:000460800500002
- Fleet, A., Honig, T., Robertson, J., Saemann, A., & Shepherd, W. (2011). What's pedagogy anyway? Using pedagogical documentation to engage with the Early Years Learning framework. In C. s. s. Central (Ed.), (pp. 28). New South Wales, Australië.
- Fleet, A., & Machado, I. (2022). Special Issue on Pedagogical Documentation - Researching a Powerful and Evolving Idea. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(2), 179-183. <https://doi.org/10.1080/1350293x.2022.2051244>
- Hostyn, I., Mäkitalo, A.-R., Hakari, S. T., & Vandenbussche, L. (2020). The professional actuation of pedagogical documentation in Belgian and Finnish early childhood education settings. *Early Child Development and Care*, 190(3), 400-413. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1475368>
- Lee-Hammond, L., & Bjervas, L.-L. (2021). Pedagogical Documentation and systematic quality work in early childhood: Comparing practices in Western Australia and Sweden. *Early childhood* 22(2), 156-170. <https://doi.org/10.1177/1463949120928431>
- Lindh, C., & Mansikka, J. E. (2023). Adoption of Pedagogical Documentation in Finnish ECEC Settings. *Early Childhood Education Journal*, 51(2), 393-405. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01321-6>
- MacDonald, M. (2007). Toward formative assessment: The use of pedagogical documentation in early elementary classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 232-242. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.12.001>
- MacDonald, M. (2024). Leveling up to honour ethical relationality: pedagogical documentation as methodological entanglement. *Education Inquiry*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/20004508.2024.2341529>
- Mi, S. K., & Fengcaho, Y. (2023). 'Teacher data literacies practice' meets 'pedagogical documentation': A scoping review. *Review of Education*, 11(2), 1-32. <https://doi.org/10.1002/rev3.3414>
- Mortelmans, D. (2020). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Acco.
- Paananen, M., & Lipponen, L. (2016). Pedagogical documentation as a lens for examining equality in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 188(2), 77-87. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1241777>
- Pettersson, K. E. (2015). Children's participation in preschool documentation practices. *Childhood-a Global Journal of Child Research*, 22(2), 231-247. <https://doi.org/10.1177/0907568213513480>
- Schachter, R. E., & Piasta, S. B. (2022). Doing Assessment: A Multicase Study of Preschool Teachers' Language and Literacy Data Practices. *Reading Research Quarterly*, 57(2), 515-535. <https://doi.org/10.1002/rrq.419>
- Schachter, R. E., Yeomans-Maldonado, G., & Piasta, S. B. (2023). Early Childhood Teachers' Emergent Literacy Data Practices. *Journal of Literacy Research*, 55(1), 5-27. <https://doi.org/10.1177/1086296x231163116>
- Sisson, H. J., & Whittington, V. (2017). *Pedagogical documentation: A south Australian perspective*. Gowrie SA.

6 Bijlage

Bijlage 1: Visualisatie in Web of Science: publicatiejaren pedagogische documentatie in het kleuteronderwijs



Bijlage 2: Interviewleidraad

Kenmerken : Semigestructureerd interview

Duurtijd: 1 uur

Richttijd: 45 minuten

Respondenten: Kleuterleerkrachten die werkzaam zijn in de 3^{de} kleuterklas

Onderwerp: Methoden en doelen van pedagogische documentatie in het kleuteronderwijs

Onderzoeksvraag:

OV1: Welke methoden binnen pedagogische documentatie worden toegepast in het laatste jaar van het Vlaamse kleuteronderwijs?

OV2: Welke doelen stellen Vlaamse kleuterleerkrachten in de derde kleuterklas bij het gebruik van pedagogische documentatie?

OV3: Welke specifieke methoden van pedagogische documentatie koppelen Vlaamse kleuterleerkrachten uit de derde kleuterklas aan welke doelen?

Fase	Vragen	Richttijd
<u>Achtergrondvragen</u>	Naam: Geslacht: Leeftijd: School: Zou u dit 'Informed consentformulier' willen invullen om ervoor te zorgen dat ik officiële toestemming heb om deze resultaten te verwerken en om tegelijkertijd uw anonimiteit te verzekeren? (Vooraf invullen)	Vooraf
Introductie	Dit interview past in de opleiding Opleidings- en Onderwijswetenschappen die ik volg. Het duurt maximaal één uur, waarin ik u enkele vragen zal stellen rond het documenteren in de klas om de leervooruitgang van kleuters in kaart te brengen en hoe u dat gebruikt in uw reflectie. Het interview wordt opgenomen, maar de resultaten worden anoniem verwerkt. Mag ik uw toestemming om dit gesprek op te nemen en te gebruiken?	30 sec.

<u>Openingsvragen</u>	Hoeveel jaren bent u al werkzaam als kleuterleerkracht? Welk(e) diploma('s) hebt u? Wat is uw functie binnen de school? Werkt u voltijds/deeltijds?	1 min.
Thema 1: Leerproces zichtbaar maken		
<u>Inleidingsvraag</u>	Wat verstaat u onder het documenteren van de leervooruitgang van kleuters?	6 min.
<u>Kernvragen en bijkomende vragen</u>	<i>Pedagogische documentatie is het vastleggen van leerrijke leermomenten van kleuters door middel van foto's, het bijhouden van werkjes, opnames, ...</i> Hoe maakt u de leervooruitgang van kleuters zichtbaar? Hoe worden leermomenten vast gelegd? Er zijn verschillende informatiebronnen die KO's kunnen gebruiken om de leervooruitgang van kleuters zichtbaar te maken. Bv. door het bijhouden van werkjes, het maken van foto's, video's of geluidsopnames. Zijn er informatiebronnen die u gebruikt? Waarom kiest u voor deze informatiebronnen?	7 min.
Thema 2: Reflecteren en analyseren		
<u>Inleidingsvraag</u>	In welke mate beïnvloedt documentatie de beslissingen die u neemt in verband met de leervooruitgang van kleuters?	4 min.
<u>Kernvragen en bijkomende vragen</u>	Daarnet heeft u al enkele manieren beschreven die u zelf gebruikt als informatiebronnen. Ik vraag me af waarvoor u deze informatie gebruikt? Hoe gebruikt u werkjes, foto's en opnames van leermomenten om te reflecteren over de leervooruitgang van kleuters? Kunt u hiervan een voorbeeld geven?	6 min.

	Hoe gebruikt u deze documentatie om te reflecteren op uw eigen onderwijspraktijk?	
Thema 3: Besluitvorming		
<u>Inleidingsvraag</u>	Op basis van welke informatie neemt u beslissingen in verband met de leervooruitgang van kleuters?	3 min.
<u>Kernvragen en bijkomende vragen</u>	Hoe spelen werkjes van kleuters, foto's of opnames van leermomenten daarin mee? Er bestaan beslissingen op klas-, school- en beleidsniveau. Voor wat voor soort beslissingen gebruikt u informatie uit deze bronnen?	6 min.
Thema 4: Meerdere auteurs		
<u>Inleidingsvraag</u>	Worden ouders en/of kleuters betrokken bij het documenteren van de leervooruitgang? Zijn er nog andere belanghebbenden die betrokken worden bij het documenteren van de leervooruitgang van de kleuters? Zo ja, wie zijn dat dan?	4 min.
<u>Kernvragen en bijkomende vragen</u>	Hoe worden deze partners betrokken bij het documenteren van de leervooruitgang? Wordt er samen of individueel gereflecteerd over de leervooruitgang? Hoe wordt dit dan gedaan?	6 min.
Slotvragen	Dit interview zorgde voor een kijk in de documentatiepraktijken van 3^{de} kleuterklas leerkrachten in verband met de leervooruitgang van kleuters. Zijn er nog andere aspecten van dit thema of andere toevoegingen over dit thema die nog niet aan bod zijn geweest, maar waarover u het toch graag nog eens wilt hebben?	2 min.
Afronding	Ik hoop dat u dit gesprek even boeiend vond als ik. Dan wil ik u hartelijk bedanken voor uw tijd en uw medewerking aan dit interview en onderzoek.	

Bijlage 3: Informatie over het onderzoek

Informatie over het onderzoek: documenteren in de derde kleuterklas

Achtergrondinformatie over het onderzoek

Deze masterproef maakt deel uit van de opleiding Opleidings-en Onderwijswetenschappen die ik volg aan de Universiteit Antwerpen. In dit onderzoek wordt nagegaan welke praktijken van pedagogische documentatie plaatsvinden binnen in de derde kleuterklas.

Deelname aan het interview

Het interview duurt maximaal één uur. Tijdens dit interview ga ik met u in gesprek over het documenteren in de klas, met als doel de leervooruitgang van kleuters in kaart te brengen en te onderzoeken hoe u deze informatie gebruikt. De resultaten worden anoniem verwerkt en zullen niet gepubliceerd worden op een manier waarop de individuele respondenten herkend kunnen worden. Er zijn geen juiste of foute antwoorden. U heeft het recht te allen tijde te stoppen met het interview.

Contactgegevens

Indien u nog extra vragen hebt met betrekking tot dit onderzoek, kan u mij altijd contacteren via adinda.top@student.uantwerpen.be

Consentformulier

Titel onderzoek: Pedagogische documentatie in het kleuteronderwijs

Verantwoordelijke onderzoeker: Adinda Top

In te vullen door de deelnemer

- Ik verklaar op een voor mij duidelijke wijze te zijn ingelicht over de aard, methode, doel en belasting van deze onderzoeksopdracht.
- Ik weet dat de gegevens van het onderzoek beschikbaar zullen zijn voor de uitvoerders van deze onderzoeksopdracht. De data zullen alleen anoniem worden gebruikt voor onderwijsdoeleinden.
- Mijn vragen zijn naar tevredenheid beantwoord.

Ik stem geheel vrijwillig in met deelname aan dit onderzoek. Ik behoud me daarbij het recht voor om op elk moment mijn deelname aan deze onderzoeksopdracht te beëindigen, zonder dat ik hiervoor een reden moet opgeven.

Naam deelnemer:

Datum	Handtekening

In te vullen door de uitvoerende onderzoeker

Ik heb een mondelinge en schriftelijke toelichting gegeven bij de onderzoeksopdracht. Ik zal resterende vragen over de onderzoeksopdracht naar vermogen beantwoorden. De deelnemer zal van een eventuele voortijdige beëindiging van deelname aan deze onderzoeksopdracht geen nadelige gevolgen ondervinden.

Naam onderzoeker: Adinda Top

Datum	Handtekening

Bijlage 5: Voorbeeld van een transcriptie

Transcriptie 5D1

OZ: Zo, voila . Goed, oké. Eum ik had hier al opgeschreven, uw naam, euh dat u op (naam school) werkt ook. Euh zou ik misschien uw leeftijd nog mogen weten?

Resp.: *Geanonimiseerd*

OZ: Oké, perfect. Dan misschien eerst nog een paar achtergrondvraagjes. Euh ik vroeg me af hoeveel jaar dat u al werkt als kleuterleerkracht.

Resp.: *Geanonimiseerd*

OZ: Oké. En welk diploma hebt u?

Resp.: Het hoger euh onderwijs voor het kleuterdiploma hé. Voor het kleuteronderwijzers.

OZ: Oké. En u euh bent een klasleerkracht?

Resp.: *Geanonimiseerd*

OZ: Ja. En werkt u voltijds of deeltijds?

Resp.: *Geanonimiseerd*

OZ: Oké, perfect. Dat waren een beetje achtergrondvragen. Nu is de bedoeling dat we echt dieper gaan ingaan op het thema.

Resp.: Ja.

OZ: Als eerste wou ik eens aan u vragen wat da u verstaat onder het documenteren van de leervooruitgang van kleuters.

Resp.: Euh ik denk bij mij documenteren is zo van euh dinges die je ziet in de klas, dat je die opschrijft als je opdrachten met kinderen doe, dat je die opschrijft en ziet hoe dat evolutie is. Dus dat kinderen die dan niet mee kunnen of wat moeilijk hebben, dat je die dan nog eens extra euh ga oefeningen geven en dergelijke euh in de loop van het jaar. En dat je zo dan elke keer opschrijft wat is in evolutie, van kunnen ze het al ondertussen en hoe ver staan ze naar het eerste leerjaar toe. Das is voor ons vooral het belangrijkste hé Zowel rond wiskundetaal, euh dus dat vinden wij vooral heel belangrijk. Eu En het gaat ook over het sociaal-emotionele. Dus hoe voelen de kinderen zich, wat kunnen we eraan doen dat ze zich beter gaan voelen. Eu het sociale naar andere kinderen toe. Een kind dat altijd alleen speelt, wat kunnen we daarmee doen dat die toch extra aandacht naar andere kinderen gaat. Dat die echt zo'n interactie gaat met die andere kinderen. Eu zo van die dingen. Dus dat wordt eigenlijk allemaal genoteerd. En eigenlijk, mijn evolutie gaat ook nog voort naar de volgende klasse. Dus eigenlijk schuift alles door van kleinste kleuter tot zesde leerjaar eigenlijk hé.

OZ: Oké, en u zegt da opschrijven. Kunt u dat misschien wat concreet vertellen? Hoe dat dat (onverstaanbaar).

Resp.: Euh wij hebben da via de Bingel, hebben wij dat zo gezegd. Eu en wij hebben via Bingel zo euh de evaluatie. En daar komt eigenlijk in een kleutervolgsysteem. Eum wij hebben ook euh een zilfi en da gaat eigenlijk over het kind euh, eerst de trimester is eigenlijk het sociaal-emotionele en dat gaan wij ook bespreken met de ouders. Hoe voelt het zich? Ma da wordt in de loop van het jaar, ook als het dan beter is, wordt dat wel aangepast. En dan nu, euh binnenkort in maart, hebben wij ook de andere ontwikkelingsdoelen. Zoals het wiskundige, het wiskundig denken, het euh gewone denkontwikkeling rond tijd en dergelijke. Euh en da wordt dan besproken. En het motorische en zo. En dat komt eigenlijk in een zilfi en dat wordt een beeld van heel dat kind. En dat beeld euh, dat wordt ook bewerkt als er dingen nog niet goed zijn, dan wordt daar extra aandacht aan besteed. Zowel bij zorgleerkrachten euh als in de klas gewoon. En dat wordt elke keer aangevuld van oké, nu is het in orde. En dan en dan kinderen die extra uitdagingen nodig hebben, die krijgen dat natuurlijk ook hé.

OZ: Ja, en die zilfi, dat hoort dan bij het ZILL, neem ik aan?

Resp.: Ja, dat is volledig euh gepast aan het ZILL. Ja.

OZ: Ja.

Resp.: Dat hebben wij sinds twee jaar, hebben wij dan nu die zilfi. Eu en das voor een kind, allé zo echt. Het kind is staat centraal.

OZ: En dat staat in Bingel, (onverstaanbaar)?

Resp.: Dat is een formulier, dat staat in Bingel, waar eigenlijk alles van ons staat. Van KVS en zilfi en dergelijke, dat staat er allemaal in. Zorgplannen staan daarin. Dus eigenlijk staat bij ons in Bingel bij een evaluatie. Dus dat is zo'n heel ding. Ook de gesprekken met CLB en dergelijke, met buiten instanties, logopedisten, die ze al euh hebben en zo. Dat staat daar allemaal in. Dus dat is één overkoepelend euh documentatie voor onze kinderen.

OZ: Oké, goed. Euh dus hé ik hoor dan vooral een kindvolgsysteem in Bingel. In Bingel staat ook alles, dan die zilfi staat daar ook in.

Resp.: Ja.

OZ: Maar ook van externe partners staan daar fiches in.

Resp.: Ja, das zijn, nee, ja jawel die sturen die door en met toestemming natuurlijk hé, want wij mogen dat niet altijd.

OZ: Uhm.

Resp.: De ouders moeten dat zagezegd euh beslissen hé. En dan zetten wij die er inderdaad ook in. Dat eigenlijk alles in één ding komt.

OZ: Ja.

Resp.: En dat je dat altijd kunt, per kind staat dat erin. En als je dat zegt, volgend jaar, juffrouw van het 1^{ste} leerjaar, dat je zegt van, dat kind is precies moeilijk. Hup en die gaan al die documentatie zien van dat kind. En dan zeggen van, ah ja, hier staat de logo en hier staat de kiné en op die manier euh.

OZ: Ja, oké, goed. Dat was duidelijk, dank u. Eu ik wil daar nu een beetje dieper ingaan op pedagogische documentatie.

Resp.: Uhm

OZ: Pedagogische documentatie is eigenlijk het vastleggen van leerrijke momenten van kleuters. Door bijvoorbeeld foto's te trekken, werkjes bij te houden, observaties, eventueel opnames te maken. Eu zijn dat dingen die u herkent? (Onverstaanbaar).

Resp.: Wij hebben heel veel foto's. En wij hebben die vooral zo, wij maken die in een boekje. Euh wij hebben deze week ook carnaval gedaan en dan zo'n heel project met de kleuterschool. En daar worden dan foto's van gemaakt. En dat komt zagezegd in het lezen- en schrijfhoekje. En dan kunnen ze die foto's bekijken, zijn ze met elkaar over aan het praten en dergelijke. Euh wa hebben wij nog? Wij werken heel veel rond klanken. Dus wij werken een euh prentenboek uit, rond klanken en die klanken staan eigenlijk ook ten toon, degene die ze al gekend hebben, me voorwerpen, met die, begint met die letter. Euh Euh de woorden die zij, zagezegd, meebrengen van thuis, die worden daar ten toon gesteld. Dus dat zijn eigenlijk, het visuele, maar niet op papier, maar echt zo met materiaal. Echt. En daar kunnen zij op teruggrijpen. Eu in de klas zijn er heel veel pictogrammen. Allé hé, de klas hangt eigenlijk vol. Eum wat hebben wij nog? Maar dan moet ik nog efkes gaan denken, want da is zo'n normale dingen voor mij hé. Dat is zo... Eum dingen, knutselwerkjes. Dus de dikwijls knutselwerkjes maken en zo. Eum die blijven ook omhoog hangen, dat ze die eigenlijk zien, maar er worden ook foto's van getrokken. En dan zo, van van elk zo één. En dan kunnen ze zien, oh, dat heb ik toen gemaakt. En misschien wil ik dat nog eens alleen proberen. Dus want das is meestal gemaakt met de kinderen zelf. En dan nadien kunnen ze zeggen, ah, en zo moest dat. En dan gaan die dat zelf doen. Dus op die manier leren ze hun zelfredzaamheid hé. En dan in de huishoek hebben wij ook heel veel materiaal zo rond het wegen en zo. Dat is me me opdrachtkaarten en dan kunnen zij gaan wegen aan de hand van die opdrachtkaarten. Eum dingen die zij euh dikwijls maken of knutselwerken. Eum bijvoorbeeld met constructiemateriaal. Daar worden ook foto's van getrokken en dat wordt da eigenlijk een opdrachtkaart in de bak van dat materiaal. Dus zo kunnen ze eigenlijk hun eigen kunstwerken elke keer terug nabouwen.

OZ: Oké. En gebruikt u da voor uzelf ook, die foto's of die werkjes, om te gaan kijken van, ah, dit is een vooruitgang geweest bij een kleuter. Of dit is wat een kleuter nu kan. Of is het meer om te toon te stellen in de klas?

Resp.: Eum ja, dat wordt wel gebruikt, want je schrijft dat ook weer in de dingetjes in die documentatie, allé in die kleutervolgsysteem. Van oké hé nu kan het wel. Dat zelfredzaamheid. Dus dat komt daar elke keer wel in. Dus alles wat wij eigenlijk per dag zien. We hebben ook zo'n schriftje en als wij het opmerken dien dag, dan schrijven we dat er gewoon in en dan wordt daar dan zo'n naar het kleutervolgsysteem. We gaan kijken van, oh ja, dat moest ik nog invullen. En dat, dus dat is eigenlijk ook nog euh, want dat is zo, ja, hetgeen dat er op die moment gebeurt. Dat je zegt van, oeh, hier is een vooruitgang. Schrijf op. En dan kunnen we dat nog in noteren euh in de dingen. Want in die kleutervolgsysteem hebben wij ook opmerkingen dat je ernaast kunt schrijven hé Dus dan komt dat daar weer bij. Dus dat je echt ziet van, wat is er al gebeurd en dergelijke. Dus euh.

OZ: En worden die foto's ook in het systeem geplaatst? Of is het alleen de schrift (onverstaanbaar).

Resp.: Nee, dat vul ik vooral in mijn agenda zelf in.

OZ: Ah ja.

Resp.: Van oké, vorig jaar hebben we dit gedaan.

Misschien kan ik dat dan eens aanbieden aan de kinderen die dan komen. Eu da zijn zo extra materialen voor mij, dat ze dan zagezegd... Maar in de dingen wordt dat eigenlijk niet ingezet. Nee.

OZ: Nee oké.

Resp.: Dan moeten we veel gewoon bijhouden, denk ze (lacht). We hebben zo al genoeg al.

OZ: En euh u zei daarnet van, ja, wij hebben een een soort boekje waarin die foto's inzitten, dat de kleuters daar terug in kunnen gaan kijken.

Resp.: Ja, in de lezen en schrijven ook, ja.

OZ: Wa is daar dan juist de doel van, dat zij daar terug in kunnen gaan kijken?

Resp.: Ja, en met elkaar overleggen, hé. Van, weet je nog wat je hier gemaakt hebt en en voor wie dat dat was en en hoe dat je dat gemaakt hebt. Dus op die manier ook de taalontwikkeling weer extra stimuleren. En die zijn zo trots da ze da allemaal kunnen laten zien aan elkaar, hé. En dat is zo opnieuw. Dat is juist zoals het boek met de dingen, met de familie. Maken wij ook op het begin van het schooljaar een boek eum waar heel de familie in hangt met de namen en dergelijke. En da hangt daar ook, allé da staat daar ook in de euh leeshoek. Eum en daar kunnen ze ook elke keer terug naar grijpen. En van, oh dit is jouw mama en dat is jouw papa en die heet zo en dat is jouw broer. En als er een kindje bijkomt, wordt daar ook een foto bijgeplakt. Dus dat wordt eigenlijk aangevuld. Eu wat staat er nog in? Hun lievelingseten. En dat kan ook veranderen. Dus dan is dat zo eum, ja, een aanpassingsboek iedere keer, hé. Lievelingsspeelgoed. Dat er dan sowieso iets nieuw is. Dan zijn ze daarover verteld. Ah nee, maar nu is dat mijn lievelingsspeelgoed. Dat ik zeg van, breng eens iets mee. Of zo, hé. Dan kan je dat. Op die manier blijft dat eigenlijk een boek dat aangepast wordt constant. Dus euh.

OZ: Ja. Zou je kunnen zeggen dat het een soort reflectieboek is? Of het een soort doel heeft om te reflecteren?

Resp.: Sowieso, ja.

OZ: Ja.

Resp.: Sowieso, ja.

OZ: Doordat de kleuters dan in dat boekje kijken. En dan reflecteren op de (onverstaanbaar) dagen.

Resp.: En samen ja samen overleggen.

OZ: Ja.

Resp.: Ja.

OZ: En reflecteert u ook in klasverband met de kleuters?

Resp.: Ja, wij hebben euh zo elke maand hebben wij, wij hebben een heel doos me ik weet niet veel, van die evaluatieopdrachtjes voor mijn kinderen te doen. Dus bijvoorbeeld een potje met euh gekleurde stokjes, rood, oranje, groen. En dan gaan we in overleggen, hé ze mogen dan kiezen, oké, deze activiteit, wat vonden jullie dervan of wat vonden jullie van de dag vandaag? Of van ons project hé. En dan mogen ze zelf euh zeggen van, wat is ervan vonden met hun kleurtje in het potje te steken.

OZ: Uhm.

Resp.: En daar wordt dan zagezegd een gesprek over gedaan.

OZ: Uhm.

Resp.: Van, oké, ik zie veel rode. Waarom heb jij een rode gestoken? Op die manier gaan ze eigenlijk vertellen wat ze leuk vonden, wat ze niet leuk vonden, wat er zou aangepast kunnen worden. Eum dan hebben wij dat met pomponnetjes ook. Wij hebben dat met kleurenkaarten. Dus kies is een kleur waar je denkt van, wat voel je hé bij deze opdracht? Welke kleur? Op die manier hebben wij eigenlijk een heel doos en dat gaat door heel de kleuterschool. En dat verandert iedere keer dat dat niet elke keer zo met de kinderen altijd hetzelfde is. En dat is eigenlijk de reflectiedoos. En daar hé gebruiken wij regelmatig per dag zo toch eum. Vooral zo op het einde van de week. Dat is dan de grote euh evaluatie met de kinderen. Van, wat vond je leuk, die twee? Allé, deze week. Eu wa zou je de volgende week der nog kunnen bijdoen? Of wa wa blijft er in de klas? Want er staat zoveel materiaal, dat je zegt van, ik breng aan. Maar nadien gaat dat ook weg voor zoiets iets anders aan te brengen. Dus op die manier is er een overleg met de kinderen van, wat vinden jullie leuk? En wat moet er nu efkes weg voor iets te vervangen?

OZ: En gebruikt u daaraan soms ook werkjes voor van kleuters of foto's? Van, ah kijk eens, dit hebben we gedaan. Wordt dat gebruikt in een reflectie? Of is het meer een gesprek?

Resp.: Het is echt een gesprek. Ja.

OZ: Ja.

Resp.: Er wordt wel naar verwezen, maar we gaan dat niet ophalen, omdat er kindertjes zijn die waaruit het moeilijker bij gaat. En als je daar dan op ingaat van, ah man, jij hebt dit mooi gemaakt. Dan gaan dan er ook wel, allé, da is niet de bedoeling op dat moment. Eum het is echt de bedoeling zeggen van, wat je leuk vond, wat je niet leuk vond. En niet van, wat vond je mooi en niet mooi. Dat is zo, ja, mijn kinderen zijn dikwijls, en vooral oudste kleuters, die zijn dikwijls nogal direct naar elkaar toe. Dus dat proberen we toch wel wat te vermijden.

OZ: En wordt er wel gezegd, wat vond je moeilijk, wat vond je makkelijk? Of gaat het meer over hun persoonlijke beleving?

Resp.: Nee, nee, ook wel wat is zo moeilijk...

OZ: Ja.

Resp.:...en ja, ja, dergelijke. En dat wordt zeker ook euh aangehaald.

OZ: Uhm. Oké. En reflecteert u soms ook met kleuters individueel?

Resp.: Dat sowieso. Dat is euh constant eigenlijk eum. Ook als je met mijn paar kinderen in de in de bouwhoek of in de huishoek aan het spelen bent en dan daar achteraf van, ja hé, wa zouden we nog kunnen doen? En wat vind je nu leuk als wij hier samen moederken en vaderken spelen? Wat zouden we nog kunnen bijdoen? En waarom vind jij het niet leuk om mama te zijn hé? En dat jij papa, en op die manier, ja, ja, constant, eum ja.

OZ: En ook specifiek over hun leervooruitgang?

Resp.: Eu da wordt niet echt benoemd, nee.

OZ: Oké. Eu ik heb ook u horen vertellen euh, dus we schrijven alles op. We hebben een schriftje waarin we dat opschrijven, dan schrijven we dat later in het volgsysteem.

Resp.: Ja.

OZ: In het volgsysteem wordt alles bijgehouden. Eu ik ga reflecteren met kinderen. Waarom kiest u voor die manieren?

Resp.: Dat is eigenlijk opgelegd via de school.

OZ: Oké.

Resp.: Dat is een systeem dat wij twee jaar geleden euh aan de hand van dat ZILL, dat heel onduidelijk was op het begin, dat wij dat euh opgesteld hebben en dat het allemaal zo onduidelijk was en dat er zoveel was, dat we zeggen, wat is belangrijk voor onze kleuters? Want als je het ZILL kent, die doelen gaan tot twaalf jaar en dan heb je er echt geen overzicht meer over. Dus wij hebben het eigenlijk een beetje aangepast naar onze kleuterschool en dan ook een document gezocht waar dat dat eigenlijk allemaal... Want wij hadden vroeger een kleutervolgsysteem, maar dat stond niet volgens de doelen eigenlijk euh.

OZ: Uhm. En vindt u het een goed systeem? Want u zegt dat het wordt opgelegd door de school, maar vindt u het ook goed?

Resp.: Ja, we hebben het samen ook besproken, want we hadden verschillende systemen en uiteindelijk hebben we gezegd van dit werkt voor ons het gemakkelijkste. En het werkt inderdaad ook echt wel.

OZ: Ja.

Resp.: En ook ge kunt op de duur kweten veel evalueren, ma we hadden echt zoiets van, ik denk dat wij vijf of zes documenten hadden en op de duur zijt ge van het een in het ander aan het schrijven, want wij hadden ook een zorgbundel in de klas, waar wij alles opschreven. En dan hadden wij zoiets van, manneke, ik schrijf dan dit en dan ga je het naar dat nog eens opschrijven en dan nog eens, dat is ook een beetje overbodig werk. En dan hebben we eigenlijk twee documenten gezocht. Ten eerste voor het naar de ouders te kunnen laten zien, de ontwikkeling voor hun kind. En dan zogezegd voor ons zelf alles te kunnen bijhouden. Dus hebben wij voor die twee gekozen.

OZ: En dat van de ouders is dat iets anders dan de de Bingel?

Resp.: Die zilfi, da is eigenlijk.

OZ: Ah da is de zilfi.

Resp.: Ja. Dus wij halen dat zo boven en dan kunnen zij dat van hun kind, zogezegd, alleen euh zien. Niet van de andere kinderen, alleen van hun.

OZ: Oké. Maar dat is digitaal of begrijp ik da verkeerd?

Resp.: Ja, wij kunnen dat gewoon afdrukken, maar eigenlijk is dat digitaal, ja.

OZ: Oké, ja. Maar dat is echt specifiek voor de ouders?

Resp.: Dat is voor de ouders, ja.

OZ: Oké, ja. En vullen de ouders dat ook in of dat is iets dat jullie invullen?

Resp.: Daar staat een vraag bij van, als wij nu vragen hebben naar de ouders toe, dan komt dat daar ook in. Dan stellen wij die vragen ook ouders die opmerkingen geven, da schrijven wij erbij in. Maar dat komt ook weer gewoon in ons andere euh documentatie ook hé. Dus als er echt problemen zijn van vra allé vragen van ouders of opmerkingen, dat wordt dan eigenlijk in ons een andere Bingel bij het kleutervolkssysteem geschreven.

OZ: Oké.

Resp.: Dus da ook de andere leerkrachten daar zagezegd aan kunnen hé.

OZ: Ja, oké. Eu al die informatie die u dan verzamelt over de kleuters, in Bingel dan in dit geval, gebr, in hoeverre gebruikt u dat als een soort reflectie op uw eigen klaspraktijk?

Resp.: Eu ik werk heel nauw samen met ons zorgklederkrachten, omdat ik dat dit jaar echt wel nodig heb. Eu en wij ja wij gebruiken dat eigenlijk om te zien van, waar gaan we volgende week rond werken? Wat hebben we nog extra nodig? Eu welke doelen moeten we zeker volgende week opnemen met welk kind? Want niet elk kind heeft da dan nodig, natuurlijk. Eu op die manier wordt dat gebruikt om zagezegd het verdere planning naar de volgende weken euh op te stellen.

OZ: En gebruikt u dat ook om eventueel instructieaanpassingen te doen in uw klas? Als u bijvoorbeeld merkt, ik heb hier iets gedaan en ik heb alle werkjes van de kleuters en ik zie dat ze het toch niet helemaal begrepen hebben, gaat u dan op basis van die informatie een verandering doorvoeren?

Resp.: Ja, iets dat niet lukt, ga dan natuurlijk zelf euh mee begeleiden hé. Je probeert heel veel euh zelfstandig te laten werken, maar als dat niet lukt, ga dan sowieso individueel meewerken hé.

OZ: Uhm.

Resp.: En dat is zo eum op da moment, ja, ge merkt da op da moment zelf ook wel hé. En hetgeen da ga vorig jaar gedaan hebt, da je denkt van, oké, ik ga dat dit jaar nog eens terug laten doen, vorig jaar lukte dat vanzelf met die kinderen en dit jaar niet. Dus elk jaar is anders. Dus je kunt niet voortgaan of vanaf het vorig jaar kon, dan zullen ze het nu ook wel kunnen. Dat is nooit. Nee.

OZ: En vergelijkt u soms werkjes van bijvoorbeeld hetzelfde kind, ik ga nu iets verzinnen hé. Een voorbeeld, bijvoorbeeld de kindtekeningen. Ze hebben, kleuter X heeft doorheen het jaar al drie kindtekeningen gemaakt en er is eigenlijk geen vooruitgang, of er is wel vooruitgang omdat u dat ziet, omdat u die werkjes vergelijkt? (Onverstaanbaar).

Resp.: Eu ja, wij hebben, ja dat hebben wij ook hé. Wij hebben eigenlijk euh de bundel die eigenlijk vanaf de euh vanaf de eerste kleuterklas kindtekenen. Eu wij bewaren die tot op het einde van de euh laatste kleuterklas.

OZ: Uhm.

Resp.: En dan maken wij daar een bundel van. Dus en dan zien we echt de evolutie van 2,5, als ze bij ons op school komen, tot bij mij. En wij proberen zo vier keer per jaar een kindtekening te maken euh en dat in te bundelen en dan zien hoe ver staan ze. En daar is ook een gradatie in, das staat erbij en

dan moet je dat zo aanduiden van het kind kan al cirkels of krabbelt nog of euh kan al ledematen tekenen of echt details tekenen. Dus dat komt er eigenlijk volledig in. Dus dat is ook ne boek dat wij zagezegd hebben euh.

OZ: Dus je hebt eigenlijk wel al die tekeningen?

Resp.: Al die tekeningen vanaf de 2,5 hebben wij, ja.

OZ: En heb je zo nog dingen vanaf kleuterklas 1?

Resp.: Eu nee, das het enige denk ik, nee. Ja de klankenboek, die komt ook mee. Dus de klanken die ze gezegd in de tweede kleuterklas hebben aangeboden, dat boekje ligt ook bij ons. Dus die klanken hebben ze al gehad. En die klanken die wij euh aanbieden, daar wordt zagezegd ook een boekje van gemaakt. Eu zij kunnen tekeningen maken, ze zijn rond die letter aan het knutselen, daar worden foto's van gemaakt. Had ik dat geweten, had ik alles meegebracht ze, had ik kunnen zien.

OZ: (Lacht)

Resp.: En daar worden foto's van gemaakt en dat komt in die boek ook. En dat boekje, dat ga samen met dat van vorig jaar, dan de tweede kleuterklas, nu met dat van mij, gaat dat mee naar het eerste leerjaar. En daar gaan ze dan verder rond. En dan kijken ze welke klanken. Eu het is de zorgleerkracht ook die regelmatig terug naar die klanken ga. Ook vooral met zwakkere kinderen die de klanken zo niet kennen. Die neemt ze dat mee, gaan ze met dat boekje en dan gaan ze van hé weet je nog welke woordjes rond de hé dat we geleerd hebben en dan zo op die manier, en ken je nog woordjes mee in e. Dus op die manier wordt dat boekje van de tweede kleuterklas en da van mij weer samen gebruikt om daar verder mee te werken eum naar andere klanken toe. Ja.

OZ: En gewoon dat ik u zeker goed begrijp, dat klankenboekje, dat is dan een boekje met alle klanken in of is dat een werkje van de kleuters?

Resp.: Das zijn werkjes van de kleuters hé.

OZ: Ah ja.

Resp.: Dus er komt zagezegd euh de letter bij ons in, want dat zijn niet alle klanken hé. Dus wij bieden er, de tweede kleuterklas biedt er een stuk of vijf of zes per jaar aan.

OZ: Uhm.

Resp.: En ik ga dan verder tot een zeven a acht per jaar. En da boekje, da gaat eigenlijk mee. En er worden zo woorden bijgeschreven van welke woorden weten jullie. Eu er staan woorden bij die wij zelf aanbieden. En dan ook van, wel, bijvoorbeeld de ee. Staat ze in het midden van het woord, staat ze van voor het woord, op die manier. En dat komt daar allemaal in. Dus eigenlijk alles wat wij aanbieden rond die klank en ook wat zij zagezegd maken rond die klank, dat komt daar ook allemaal in. Ook dat ze er iedere keer kunnen naar gaan kijken hé.

OZ: Ja, oké. Ja, ik hoor wel dat terug gaan kijken, dat herbekijken is wel iets dat precies veel gedaan wordt.

Resp.: Dat is heel belangrijk bij ons, want dat klankenboekje ligt ook in de leeshoek. Dus daar kunnen ze ook constant euh ja.

OZ: Ja, maar het is wel een klankenboekje per kind, of is het per klas?

Resp.: Nee, nee, nee, dat is echt per klas.

OZ: Per klas, oké, ja.

Resp.: En de werkjes van iedereen, wij maken foto's en dan maken wij dat zo kleiner en dan maken wij zo'n collage, zogezegd, in het klein en dan hangen wij dat erbij in.

OZ: Oké, goed. Eu ik heb het nu al een beetje gehad over euh op klasniveau, op uw niveau. Misschien een beetje verder naar beleidsniveau, naar schoolniveau toe. U hebt heel veel informatie over uw kinderen in uw klas. Haalt u daar soms ook informatie uit die wordt gebruikt om op schoolniveau bepaalde dingen te veranderen of op beleidsniveau beslissingen te nemen?

Resp.: Hm niet echt, ik weet eigenlijk niet heel veel van het beleid.

Dat zijn zo drie leerkrachten plus de directie, dat da zo wat de...En de zorgleerkracht, dat is ook onze beleidsondersteuner en die zorgen daar zo wat voor. Eum die vragen soms wel informatie aan ons en dat geven wij door, maar waar ze er eigenlijk mee doen? Nee, eigenlijk niet.

OZ: En welke informatie vragen ze dan? Zou u daar een voorbeeld van kunnen geven?

Resp.: Vooral onze onze euh outdoor activiteiten. Dus wij zijn daar nu heel veel op aan het inspelen, op die outdoor. Eu welke activiteiten doen wij? Wat zouden we kunnen doen? Naar waar kunnen we gaan, outdoor? Want bij ons hier Reet heb de eigenlijk niet veel voor naartoe te gaan. Eu wat hebben wij nog? Eu de materialen in de grote gang bij ons. Van hé wat zouden we nog kunnen aanbieden? Wat hebben ons kinderen nog nodig? Op die manier en zij kan daar verder mee in. Dus als we echt vragen hebben over materialen op de school of klassen of zoiets. Wa hé. Vorig jaar hebben we dan heel veel moeten verhuizen. Van, hoe zien jullie het? Van eum hoe kunnen we de klassen verhuizen? Welke leerkrachten gaan naar welke klassen? Dus wij mogen wel zeggen van, wij willen graag dit. Maar voor de rest wordt eigenlijk euh voor ons beslist.

OZ: Ja, het is niet dat je aantoont van, kijk, ik heb hier dit gedaan. Dit is mijn, ik zeg maar, observaties of zo. Daaruit denk ik dat het interessant is om dit op beleidsniveau te veranderen of om een beslissing...?

Resp.: Nee, eigenlijk niet.

OZ: Het is vooral voor in de klas zelf?

Resp.: Ja, en voor de leerkracht die na ons komt ja.

OZ: Ja, oké.

Resp.: Want wij hebben elk jaar ook overgangsgesprekken.

OZ: Uhm.

Eum wij hebben nu heel veel kindjes bij mij in de klas nu die het eigenlijk heel moeilijk hebben. Dus wij hebben heel veel gesprekken nu me CLB en dergelijke, ma daar zit wel de leerkracht van het eerste leerjaar ook bij. Dus om die. En op het einde van de vakantie hebben wij ook kindgesprekken. Dan wordt echt over kind gesproken met de volgende leerkracht. En van, wa is er moeilijk? En waar moet

je zeker rekening mee houden? Dus dat zijn eigenlijk ook dingen die wij met de leerkracht, de volgende leerkracht eigenlijk doen ja.

OZ: Ja. Zit daar misschien ook een stukje euh verantwoording in op die momenten?

Resp.: Nee, eigenlijk niet nee.

OZ: Nee. Hebt u het gevoel dat u soms die informatiebronnen gebruikt om uzelf te verantwoorden naar andere toe? Ouders of externe?

Resp.: Ja, wij gebruiken sowieso. Als de ouders het euh vragen, dan moeten wij eigenlijk het kleutervolkssysteem ook aan hen laten zien hé. Dus alle documentatie, dat is eigenlijk allé ja moeten wij kunnen aantonen naar de ouders toe hé ja. Het enige wat we dat moeten doen, is zien dat we al de andere kinderen eruit halen. Euh maar eigenlijk is dat ook (breekt af). Ouders mogen het altijd opvragen.

OZ: Ja. En wat laat u dan zien aan ouders? (Onverstaanbaar).

Resp.: Dat doe ik zelf niet. Dat is de zorgleerkracht die dat allemaal doet.

OZ: Ah ja.

Resp.: Ja. Da gaat eigenlijk via de zorgleerkracht, de zorgcoördinator. Die doet dat eigenlijk allemaal. En die pakt mijn documenten en die gebruikt da. Dus want zelf doe ik dat niet.

OZ: Nee. Eu misschien toch nog even voor de zekerheid, euh wil ik toch nog even teruggaan naar Bingel, waarin da u zegt, daar staat alles samen. Kunt u misschien dat alles een beetje concreter maken? Ik denk dan, omdat ik zelf leerkracht ben, dan automatisch aan observatiedocumenten per doel. Maar ik wou dat misschien toch eens een keer vragen, kunt u da misschien wat concreter maken? Da we zeker, da ik zeker begrijp wat daarin staat. Of hoe wat de vorm daarvan is.

Resp.: Ja, dien Bingel, daar staat euh onze planner in. En de zorg ook. Dus de zorg, daar komt euh wat onze zorgleerkrachten doen. Daar komt ook in, dat is de zorgbundel online. Daar komt eigenlijk in wat ik opmerk in den dag. Dus ik doe bijvoorbeeld een activiteit met alle kinderen samen. En daar schrijf ik dan op van, dat kind kan het wel, dat kind kan het niet. Dat komt daarin en de zorgleerkracht gaat daarmee verder. Dus die heeft zo gezegd, ik ben fase 0 en zij is fase 1. Dus dan gaat zij verder met de kinderen die het dan niet kunnen, gaat zij verder en maakt zij zorgplannen op. Dus als een kind bijvoorbeeld, wij hebben een zorgplan rond fijn motorisch, dat heel veel kindjes moeilijk mee hebben. Dan wordt dat euh met de zorgleerkracht regelmatig een fijne motoriek gedaan. Ook in de klas nog altijd hé, maar dat is dan nog extra. Euh wij hebben zorgplannen rond wiskunde, wij hebben zorgplannen rond taal. Dus alles wat daar moeilijk ga, in dat euh zorgbundel, da wordt eigenlijk opgenomen door zorgleerkracht. En die gaan daar extra mee oefenen, met die kinderen. En ik ga daar natuurlijk ook verder hé, dat is niet omdat ik daar stop zet dat de andere moet verder gaan. Bij mij blijft dat ook lopen. Maar zorgleerkrachten gaan extra's aanbieden. Ook voor kinderen die het euh veel te gemakkelijk hebben en extra uitdaging nodig hebben. Euh da krijgen die ook, dus dat is allemaal zorgleerkracht. Euh wa staat er nog in? Euh dus dingen, gesprekken met euh logopedie en zo. Dus dat komt daar ook allemaal in. Gesprekken met het CLB, dat komt daar in. Dat wordt daar allemaal ingeschreven. Zelfs gesprekken met ouders. Als er gesprekken met ouders zijn, dan komt dat er echt in. Dus dan kun je gewoon kijken, dat kind. En dan zeggen ze, het zorggesprek doen met de ouders op die ene dag. Dat komt daar helemaal op, heel dat gesprek. Wat er afgesproken is, wie dat wat gaat doen achteraf.

Dus wat doet CLB, wat doet de zorgleerkracht. Wat gaat de externe doen? Dat komt daar allemaal in. Daar staat de zlfie in. Daar staat het kleutervolkssysteem in. Dus daar staan eigenlijk alle doelen, het kleutervolkssysteem. Wat wij moeten bereiken met onze kleuters. En dat is periode 1, euh wordt dat aangegeven. En dan, de tweede trimester derde, wordt er een periode 2 aangemaakt. Wat staat daar nog in? Eu de koala-testen, de resultaten komen daarin. Wa we daar verder aan doen aan de koala-testen me kinderen die het moeilijk hebben. Eum de resultaten komen ook in die zlfie voor de ouders. Dat die daar op die zlfie ook kunnen zien, hoe dat de koala-test was. Wat komt daar nog allemaal in? Eu de aanmeldingsdingen voor CLB, dat komt daar eigenlijk al. Maar nu is eigenlijk alle documenten wat op dat kind betrekking heeft, staat er eigenlijk in.

OZ: Oké, dank u om het wat concreter te maken. Merci. Eu oké, dan ben ik eigenlijk al aan het laatste onderdeelje gekomen. Eum we hebben het over dat documenteren gehad. Ik heb wel het gevoel dat ik van u begrepen heb, hoe dat u aan documentatie doet. U schrijft dingen op, u observeert, u reflecteert ook met kleuters. Ik vroeg mij af hoe dat u kleuters specifiek betreft bij die documentatie?

Resp.: Eu ja, bij de Bingel zeker was niks met de kinderen. Eu moe ik zeggen, met die met die boekjes en zo, euh en die werkjes, euh da gebeurt eigenlijk dagelijks. Dus kinderen moeten wel de vraag stellen. Dus ik ga niet zeggen van, kom maar, nu gaan we dat eens doen. Het kind moet er allé open voor staan. En dat is meestal dat het kind zelf komt van, of verhalen van, zoals in de huishoek. Hé da we zo fotootjes maken van waar ze allemaal aan het spelen waren. Van oké, dan komen ze af. Juffrouw, willen we dan nog eens spelen? Want wij hebben verschillende dozen. Hé zo pizzakraam hebben wij en dan zo. En dan zeggen ze, ah juffrouw, willen we dan nog eens spelen? Want dat was wel leuk hé. En dan op die manier wordt dat eigenlijk gebruikt. Maar echt niet voor te zeggen van, van mij uit naar de kinderen toe.

OZ: Uhm.

Resp.: Wel in gesprek gaan. Maar niet voor te zeggen van, oké, nu gaan we dat nog eens doen se. Nee, dat is een beetje van de kinderen uit. Wel het klankenboekje hé, dat komt regelmatig wel aan bod. Maar niet zo het spel of de knutselactiviteiten. Of zo eum als een kind terug wil knutselen, want ze knutselen enorm graag. En het lukt ni. Dat ik wel zeg van, weet je nog wat je hier moest doen hé? Ah ja, dan moest ik de plakband nemen en zo. Dus dat wel, verwijzen naar van, toen heb je dat ook moeten doen. En dat lukte ni, wat heb je toen? Dus op die manier wel. Maar niet voor te zeggen van, nee.

OZ: En ouders, worden die betrokken bij de documentatie?

Resp.: Eum dat van in de klas? Nee, eigenlijk ni nee. Het is alleen die dingen, dat da da kindboek met het verhaal van euh de familie en zo da komt wel naar de ouders. Dus wij geven een leeg blad mee. En dan staat er nog van, willen jullie de foto's en de nametjes en de troetelname is eventueel. Da wel. En dat wordt naar de school meegegeven. Maar voor de rest, al ja, is het eigenlijk voor in de klas.

OZ: En komen ouders soms, ik weet niet, ochtends bijvoorbeeld, aan je deur iets vertellen van, oh ze hebben dit thuis gedaan. Iets als ze in de klas bijvoorbeeld ook gedaan hebben. Of ze hebben deze tekening gemaakt of een foto hiervan (onverstaanbaar)?

Resp.: Eu bij de oudste kleuter is dat echt niet meer. Wa we wel hebben, wa we wel mogen doen als ze zo op vakantie geweest zijn. En ze hebben zo'n foto van de vakantie. Dan mogen ze die mailen. En dan gaat dat s' morgens in het kringgesprek.

OZ: Uhm.

Resp.: Dan mogen ze daarover vertellen. Ik heb ook een kindje nu dat eigenlijk heel slecht praat. die mama heeft wel een heen- en weerschriftje. Die schrijft in wat ze gedaan heeft. Op die manier probeer ik met haar toch, dat ik toch dingen versta. Want je verstaat ze helemaal niet.

OZ: Ja.

Resp.: Dus dat ze klanken begint uit te brengen. Dan denk ik van, ah ja, ik hoor precies ineens, hé McDonald's of zoiets. Dat ze naar daar. Dus op die manier proberen wij wel naar rond de taal te werken met dat kind. Dus de mama schrijft op. Ik schrijf dan dingen op. Ze heeft da gedaan. Of ze heeft da proberen te vertellen.

OZ: Uhm.

Resp.: Ik denk dat het dat was. En op die manier toch proberen, ma dat is meer voor het kind te leren verstaan.

OZ: Ja, ja. En ik heb u daarnet ook al horen zeggen hé logo, CLB. Zijn er nog andere externe belanghebbenden die mee documenteren?

Resp.: Eu wij hebben nog kinesisten hebben wij heel veel. Eu er komen logos op de school. Eu wij hebben ook is een paar keer gehad, maar ik weet niet meer hoe dat dat heet, in Antwerpen voor gedragsstoornis. Maar ik weet niet meer hoe dat is. Is, is, is, is, ik weet het niet meer hoe die heet.

OZ: Ik zou gewoon opschrijven, iemand voor gedragsstoornis.

Resp.: Ja, dat was zo'n ding waar da da kind elke week ene keer naartoe moest. En eu ja, da moesten wij daar ook af en toe mee gaan volgen, zo gezegd. En dan werden daar situaties gespeeld. En dan ook dat kind veel beter te kunnen begeleiden. Ik heb daar nu ook nog dingen van, van die cursus dat ik ooit moeten doen. Da is drie of vier jaar geleden. En die pictogrammen hangen ook nog in mijn klas. Die zijn echt wel heel duidelijk en die gebruik ik nu ook voor mijn gewoon kinderen eigenlijk. Ja, dat is eigenlijk heel heel goede dingen. Eu ma voor de rest zo, nee, weet ik zo niet. Ja, daar heeft de zorgcoördinator veel meer met te maken dan wij hé. Dat is zo, wij zitten bij het gesprek eigenlijk. Maar ja, en de dingen, wij hebben ook één kinneke nu in de klas. En da zie ik niet goed en daar komt ook wel iets van leersteun. Die hebben wij ook. Wij hebben, euh allé ik heb er ondertussen vier in mijn klas. Dus eum. Eu da kindje zie ik ni goed. En dat wordt dan van alles aangepast met de leersteun. Ma die komt dat allemaal in de klas zelf doen. Dus euh ja. Maar voor de rest zo van die instanties, maar daar heeft eigenlijk meer de zorgcoördinator mee te maken dan euh wij zelf.

OZ: Maar die zetten wel al hun dingen ook in Bingel? Of niet?

Resp.: Dat gaat via de zorgcoördinator.

OZ: Ja.

Resp.: Die zet dat er allemaal in hé ja.

OZ: Oké.

Resp.: En met het gesprek zijn die er ook altijd wel bij hé. Dus wij doen een gesprek dikwijls met zeven, acht mensen.

OZ: Uhm.

Resp.: Eu met de ouders erbij ook. Eu en dat komt er eigenlijk allemaal in. Dus iedereen heeft eigenlijk... Dat weet ik wel. Maar wat er achteraf wordt afgesproken allé. Het moment wordt afgesproken van jij gaat dat doen. Jij gaat dat. Maar wat er dan voor is die buiteninstanties doen. Dat euh weet alleen de zorgcoördinator. Die volgt dat zo wat op, zal ik zeggen.

OZ: Ja oké. Ik heb het gevoel, de volgende vraag, dat is wel al een beetje gezegd. Maar ik ga het voor de zekerheid toch nog eens vragen.

Resp.: Ja ja doe maar.

OZ: Het is eigenlijk van ja, hoe worden deze partners betrokken bij het documenteren? Ik heb op zich wel verbeterd, maar als dat niet juist is. Hé die via de zorgcoördinator zetten die dan dingen in Bingel. Hé zoals de logo of zo.

Resp.: Ja.

OZ: En die zetten daar dingen in. Die zijn bij een gesprek aanwezig. Hé er zijn dan, als het over ouders gaat, neem ik aan dat er oudercontacten zijn?

Resp.: Ja, sowieso meerdere. Want wij hebben de vaste oudercontacten, maar met kindjes waar het moeilijk me gaat. Zoals deze jaar heb ik zes kindjes waar het heel moeilijk mee gaat. En wij hebben toch om de twee maanden oudergesprek.

OZ: Ja. En met ouders of met die externe partners, reflecteert u ook met hun of is het meer, er wordt verteld, ik heb dit gedaan, ik heb dat gedaan?

Resp.: Ja, hoe dat de situatie elke keer opnieuw loopt hé. Dus na twee maanden zeg je van hé hoe loopt het nu? Wat gaat er beter? Wat gaat er niet beter? Waar moeten we eventueel nog op zien spelen? Wat ga jij doen voor dat kind meer te helpen? Eu en zoals de leersteun ook, die brengt ook heel veel mee in de klas. Dat is echt van, misschien kan je dat eens proberen. En dan doe ik het daarmee verder. Dus op die manier eum.

OZ: En reflecteert u dan met de leersteun over die leervooruitgang?

Resp.: Ja, ja, sowieso. Ja ja. Dat is elke keer na da die geweest is, dat is dan een halve dag. En dan nadien wordt er gewoon tussen ons besproken van, euh wat heb ik gedaan? Eu wa kun jij nog verder doen in de klas? Wat ga ik de volgende keer doen? Eu welk materiaal is dat kindje dat slecht zien? Ik ga hem toch een bord moeten zoeken, want dat kindje denkt altijd zo. Nu heeft hij zo'n bord, dus die koopt dat dan aan voor dingen. Eum die heeft voor meisje een bril meegebracht, voor te zien wat dat kind eigenlijk ziet. Want je weet eigenlijk niet wat da kind ziet. Dus je ziet eigenlijk maar heel weinig. Die haar oogjes, die draaien altijd rond. En dan heeft die zo is ne bril voor mij meegebracht. Van, doe jij die eens aan. En dan beseften eigenlijk wa dat kind allé ne hele dag moet meemaken.

OZ: Ah da bestaat.

Resp.: Ja, ja, ja. Da was eigenlijk wel. Ik heb da na een half uur moeten afzetten. Ik was zo zat als iets. Dus op die manier leert die ons ook zelf wel van euh wat ziet dat kind? En beseften eigenlijk wel wat dat inhoud dat dat kind zo moeilijk heeft. Dus en dan heb je eigenlijk pas het besef, wat kan ik daar beter aan doen. Want je probeert inderdaad wel grotere blaren te geven, maar helpt dat wel? Allé, op die manier proberen we toch heel veel in gesprek te gaan van, wat kun je toch beter doen om die kinderen te helpen?

OZ: Ja.

Resp.: Dus het is alleen een beetje veel dees jaar, want zeg, het zijn er heel veel. Dus ja, maar ze moeten erdoor hé dus ja.

OZ: En reflectie met de ouders?

Resp.: Eum er is eigenlijk sinds corona heel weinig. Vroeger hadden wij heel veel babbels, maar nu is dat eigenlijk euh aan de schoolpoort komen halen en afzetten. Dus echt als ze iets te vragen hebben, dan euh komen de ouders wel, maar eigenlijk zoals vroeger die die babbels en zo, dat is er niet meer. Of ja, tijdens een schoolfeest of of nen nendinges of zoiets, dan ben ik heel veel meer ouders. Oh ja, ik nu ook, als ik ze tegenkom, omdat ik een vlak bij woon eigenlijk euh in de winkel kom je tegen, ben ik altijd met de mensen aan het babbelen. Mijn uitstappen naar de winkel duren altijd veel langer dan (lacht).

OZ: Ja.

Resp.: Ja.

OZ: Oké, goed. Oké, dan zijn we eigenlijk aan het einde gekomen. Dus hé ik wou met dit interview een zicht krijgen op de documentatiepraktijken in de derde kleuterklas euh in verband met de leervooruitgang van kleuters, zijn er nu nog andere dingen over dit thema die niet aan bod zijn gekomen, maar die u toch nog graag wilt vertellen?

Resp.: Hm ni dat ik weet, denk ik. Nee. Ik denk dat ik bekan alles gezegd heb, denk ik. Nee.

OZ: Oké, dan wil ik u bedanken.

Resp.: Graag gedaan.

OZ: Eu. ik vond het heel fijn. Dank je wel voor alle informatie. Ik hoop dat u het ook een aangenaam gesprek vond.

Resp.: Ja ja, zeker. Het is altijd zo wel denken, wat doe ik nu juist? Maar dat is zo'n automatisme geworden, dat je denkt van, oeh, nu moet ik eens even euh ja. Misschien dat er straks niet eens nog van alles op komt. En dat je denkt van, oeh, deze had ik nog maar. Zeg, dat is dikwijls zo wat... Ja, dat is een routine bij mij. Dat is zo wat..

OZ: Nee, maar ik vond ik vond het heel interessant. Dank je wel. Eu en het is inderdaad, ik snap wel wat u bedoelt met routines. Want ik ben zelf kleuterjuf en ik hoor de mensen dan van alles zeggen. En dan denk ik van ah ja, ah ja, ah ja tuurlijk tuurlijk.

Resp.: Ah ja.

OZ: Maar je haalt het zo wat van (onverstaanbaar)

Resp.: Ja, het is een gewoonte. Je komt thuis hop je doet je in Bingel open, je zit aan het invullen, ge zijt die zilfi aan het doen. En dan achteraf denkt te van allé als ge dat dan vraagt , dan denk ik van, ja, wat doe ik dan eigenlijk? Dan denk ik van, ja, elke avond wel van alles in te vullen, maar euh dat is zo ja. Ja, goed.

OZ: Oké, dan ga ik de opname stoppen.

Bijlage 6: Definitieve codeboom in Nvivo14

Codes

Name	Description	Files	References
Documentatiedoelen	Alle doelen van documentatie die leerkrachten beschrijven	9	444
Analyseren	Leerkrachten analyseren om te achterhalen wat er gebeurt en waarom het gebeurt	8	29
Kleuters	Kleuters analyseren individueel of samen met de leerkracht	5	9
Leerkracht	De leerkracht analyseert en interpreteert informatie uit de documentatie over de leervooruitgang van de kleuters om te kunnen begrijpen wat er gebeurt en waarom bepaalde dingen gebeuren	7	19
Beslissingen op klasniveau	Beslissingen die leerkrachten nemen op basis van de documentatie	9	109
Acties van de leerkracht	Acties die volgen op beslissingen van de leerkracht op basis van de documentatie	9	63
Differentiatie	Differentiatie die ingebouwd wordt op basis van de informatie uit de documentatie	8	29
Zorg	Zorg die voorzien wordt op basis van de informatie uit de documentatie	9	17
Leerproces	Hoe leerkrachten het leerproces van kleuters zichtbaar maken	9	48
Leervooruitgang	Hoe leerkrachten de leervooruitgang van kleuters zichtbaar maken	9	37
Overgang	Leerkrachten gebruiken de informatie uit de documentatie in functie van overgang	5	10
Participatie	Welke partners en hoe deze partners samenwerken en participeren in de documentatie	9	148
Collega's	Hoe leerkrachten met collega's samenwerken en hoe ze participeren in de documentatie	7	31

Name	Description	Files	References
Directie	Hoe leerkrachten met de directie samenwerken en hoe de directie participeert in de documentatie	2	2
Externe partners	Hoe leerkrachten met externe partners samenwerken en hoe externe partners participeren in de documentatie	4	14
Kleuters	Hoe leerkrachten met kleuters samenwerken en hoe kleuters participeren in de documentatie	7	33
Ouders	Hoe leerkrachten met ouders samenwerken en hoe ouders participeren in de documentatie	9	68
Reflecteren	Alle vormen van reflectie	9	156
Collega's	Vormen van reflectie met collega's	9	34
Directie	Vormen van reflectie met de directie	1	1
Externe partners	Vormen van reflectie met externe partners	1	1
Kleuters	Vormen van reflectie met kleuters	9	86
In groepjes	Wanneer de leerkracht met kleuters reflecteren over hun leervooruitgang in kleine groepjes	3	11
Individueel	Wanneer de leerkracht individueel reflecteert met de kleuters	9	44
Klassikaal	Wanneer de leerkracht klassikaal reflecteert met de kleuters	7	21
Leerkracht	Vormen van individuele reflectie	9	33
Ouders	Vormen van reflectie met ouders	1	1
Verantwoording	Praktijken waarbij leerkrachten informatie uit de documentatie over de leervooruitgang gebruiken om zich te verantwoorden	9	55
Collega's	Verantwoording aan collega's	2	2
Ouders	Verantwoording aan ouders	8	30
School en beleid	Verantwoording aan het beleid	9	22

Name	Description	Files	References
Documentatiemethoden	Alle manieren die leerkrachten gebruiken om te documenteren en waarom ze dat doen	9	527
Audiovisueel materiaal	Het gebruik van foto's, video opnames of audio opnames	7	39
Bijdragers aan de documentatie	Welke partners iets aanleveren	9	104
Directie	De directie levert documentatie aan en hoe dit eruit ziet	1	1
Externe partners	Externe partners leveren documentatie aan en hoe dit eruit ziet	8	33
Kleuters	Kleuters leveren documentatie aan en hoe dit eruit ziet	7	14
MDO	Documenten over de leervooruitgang van de kleuters van voor, tijdens of na een MDO en hoe dit vorm krijgt	5	10
Ouders	Ouders leveren documentatie aan en hoe dit eruit ziet	8	22
Zorg	De zorg levert documentatie aan en hoe dit eruit ziet	8	24
Kindvolgsysteem	Inhoud van het kindvolgsysteem, wat leerkrachten ermee doen, wat ze erin zetten. Waarom ze dit gebruiken.	8	108
Kindwerken	De leerkracht gebruikt werkjes van de kleuters om de leervooruitgang van kleuters in kaart te brengen. Waarom ze dit gebruiken.	8	52
Noteren	Hoe leerkrachten noteren en hoe ze notities als documentatiemateriaal gebruiken. Waarom ze dit gebruiken.	9	67
Observeren	Hoe leerkrachten observeren en observaties gebruiken als documentatiemateriaal. Waarom ze dit gebruiken.	9	103
Toetsen	Hoe leerkrachten toetsen gebruiken als documentatiemateriaal en welke toetsen ze gebruiken. Waarom ze dit gebruiken.	6	10
Werkblaadjes	Hoe leerkrachten werkblaadjes gebruiken als documentatiemateriaal. Waarom ze dit gebruiken.	5	37

Bijlage 7: Matrix Coding Queries in Nvivo14

Matrix Coding Query 1

Zichtbaar maken van het leerproces versus documentatiemethoden

	Leerproces	Leervooruitgang
Audiovisueel materiaal	4	6
Kindvolgsysteem	7	14
Kindwerken	15	7
Noteren	14	2
Observeren	17	5
Toetsen	0	1
Werkblaadjes	3	1

Matrix Coding Query 2

Ondersteunen van reflectie versus documentatiemethoden

	Reflectie met collega's	Reflectie met de directie	Reflectie met externe partners	Reflectie met kleuters	Reflectie van de leerkracht	Reflectie met ouders
Audiovisueel materiaal	0	0	0	5	1	0
Kindvolgsysteem	2	0	1	0	0	0
Kindwerken	0	0	0	13	1	0
Noteren	1	0	0	0	3	0
Observeren	4	0	1	0	1	0
Toetsen	0	0	0	0	0	0
Werkblaadjes	0	0	0	3	0	0

Matrix Coding Query 3

Ondersteunen van analyses versus documentatiemethoden

	Analyse met kleuters	Analyse van de leerkracht
Audiovisueel materiaal	3	0
Kindvolgsysteem	0	0
Kindwerken	1	4
Noteren	0	0
Observeren	0	0

Toetsen	0	0
Werkblaadjes	0	2

Matrix Coding Query 4

Versterken van de participatie versus documentatiemethoden

	Participatie van collega's	Participatie van de directie	Participatie van externe partners	Participatie van kleuters	Participatie van ouders
Audiovisueel materiaal	0	0	0	6	10
Kindvolgsysteem	10	1	1	1	7
Kindwerken	0	0	0	8	4
Noteren	2	0	0	0	7
Observeren	6	1	1	4	4
Toetsen	0	0	0	0	2
Werkblaadjes	0	0	0	1	1

Matrix Coding Query 5

Professionele ontwikkeling versus documentatiemethoden

	Analyse van de leerkracht	Leerproces	Leervooruitgang	Reflectie van de leerkracht
Audiovisueel materiaal	0	4	6	1
Kindvolgsysteem	0	7	14	0
Kindwerken	4	15	7	1
Noteren	0	14	2	2
Observeren	0	17	5	1
Toetsen	0	0	1	0
Werkblaadjes	2	3	1	0