

CAMPUS HANDBOEK

FERRE LAEVERS LUDO HEYLEN

Ervaringsgericht werken

IN DE BASISCHOOL
MET 6- TOT 12-JARIGEN



LANNOO
CAMPUS

eCampusLearn

Beschikbaar vanaf academiejaar 2019-2020

Surf naar www.ecampuslearn.com.

Geef de volgende unieke code in:

Veel succes!



**eCAMPUS
LEARN**

D/2019/45/295 – ISBN 978 94 014 6194 8 – NUR 840, 847

Vormgeving omslag: Studio Lannoo

Vormgeving binnenwerk: Crius Group

Omslagfoto: Luc Roymans, foto genomen in basisschool De Driehoek, Bocholt.

In opdracht van Dox interieurconcepten, www.dox.be.

© Ludo Heylen, Ferre Laevers, CEGO & Uitgeverij Lannoo nv,
Tielt, 2019.

Uitgeverij LannooCampus maakt deel uit van
Lannoo Uitgeverij, de boeken- en multimediateam
van Uitgeverij Lannoo nv.

Alle rechten voorbehouden.

Niets van deze uitgave mag verveelvoudigd worden en/of
openbaar gemaakt, door middel van druk, fotokopie,
microfilm, of op welke andere wijze dan ook, zonder
voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Uitgeverij LannooCampus

Vaartkom 41 bus 01.02

3000 Leuven

België

www.lannoocampus.be

Postbus 23202

1100 DS Amsterdam

Nederland

www.lannoocampus.nl

CEGO

Schapestraat 34 bus 3776

3000 Leuven

België

www.cego.be

INHOUD

HOOFDSTUK 1 WAAR HET ERVARINGSGERICHT ONDERWIJS VOOR STAAT	9
1.1 De kern van ervaringsgericht werken	9
1.1.1 Ervaringsgericht werken is zoveel meer dan leren uit ervaring	9
1.1.2 De ervaringsgerichte instelling van de leerkracht	9
1.1.3 Wat verstaan we hier onder ervaring en ervaringsstroom?	10
1.1.4 Perspectief nemen is een kerncompetentie voor de ervaringsgerichte leerkracht	11
1.1.5 Van oppervlakkig kijken naar ervaringsreconstructie	13
1.1.6 Binnen ervaringsgericht onderwijs maken we voortdurend ervaringsreconstructies	14
1.2 Wat is een ervaringsgerichte praktijk?	15
1.2.1 Een ervaringsgerichte kijk op kwaliteit	15
1.2.2 Aanpak-proces-effect	15
1.2.3 Structuur	22
HOOFDSTUK 2 HET BELANG VAN WELBEVINDEN EN BETROKKENHEID	27
2.1 Welbevinden	27
2.1.1 Definitie	27
2.1.2 Signalen van welbevinden	28
2.1.3 Welbevinden = bevrediging van basisbehoeften	30
2.1.4 Factoren in het kind die welbevinden bevorderen	30
2.1.5 Welbevinden kun je meten	31
2.1.6 Waar welbevinden goed voor is	33
2.2 Betrokkenheid	35
2.2.1 Definitie	35
2.2.2 Signalen van betrokkenheid	38
2.2.3 Betrokkenheid kun je meten	42
2.2.4 Factoren in het kind die betrokkenheid bevorderen	44
2.2.5 Waar betrokkenheid goed voor is	46
2.3 Slot	48

HOOFDSTUK 3 ZEVEN FACTOREN DIE BETROKKENHEID VERHOGEN	51
3.1 Factor 1: werkelijkheidsnabijheid	56
3.1.1 Wat deze factor betekent	56
3.1.2 Werk maken van werkelijkheidsnabijheid	60
3.2 Factor 2: activiteit	67
3.2.1 Wat deze factor betekent	67
3.2.2 Werk maken van activiteit	70
3.3 Factor 3: ruimte voor initiatief van kinderen	75
3.3.1 Wat deze factor betekent	76
3.3.2 Werk maken van ruimte voor initiatief van kinderen	82
3.4 Besluit: drie autonomieversterkende factoren	87
3.5 Factor 4: werken aan sfeer en relaties	88
3.5.1 Wat deze factor betekent	88
3.5.2 Werk maken van een positief klasklimaat	96
3.6 Factor 5: samen leren	101
3.6.1 Wat deze factor betekent	101
3.6.2 Werk maken van samen leren	103
3.7 Besluit: twee verbindende factoren	106
3.8 Factor 6: aanpassing aan de mogelijkheden van elk kind	107
3.8.1 Wat deze factor betekent	107
3.8.2 Werk maken van ‘aansluiten bij de mogelijkheden’	113
3.9 Factor 7: expressie	122
3.9.1 Wat deze factor betekent	122
3.9.2 Werk maken van expressie	125
3.10 Besluit: twee competentieversterkende factoren	130
HOOFDSTUK 4 EEN KRACHTIGE LEEROMGEVING VIA ZEVEN FLEXIBELE ORGANISATIEVORMEN	133
4.1 Organisatievorm 1: de kring	138
4.1.1 Wat de kring betekent	138
4.1.2 Werk maken van de kring	140
4.2 Organisatievorm 2: het forum	148
4.2.1 Wat het forum betekent	148
4.2.2 Werk maken van het forum	153
4.3 Organisatievorm 3: hoekenwerk	157
4.3.1 Wat hoekenwerk betekent	157
4.3.2 Werk maken van hoekenwerk	158
4.4 Organisatievorm 4: contractwerk	164
4.4.1 Wat contractwerk betekent	164
4.4.2 Werk maken van contractwerk	165

4.5	Organisatievorm 5: projectwerk	177
4.5.1	Wat projectwerk betekent	178
4.5.2	Werk maken van projectwerk	179
4.6	Organisatievorm 6: ateliers	185
4.6.1	Wat het atelier betekent	185
4.6.2	Hoe begin je eraan?	189
4.7	Organisatievorm 7: vrije activiteit	191
4.7.1	Wat vrije activiteit betekent	191
4.7.2	Werk maken van vrije activiteit	193
HOOFDSTUK 5 DE LEERKRACHT MAAKT HET VERSCHIL		199
5.1	Drie principes in een ervaringsgerichte basishouding	199
5.1.1	Aanvaarding	201
5.1.2	Echtheid	201
5.1.3	Empathie	203
5.2	Drie vormen van perspectief nemen	205
5.2.1	Affectief perspectief nemen	206
5.2.2	Cognitief perspectief nemen	208
5.2.3	Conatief perspectief nemen	209
5.3	Drie dimensies in leerkrachtstijl	211
5.3.1	De dimensie 'gevoeligheid voor beleving'	211
5.3.2	De dimensie 'stimulerend tussenkomen'	216
5.3.3	De dimensie 'autonomie verlenen'	221
5.4	Slot	226
HOOFDSTUK 6 WAT MOET ERVARINGSGERICHT WERKEN OPLEVEREN?		229
6.1	Verantwoording voor de vier hoofddoelen vanuit een maatschappelijk engagement	230
6.2	Vier hoofddoelen voor het onderwijs	232
6.2.1	Een gezonde emotionele basis	232
6.2.2	Exploratiedrang	236
6.2.3	Basiscompetenties	239
6.2.4	De basisattitude van verbondenheid	251
REFERENTIES		263

HOOFDSTUK 1
**WAAR HET ERVARINGSGERICHT
ONDERWIJS VOOR STAAT**

1.1. De kern van ervaringsgericht werken

1.2. Wat is een ervaringsgerichte praktijk?

HOOFDSTUK 2
**HET BELANG VAN WELBEVINDEN
EN BETROKKENHEID**

HOOFDSTUK 3
**ZEVEN FACTOREN DIE
BETROKKENHEID VERHOGEN**

HOOFDSTUK 4
**EEN KRACHTIGE LEEROM-
GEVING VIA ZEVEN FLEXIBELE
ORGANISATIEVORMEN**

HOOFDSTUK 5
**DE LEERKRACHT MAAKT HET
VERSCHIL**

HOOFDSTUK 6
**WAT MOET ERVARINGSGERICHT
WERKEN OPLEVEREN?**

HOOFDSTUK 1

WAAR HET ERVARINGSGERICHT ONDERWIJS VOOR STAAT

Wat zijn de typische kenmerken van het ervaringsgericht onderwijs (kortweg: E.G.O.)? Wat vraagt het van een leerkracht om ervaringsgericht te werken? Welke methodieken worden toegepast binnen het ervaringsgericht onderwijs? Hoe kijkt men naar kinderen binnen ervaringsgericht onderwijs? Kun je ervaringsgericht werken binnen een veeleer traditionele schoolcontext? Waaraan kun je een ervaringsgerichte school herkennen? Waarom zou je kiezen voor ervaringsgericht onderwijs?

In dit hoofdstuk geven we bondig antwoord op de bovenstaande vragen. We kijken eerst naar de kern van het ervaringsgericht werken en staan nadien stil bij wat een ervaringsgerichte praktijk is.

1.1 DE KERN VAN ERVARINGSGERICHT WERKEN

1.1.1 *Ervaringsgericht werken is zoveel meer dan leren uit ervaring*

De meest voorkomende interpretatie van ervaringsgericht onderwijs is dat het gaat om onderwijs waarin je kinderen zoveel mogelijk ervaringen laat opdoen. Het idee erachter is dat kinderen leren door het zelf te ervaren. Kinderen leren met vallen en opstaan, met trial-and-error. Ervaringsgericht onderwijs wordt dan snel gelijkgesteld met zelfontdekkend leren. We geloven heel sterk dat zelfontdekkend leren veel potentie heeft, maar willen niet elk leren beperken tot zelfontdekkend leren. Er zijn verschillende strategieën en methodieken mogelijk om ervaringsgericht te werken. Hoe sympathiek het leren uit ervaring ons ook lijkt, het is niet wat we bedoelen met ervaringsgericht onderwijs.

1.1.2 *De ervaringsgerichte instelling van de leerkracht*

Het begrip ‘ervaringsgericht’ slaat niet op wat kinderen doén maar op de instelling van de leerkracht, op zijn manier van ‘kijken’. Ervaringsgerichtheid

betekent: intens zoeken naar wat zich in kinderen afspeelt, op wat de klas- en schoolomgeving bij hen teweegbrengt, op de manier waarop ze de wereld zien en beleven. Het is proberen in de huid van kinderen te kruipen om gewaar te worden hoe hun leven eruitziet; het is proberen je een zo levendig mogelijke voorstelling te maken van wat zich in hen afspeelt in een brede waaier van situaties. Dat vraagt een ‘ervaringsgerichte’ instelling. De leerkracht stelt zich bewust in op de ervaring, op de beleving, op de stroom van gevoelde betekenissen die in het gedrag van kinderen besloten ligt. Ervaringsgericht werken wil dus zeggen dat de leerkracht voortdurend zijn handelen en de leeromgeving afstemt op wat kinderen nodig hebben om te gedijen, te ontwikkelen.

1.1.3 *Wat verstaan we hier onder ervaring en ervaringsstroom?*

Het begrip *ervaring* (*experience*) verwijst naar alles wat gaande is binnen de persoon in contact met zijn wereld: hoe hij die wereld beleeft, hoe ze hem raakt en hoe hij ze in zijn hele wezen met zich meedraagt (Perls, e.a., 1951; Depestele, 1984). In experiëntiële benaderingen staat de term *experiencing* voor de ervaringsstroom, de stroom van impliciete betekenissen. Iedereen draagt het verschijnsel *ervaring* in zich als een stroom van gevoelde betekenissen. Door te focussen, kunnen we bewust op die stroom inzoomen (Rogers, 1959; Gendlin, 1973; Perls, e.a., 1951). In deze optiek is *ervaring* dus iets anders dan de verzameling van ‘meegemaakte dingen’. Het is niet de bagage die we met ons meedragen en waarop je doelt als je van iemand zegt: ‘Dat is een ervaren loodgieter, of piloot...’ Of: ‘Die heeft veel *ervaring* met het coachen van mensen met burn-out.’ Het werkwoord *hebben* is minder van toepassing op ons ervaringsbegrip dan het werkwoord *zijn*: elke persoon *is* *ervaring*, is een continue stroom van ervaringen. *Ervaring* is iets concreets. Als we er onze aandacht op richten, lijkt het eerst ijl en ongrijpbaar, maar met de nodige concentratie kunnen we het maken tot een bijna tastbaar iets.

In de ervaringsstroom komen twee elementen aan bod. Er zitten enerzijds gevoelens in: behagen en onbehagen, betrokkenheid en verveling, zelfvertrouwen en angst, haat en liefde... Anderzijds heeft ook alles wat tot ons kennen behoort een plaats in het ervaringsproces. Voor de waarnemings- en gewaarwordingsindrukken is dat nogal duidelijk. Denk aan de ‘ervaring’ ijskoud water te voelen, een schril geluid te horen (bijvoorbeeld een krijtje dat over het bord krast), de geur van passievruchten te ruiken, over een trede te struikelen... Maar ook het denken speelt zich af op het ervaringsspoor. Een bekende situatie is die van een spreker die midden in zijn betoog de draad kwijtraakt. Je hoort hem de laatste woorden herhalen, maar op een mechanische manier, onbezield. Hij voelt er de betekenis

niet van. Tot hij even later opnieuw contact heeft met de ‘gevoelde betekenissen’. ‘Ah, ja...’ hoor je hem dan zeggen en dan gaat hij door met zijn betoog.

1.1.4 *Perspectief nemen is een kerncompetentie voor de ervaringsgerichte leerkracht*

Ervaringsgericht onderwijs vraagt van de leerkracht een sterke empathische houding, een grote sensitiviteit en een krachtig vermogen in het actief luisteren. Alleen zo kan hij zich realiseren wat zich afspeelt ‘aan de overkant’, dat wil zeggen bij de kinderen. De leerkracht moet in staat zijn het perspectief te nemen van het kind en de groep kinderen, om van binnenuit aan te voelen of de leercontext voldoende aansluit bij hun nood aan respect, geborgenheid, waardering en erkenning, of voldoende uitdaagt, voldoende inspeelt op hun interesses en talenten, voldoende ruimte geeft om zelf initiatief te nemen, kortom: alles in zich draagt om ontwikkeling mogelijk te maken in alle gebieden die voor het leven van belang zijn. Er zijn drie vormen van perspectief nemen die we hier al kort zullen toelichten. In hoofdstuk 5 komen ze uitgebreid aan bod.

Conatief perspectief nemen is kijken en voelen wat kinderen ‘willen’. Wat is hun echte vraag? Wat schuilt er achter het gedrag?

Voorbeeld

Terwijl ze op een ochtend de poppenkast gereed maakt en de kinderen zich daaromheen scharen, hoort ze ineens uit de mond van Ferrie, een van haar vierjarigen: ‘Vuil, vies rotwijf! Iedereen schrikt en wacht af. De juf loopt naar Ferrie en vraagt: ‘Ferrie, wat is er?’ ‘M’n zussie zit niet goed.’ ‘Nou,’ zegt de juf, ‘dan geven wij je zussie toch een andere plaats?’ De juf en Ferrie kennen elkaar nog maar net. Het volgende anderhalfjaar is er geen onvertogen woord meer gevallen. Ferrie en zijn juf konden het goed vinden.

(Luc Stevens)

De juf kijkt niet naar de woorden van Ferrie, maar wel naar zijn motief: wat wil Ferrie? Ze luistert en handelt vanuit Ferries vraag, namelijk: ‘Ik wil dat mijn zussie goed zit. Ik ben om haar bekommerd.’ Ze zegt niets over de manier waarop Ferrie communiceert. Integendeel, de juf denkt wellicht: ‘Dat heeft hij zo thuis geleerd. Wellicht praat men zo in zijn thuiscontext; ik ga dat hier niet zo doen. Ik ga ook niet belerend doen maar wel even illustreren – voorleven zelfs – hoe we normaal met elkaar omgaan.’ En Ferrie heeft dat begrepen. Misschien had de juf ook nog haar waardering kunnen tonen of verwoorden voor de bezorgdheid van Ferrie voor zijn zusje.

Cognitief perspectief nemen is kijken en voelen wat heeft het kind nodig om verder te kunnen in zijn leerproces. Hoe denkt het kind? Wat is zijn volgende stap? Hoe kan hij de volgende stap zetten?

Voorbeeld

Stijn (tien jaar) vertelt me dat hij de tafel van 7 nog niet goed kent.

'Ik vind hem moeilijk,' zegt hij, 'moeilijker dan de andere.'

'Welke andere?' vraag ik.

'Die van 1, 2, 5, 6, 9 en 10 vind ik makkelijk.'

'Hoe komt dat?' wil ik weten.

'1 keer is 1 keer, 10 keer is met een nul erachter, 2 keer is 2 keer, 5 keer is de helft van 10, 6 keer is één keer meer dan 5 en 9 is één keer minder dan 10.'

'Dat is knap geredeneerd,' zeg ik, 'maar als je die weet, hoef je alleen toch nog maar 3×7 , 4×7 , 7×7 en 8×7 te leren?'

(Marcel Vanherpen)

De leerkracht van Stijn weet in de manier van feedback geven het grote probleem van de tafels van zeven te herleiden tot een – voor Stijn – haalbaar probleem van vier sommen. De barrière wordt verlaagd en dat kon de leerkracht enkel doen door inzicht te hebben in hoe Stijn cognitief aan de slag ging met het probleem. En dat inzicht verandert meteen ook het gevoel dat Stijn ervaart: geen stress en zelftwijfel meer, maar vertrouwen dat het lukt.

Affectief perspectief nemen is kijken en voelen hoe een kind de leercontext beleeft en ervaart.

Voorbeeld

De klas (groep 5 / vierde leerjaar) van Dennis wordt door alle leerkrachten als extreem lastig beschreven. Er zijn een tiental kinderen die opvallen, waarbij Dennis de kroon spant. Leerkrachten komen niet graag in de klas. In januari komt Beate Letschert in deze klas een aantal lessen geven. Ze wil heel uitdrukkelijk met goede bedoelingen starten, ondanks alle gruwelverhalen over deze klas die in de school de ronde doen. Het begin verloopt vrij chaotisch. Dennis, die helemaal achteraan zit, neemt stiften uit zijn etui, schiet vier, vijf stiften af op de juf en stelt zich dan voor: 'Ik ben Dennis. Ik ben de schrik van de school!' Hij komt naar voren geslenterd om de stiften op te halen. De juf nodigt hem uit de overheadprojector scherp te stellen en vraagt de andere kinderen te helpen met aangeven of de projector scherp ingesteld is.

(Beate Letschert)

Dennis' juf geeft Dennis aandacht op positief gedrag en niet op negatief gedrag. Heel zijn status is immers opgebouwd op aandacht voor negatief gedrag. Normaal stuurt een juf je de klas uit als je stiften op haar mikt, maar deze juf gaat dieper en zoekt: wat voel je, hoe beleef jij deze situatie? Ze kent zelfs zijn naam nog, terwijl de meeste leerkrachten helemaal niet meer weten hoe je heet als ze stiften zien naderen. Maar ook: wat wil Dennis (conatief)? Dennis wil duidelijk aandacht. Ze geeft aandacht door hem verantwoordelijkheid te geven.

In voorgaande voorbeelden hebben we het steeds gehad over het perspectief nemen van de leerkracht naar kinderen toe. Natuurlijk hanteren leerkrachten deze houding best ook naar hun collega's. In collegiaal samenwerken is een empathische houding een meerwaarde waardoor het afstemmen op mekaar makkelijker kan verlopen.

1.1.5 Van oppervlakkig kijken naar ervaringsreconstructie

Wanneer perspectief nemen zich in de tweede natuur van de leerkracht installeert, krijgt observatie van kinderen een ongekende diepgang. In elk van de voorgaande voorbeelden van perspectief nemen is er sprake van ervaringsreconstructie – het zorgvuldig ‘wedersamenstellen’ van iets dat zich afspeelt in kinderen (en volwassenen).

Figuur 1.1

Oppervlakkig kijken	Ervaringsgericht kijken
<p><i>De buitenkant</i> Eigen normen vanuit een eigen standpunt, een eigen verwachtingspatroon (waaraan het kind al dan niet voldoet).</p>	<p><i>De binnenkant</i> Je openstellen voor de belevingswereld van het kind en de andere betrokkenen.</p>
<p><i>Oppervlakkig</i> Vage, veralgemenende, etiketterende beschrijvingen. Gedetailleerde beschrijvingen van het gedrag zonder te peilen naar de betekenis.</p>	<p><i>Diepgaand</i> Scherpe aandacht voor gedrag (verbaal en non-verbaal/lichaamstaal) dat iets zegt over wat het kind ervaart: wat het voelt, wat het gewaarwordt en denkt en wat het wil. Aandacht voor context. Peilen naar diepere, achterliggende betekenissen: ervaringen, belevingen...</p>

Oppervlakkig kijken	Ervaringsgericht kijken
<i>Kansen ontnemen</i> Eigen interpretaties voorstellen als feiten, als gedane zaken (een vaststaand oordeel met impliciete afwijzing).	<i>Kansen geven</i> Hypotheses formuleren met voorlopige en vooral meerdere interpretaties in vraag-vorm (voor herziening vatbaar). Je dus meerdere posities en patronen kunnen inbeelden. Wat vraagt dit kind? Wat heeft het nodig?
<i>'Moeilijk zijn'</i> Een moeilijk kind.	<i>'Het moeilijk hebben'</i> Een kind met moeilijkheden.

1.1.6 *Binnen ervaringsgericht onderwijs maken we voortdurend ervaringsreconstructies*

Een ervaringsreconstructie is het heropbouwen van de beleefde ervaringen. Die reconstructie passen we toe op de ervaringen van het kind in ruime zin:

- Wat denkt het kind?
- Wat voelt het kind? Hoe voelt het kind zich?
- Wat wil het kind?
- Wat verwacht het kind?
- Welke voorstelling maakt het kind zich van de leercontext?
- Wat heeft het kind nodig?
- Welke sterktes kan het kind hier inzetten?
- Wat motiveert het kind?
- ...

Met een ervaringsreconstructie vormen we ons een beeld van wat zich innerlijk in het kind afspeelt, van wat het vanbinnen doormaakt. We proberen door te dringen tot de diepere betekenis van zijn gedrag. We kruipen in de huid van het kind, gaan in zijn schoenen staan en gaan na hoe het de situatie zou beleven. We stellen ons vragen als: 'Wat wil het kind zeggen, uitdrukken? Wat is zijn beleving van de situatie? Wat is zijn perceptie van de omgeving, welke betekenissen kent het eraan toe? Wat betekent dat gedrag voor het kind zelf, waarom gedraagt het zich zo? Wat zijn de motieven voor zijn gedrag?' Zo kunnen we een 'reconstructie' maken van wat een kind tijdens een kringgesprek ervaart, van wat een student doormaakt die voor het eerst voor een klas staat, van wat een leerkracht beleeft wanneer hij of zij met de een of andere vernieuwing geconfronteerd wordt.

Als je die beleving van het kind kunt vatten, kun je op zoek gaan naar interventies die deze belevingen het sterkst kunnen raken, en dus ook bijsturen in een positieve richting. Het is wél van groot belang om het willen, het verlangen van een kind te kennen als je het volledig wilt begrijpen. Daaruit blijkt dat het inlevingsvermogen van de leerkracht een belangrijke rol speelt.

1.2 WAT IS EEN ERVARINGSGERICHTE PRAKTIJK?

1.2.1 *Een ervaringsgerichte kijk op kwaliteit*

Een ervaringsgerichte praktijk leest de kwaliteit van het onderwijs af aan de manier waarop kinderen het onderwijs beleven en ervaren. Het gaat niet om methodieken, maar wel om hoe methodieken beleefd worden. De sleutel is ervaringsgericht kijken: kritisch reflecteren op de praktijk, in de diepte verkennen wat 'op school zijn' betekent. Je wilt je een levendige voorstelling maken van hoe-het-voor-de-ander-is-om-hier-te-zijn. Je neemt zijn of haar perspectief in. Die beweging 'naar de overkant' hebben we, samen met leerkrachten, duizenden keren gedaan. Dat heeft van bij de start gevolgen gehad voor de praktijk. Met die bril op zagen en zien leerkrachten dat de gangbare praktijk anders kan of moet. Ze nemen initiatieven om hun aanpak te verbeteren. Ze proberen ze uit en blikken samen terug op hun ervaringen. Ze verleggen grenzen. We kunnen nu de vraag beantwoorden: hoe ziet een praktijk eruit waarin je verplaatsen in kinderen het fundament is?

1.2.2 *Aanpak-proces-effect*

Wat is kwaliteitsvol onderwijs? Het Aanpak-Proces-Effectschema helpt ons om de vraag te beantwoorden. Daarin maken we een onderscheid tussen drie invalshoeken om de onderwijspraktijk te beoordelen:

De aanpak: hoe de leeromgeving gestalte wordt gegeven.

Het proces: wat zich in kinderen afspeelt wanneer ze met die leeromgeving in interactie zijn.

Het effect: wat er dankzij de opgedane ervaringen in de persoon tot stand komt.

Figuur 1.2



De aanpakzijde

De krachtige leeromgeving

Kwaliteit van onderwijs kunnen we benaderen vanuit de aanpak. We focussen dan op kenmerken die te maken hebben met de leer- en leefomgeving zoals die in de school gestalte krijgt. In deze rubriek staat de hoe-vraag centraal. Hoe moet de leerkracht te werk gaan? Hoe moet de klas ingericht zijn? Welke activiteiten moeten er zijn? Welke inhouden en welke werkvormen? Hoe moet je met leerlingen omgaan? Kortom: welke aanpak en didactiek stel je voorop en hoe zit het met de realisatie ervan?

Nogal wat scholen zijn op zoek naar een andere benadering omdat ze voelen dat kinderen een andere aanpak nodig hebben. Muren tussen klassen worden gesloopt, er ontstaan graadklassen en vormen van co-teaching. Men zoekt naar varianten in de manier waarop men differentieert: driesporenbeleid, werken met heterogene groepen, 'flip de klas', talenten versterken, miniklasjes, bordcontracten. Met andere woorden: de aanpak verandert omdat men gelooft dat je via een andere aanpak kwaliteitsvoller onderwijs kunt waarmaken.

De kwaliteit vanuit de aanpak beschrijven, lijkt de meest vanzelfsprekende manier van kijken: wil je weten of onderwijs goed is, kijk dan gewoon naar wat er dagelijks in de klas en op school gebeurt en hoe leerkracht en team het aan boord leggen. Het is bovendien ook meegenomen dat een beschrijving van de (gewenste) onderwijsaanpak scholen een duidelijk houvast geeft. Toch zijn er ook kanttekeningen bij deze invalshoek te plaatsen.

Beperkingen

Om te beginnen: je kunt met verwachtingen over de aanpak wel wat richtlijnen geven, maar die leveren slechts een ruwe schets op van wat kwaliteitsvol is. Afhankelijk van de manier waarop een aanpak vorm wordt gegeven, kan het wel eens anders uitpakken.

Zo kan een school projectwerk hoog in het vaandel dragen, maar kan het in de uitwerking mank lopen. Zelfs het afvinken van wat allemaal bij projectwerk

aan bod moet komen, belet niet dat op de implementatie van deze werkvorm nog heel wat ruis komt te zitten. We hebben daarom nog andere soorten criteria nodig om te achterhalen of een bepaalde aanpak aanslaat of niet.

Bovendien weten we inmiddels dat er een wisselwerking is tussen de aanpak en het profiel van de leerlingen. Wat voor het ene kind werkt, doet het daarom niet voor een ander. Zo zijn open taken voor heel wat leerlingen erg motiveerend, terwijl ze voor sommigen net onzekerheid en stress kunnen oproepen.

De aanpakzijde lijkt aantrekkelijk omdat het relatief gemakkelijk is om te beschrijven wat de leerkracht te doen staat. Maar criteria op het niveau van de aanpak kunnen nooit een sluitende garantie bieden voor de kwaliteit van onderwijs. De kwaliteit zit voor een belangrijk deel in de concrete uitvoering bij een welbepaalde leerlingengroep. Hooguit geeft de beschrijving van de aanpak een aanwijzing voor de kans dat het gaat om een leeromgeving die resultaten kan opleveren. Zo kun je je bijvoorbeeld wel vragen stellen bij een onderwijspraktijk die eenzijdig op klassikale instructie is gebouwd en helemaal niet inzet op activerende werkvormen. Of bij een aanpak waarin weinig inspanningen te zien zijn om inhoud te selecteren die leerlingen potentieel kunnen aanspreken. Of bij het ontbreken van afstemming op de diverse niveaus van competenties bij leerlingen.

De effectzijde

Effecten meten

Je kunt bij een evaluatie van kwaliteit ook kijken naar wat dat onderwijs oplevert, naar de effecten die het bij de kinderen sorteert. In dat geval ligt het meetpunt voor kwaliteit niet in de onderwijsvoorziening, maar in de output ervan. In feite ligt daar het definitieve antwoord op de vraag of een school al dan niet kwaliteitsvol onderwijs aanbiedt. Hoe ze dat doet – de aanpak – is in principe bijkomstig. De kwaliteit van onderwijs beoordelen vanuit de effectzijde heeft als voordeel dat alle twijfels wegvallen: als je bij alle kinderen de gewenste vooruitgang vaststelt in de vooropgestelde competenties en attitudes, moet het wel om kwaliteitsvol onderwijs gaan. Aan de effectzijde zitten we dus goed.

Nogal wat scholen pakken graag uit met de resultaten van hun oud-leerlingen in het secundair of hoger onderwijs. Ze beschouwen dat als een van de voornaamste effecten van hun onderwijs; ze beschouwen het als een bewijs dat ze goed onderwijs hebben opgezet. Maar natuurlijk is een en ander ook afhankelijk van de manier waarop de kinderen in je school binnenkomen. Heb je ze echt wel verder gebracht? Of zouden ze zich ook zonder jouw school ontplooid hebben, en misschien nog meer in een andere school?

De einddoelen

Terwijl de meningen over de aanpak weleens durven te verschillen, lijkt er op het vlak van de 'einddoelen' globaal genomen een consensus te bestaan. In ieder geval heeft de samenleving daar een uitgesproken opvatting over. Die is neergelegd in eindtermen (Vlaanderen) of kerndoelen (Nederland). Daarin vind je welke resultaten er van het onderwijs worden verwacht: kinderen moeten basisinzichten over mens en natuur ontwikkelen, ze moeten sociaal competent zijn, zich instrumentele vaardigheden (lezen, schrijven...) eigen maken, zelfstandigheid aan de dag kunnen leggen enzovoort. We mogen blij zijn dat we voor de effectzijde ten minste een gemeenschappelijke basis hebben. Zelfs internationaal zie je in curricula min of meer dezelfde domeinen terugkomen. Toch zijn er ook hier kanttekeningen te plaatsen.

Beperkingen

Om te beginnen is er wel overeenstemming over wat je aan het einde van de basisschool bij de meeste leerlingen moet halen (eindtermen of kerndoelen), maar dat is slechts een kader. Binnen dat kader maken scholen en onderwijskoepels een vertaalslag naar concrete doelen in de vorm van leerplannen. De inspectie dwingt hen daarbij om voor elk leerdomein ook leerlijnen uit te zetten, zodat duidelijk is wat achtereenvolgens in elk van de leerjaren nagestreefd wordt. Dit proces lijkt logisch, maar de keuzes die hier gemaakt worden, zijn niet onschuldig. De achterliggende visie op leren en ontwikkeling gaat hier onvermijdelijk een rol spelen. Zelfs het idee dat je voor alle domeinen leerlijnen kunt uitzetten en aangeven wat een kind naargelang zijn leeftijd moet kunnen, is op zich al een uiting van een bepaalde visie op leren en ontwikkeling of een bepaald paradigma. Het gaat hier dus niet om een kleinigheid, maar om iets dat een grote impact heeft op hoe je aan onderwijs concreet vorm geeft en wat een school uiteindelijk zal afleveren.

Het tweede probleem voor de beoordeling van kwaliteit is dat wat een school voortbrengt pas na een tijd te beoordelen valt: de einddoelen/kerndoelen zijn zo ruim geformuleerd (gelukkig maar) en zo ingrijpend (dus niet in één les te realiseren) dat je pas op het einde van een langere periode de output in kaart kunt brengen. Bepaalde effecten van een onderwijsaanpak zijn soms pas na jaren zichtbaar. Te laat dus om voor de huidige leerlingengroep bij te sturen. Dat is een nadeel in vergelijking met de aanpakzijde: daar kun je meteen vaststellen of er zaken zijn die niet aan de criteria beantwoorden.

Een derde complicatie: beschikken we over de geschikte instrumenten om de ware, levensbelangrijke competenties op een betrouwbare manier in kaart te

brengen? In de praktijk merken we dat de bestaande tests relatief makkelijk meetbare cognitieve vaardigheden registreren en eenzijdig focussen op traditionele schoolse domeinen. Tegelijk weten we dat een succesvolle schoolloopbaan en, meer nog, succes in het leven na de school, niet rechtlijnig verbonden is met die schoolse prestaties. Domeinen als sociale competentie, communicatievaardigheden, zelfsturing, creativiteit en ondernemingszin, een positief zelfbeeld en zelfvertrouwen verdienen duidelijk meer aandacht dan ze nu krijgen. Net voor die domeinen staan we bij peilingen over onderwijsoutput nagenoeg nergens. Technisch lezen of woordenschat zijn nog makkelijk te testen, maar hoe competent iemand is als communicator, is een stuk moeilijker te evalueren.

Een vierde probleem is dat metingen van effecten van onderwijs op zich geen zin hebben als je geen voormeting doet. Een school kan bijvoorbeeld uitpakken met schitterende resultaten voor wiskunde, maar dat is niet zo'n prestatie als bij de instroom leerlingen met een gunstiger profiel de meerderheid vormen. Een meting van het aanvangsniveau is dus nodig om naast het eindresultaat de leerwinst of de 'toegevoegde waarde' in te schatten. Meteen rijst dan de vraag naar haalbaarheid: zullen we die dubbele metingen voor alle kinderen en voor alle vakgebieden in het curriculum wel rondkrijgen – om een uitspraak te doen over de kwaliteit van de aanpak in een bepaalde school?

Zo komen we bij de vraag: kan een derde invalshoek de nadelen van de vorige twee – aanpak en effect – overstijgen?

De proceszijde

De verklaring voor de relatie tussen aanpak en effect

De derde manier om naar kwaliteit te kijken, richt zich niet op de leeromgeving en daarin op de leerkracht, maar wel op het kind, op de *lerende*. We proberen daarbij niet de vorderingen in kaart te brengen, maar gaan na wat zich *in* kinderen afspeelt terwijl ze in de klas en op school aan de lessen en activiteiten participeren.

Simpel voorgesteld: met de aanpak beschrijf je wat je erin stopt, met het effect wat eruit komt; het proces gaat over wat zich daartussen afspeelt. Uiteindelijk ligt daarin een verklaring voor de relatie tussen aanpak en effect. Focussen op het proces wil zeggen: je helemaal in het kind verplaatsen en tot je laten doordringen 'wat voor een ervaring het is' om in deze omgeving, in deze ruimte, bij deze materialen en mensen te vertoeven. En dat alles met als achtergrond: maximale ontplooiing bevorderen van het potentieel dat elk kind in zich draagt. Het perspectief van kinderen aannemen: dat is de kern van het ervaringsgericht onderwijs. Begrijpelijkerwijs onderscheidt het E.G.O. zich van andere

benaderingen door een verregaande focus op het proces. We zoeken naar indicatoren voor kwaliteit.

De inhoud van het proces

We spitsen ons dus toe op het hier-en-nu. Wat moeten we ons daarbij voorstellen? Welke vragen krijgen we zo beantwoord? En hoe kan dit ons helpen om uitspraken te doen over de onderwijskwaliteit?

Je verdiepen in wat leerlingen effectief ervaren, kan in twee richtingen gaan. We kunnen ons, om te beginnen, op de *inhoud* van die ervaring toespitsen. Het lijkt op het eerste gezicht wel een onmogelijke opdracht om precies vast te stellen wat er zich in het hoofd van een kind afspeelt. Het is alsof we de black box willen openmaken. Om toch zicht te krijgen op het proces spreken we ons vermogen aan om ons voor te stellen welke waarnemingen een kind met zijn zintuigen maakt, welke voorstellingen hij heeft, welke gedachten in hem opduiken, welke fantasieën hem vervullen... Zich op die manier in de lerende verplaatsen, is een vorm van empathie – één waarin we ons concentreren op het cognitieve.

In feite doen leerkrachten (en ouders die hun kinderen volgen) dat spontaan. Maar het is duidelijk dat de ene daar beter toe in staat is dan de andere. Hoe beter we ons voor de geest kunnen halen of van binnenuit ervaren wat een kind mentaal van een situatie, een opdracht, de wereld maakt, des te beter we het in zijn ontwikkeling kunnen begeleiden.

De ‘inhoud’ van de ervaring van leerlingen reconstrueren is onmisbaar om onze didactiek een stevige basis te geven. Reflecteren op de mentale activiteit die we met onze activiteiten uitlokken, moet deel zijn van onze dagelijkse praktijk. In het algemeen, maar ook om de aanpak beter af te kunnen stemmen op individuele leerlingen – bijvoorbeeld om beter te begrijpen waar ze in hun ontwikkeling vastlopen. Maar het is geen haalbare methode om een uitspraak te doen over de ‘kwaliteit van onderwijs’ in een klas of school.

Zelfs wanneer alle kinderen met dezelfde activiteit bezig zijn, gaat het bij elke leerling om een unieke ervaring. Legt de leerkracht uit (met afbeeldingen van oudere mobieltjes tot de smartphone) hoe dankzij de technologie alles steeds kleiner wordt, dan maakt elke leerling zich daarvan niet per se dezelfde voorstelling. Een instructie over de soorten rechten in meetkunde is voor de ene leerling toegankelijk, voor de andere niet. Sommige leerlingen kunnen zich precies voorstellen wat ‘oneindig’ betekent als eigenschap van rechten; andere slagen er niet in te vatten wat de gevolgen daarvan zijn. Achterhaal dat maar eens voor een serie lessen, gespreid over de brede waaier van vakgebieden...

De ervaringsreconstructie met focus op de inhoud van de ervaring (wat zich cognitief afspeelt) heeft zeker zin (onder meer om leerprocessen te begeleiden), maar vergt veel tijd en energie om een globale uitspraak over kwaliteit te doen. Om de kwaliteit van onderwijs vanuit het proces te bepalen, moeten we dus op zoek naar een andere ingang. En die is er. Naast wat zich mentaal in kinderen afspeelt, kunnen we ons verdiepen in de beleving of... de **kwaliteit** van hun ervaring. Hoe is het om als leerling in een bepaalde leeromgeving te zitten of concreet aan een les of activiteit deel te nemen? Hoe voelt dat? Hoe maken ze het, de leerlingen, tijdens al die lessen?

De kwaliteit van het proces

Wanneer kun je als leerkracht het gevoel hebben dat je klas goed draait, dat je de kinderen geeft wat ze nodig hebben om goed te ontwikkelen? Waaraan kun je zien dat je inzet en zorg om er het beste van te maken, vruchten zullen afwerpen? Wanneer kun je er gerust in zijn?

Het antwoord dat in deze discussie boven kwam drijven, heeft ons nooit meer losgelaten. Meer zelfs: de gevonden criteria bleken zeer toepasbaar voor elke situatie waarin je ‘tot ontwikkeling van mensen wilt bijdragen’. Dus niet alleen op alle niveaus van opvang en onderwijs (vanaf de voorschoolse kinderopvang tot de nascholing), maar ook in de gezinsopvoeding, in de buitenschoolse opvang, bij kinderen met specifieke noden... In al deze situaties moeten we voor een kwaliteitsvolle ervaring instaan. De kwaliteiten die we dan voor ogen hebben, zijn welbevinden en betrokkenheid.

- Met *welbevinden* hebben we zich thuis voelen, zichzelf kunnen zijn, zich emotioneel veilig voelen op het oog, wat zich uit in spontaneïteit, vitaliteit en genieten. Welbevinden is daarmee de aanwijzing bij uitstek dat de emotionele ontwikkeling goed verloopt.
- *Betrokkenheid* verwijst naar de intensiteit van de activiteit, naar concentratie, naar opgeslorpt zijn, voluit gaan in iets, gedreven zijn, plezier beleven aan exploreren, waarbij het kind zich aan de grens van zijn eigen kunnen beweegt. Al deze eigenschappen maken betrokkenheid tot dé indicator bij uitstek voor het zich voltrekken van ontwikkelingsprocessen.

Met welbevinden en betrokkenheid belichten we iets wat zich in kinderen (en volwassenen) afspeelt tijdens activiteiten en lessen, terwijl ze zich in onderwijsleersituaties bevinden. Het zijn indicatoren voor kwaliteit die niet aan bepaalde vakken of activiteiten gebonden zijn. Het zijn passe-partouts die je in een bijna eindeloze variatie van situaties kunt gebruiken – evengoed in een les w.o. als in een gymles en evengoed in een klassikaal moment als bij contractwerk. Beide gaan over onontbeerlijke kwaliteiten op het niveau van (de

emotionele en cognitieve beleving van) de lerende, kortom: van wat de situatie hem of haar doet.

Het perspectief van een kind aannemen brengt welbevinden en betrokkenheid op de voorgrond. Dat heeft gevolgen voor de aanpak, voor de output, voor de leerkracht en het team, voor de organisatie van de school en voor de relaties met de buitenwereld.

1.2.3 *Structuur*

Met het voorafgaande is alles in stelling gebracht om het E.G.O.-huis kamer na kamer te doorlopen en de expertise die er opgeslagen ligt toegankelijk te maken. Deze verdiepte introductie in de actuele stand van zaken van het gedachtegoed van het E.G.O. hangen we op aan het Aanpak-Proces-Effect-schema.

Welbevinden en betrokkenheid (het proces)

Een ervaringsgerichte opstelling brengt je vanzelf naar het proces. We leren met deze bril dat elke beoordeling van kwaliteit van onderwijs hoort te beginnen bij de vraag: ‘Hoe maken ze het?’ Die vraag werd gaandeweg veel concreter: hoe is het met het welbevinden en de betrokkenheid van de kinderen gesteld? Een ervaringsgerichte school leest de kwaliteit van het onderwijs in de eerste plaats af van de kwaliteit van het proces. Zijn kinderen betrokken en voelen ze zich goed in hun sas, dan heb je een situatie waarin het leren makkelijker, spontaner en ook diepgaander verloopt.

Beide beschouwen we als de krachtigste aanwijzers voor kwaliteit. Hoe meer welbevinden en betrokkenheid, hoe heilzamer en ingrijpender het effect van ons onderwijs op de ontwikkeling van de kinderen. Een gedurfde uitspraak die om verantwoording vraagt. Die geven we in het volgende hoofdstuk.

Een krachtige leeromgeving (de aanpak)

De keuze voor welbevinden en betrokkenheid als eerste toets voor kwaliteit heeft meteen consequenties voor de aanpak. Een ervaringsgerichte school schept de leeromgeving die maakt dat kinderen zich op school uitstekend voelen én er geboeid bezig kunnen zijn.

De hoe-vraag binnen het ervaringsgericht onderwijs wordt dus niet benaderd vanuit de methodieken of technieken, maar vanuit hetgeen de aanpak bij kinderen teweegbrengt. Goed onderwijs is onderwijs waarbij de leerkracht de leeromgeving maximaal afstemt op wat kinderen vanuit de signalen rond welbevinden en betrokkenheid nodig hebben. Het is structuur geven als kinderen