

CAMPUS HANDBOEK

FERRE LAEVERS

# Ervaringsgericht werken

IN HET BASISONDERWIJS  
MET KLEUTERS



LANNOO  
CAMPUS

**eCampusLearn**

*Beschikbaar vanaf academiejaar 2019-2020*

Surf naar **[www.ecampuslearn.com](http://www.ecampuslearn.com)**.

Geef de volgende unieke code in:

Veel succes!



**eCAMPUS  
LEARN**

D/2019/45/294 – ISBN 978 94 014 6193 1 – NUR 840, 847

Vormgeving omslag: Keppie & Keppie  
Vormgeving binnenwerk: Crius Group  
Omslagfoto: Veerle Dewinter

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

Met medewerking van Julia Moons, Karolien Vandevoordt,  
Bart Declercq en Els Menu

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

Alle rechten voorbehouden.

Niets van deze uitgave mag vervoelvoudigd 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	Postbus 23202
3000 Leuven	1100 DS Amsterdam
België	Nederland
<a href="http://www.lannoocampus.be">www.lannoocampus.be</a>	<a href="http://www.lannoocampus.nl">www.lannoocampus.nl</a>

CEGO  
Schapenstraat 34 bus 3776  
3000 Leuven  
België  
[www.cego.be](http://www.cego.be)

# INHOUD

<b>HOOFDSTUK 1 VAN TEMPELSHEMA TOT AANPAK-PROCES-EFFECTMODEL</b>	<b>11</b>
1.1 De kern van het ervaringsgericht werken	11
1.1.1 Ervaringsgericht werken is zoveel meer dan leren uit ervaring	11
1.1.2 De ervaringsgerichte instelling van de leerkracht	11
1.1.3 Wat verstaan we onder ‘ervaring en ervaringsstroom’?	12
1.1.4 Waar en hoe is dit verhaal begonnen?	13
1.2 Van kritische beschouwing tot tempelschema	14
1.2.1 De sfeer en omgang met kleuters moet anders	15
1.2.2 De manier waarop het leren georganiseerd wordt, moet anders	16
1.2.3 De nieuwe aanpak krijgt vorm in het tempelschema	18
1.3 Focus op het proces	20
1.3.1 Betrokkenheid	21
1.3.2 Welbevinden	22
1.4 Vanuit het proces terug naar de aanpak	23
1.4.1 De tien actiepunten	24
1.4.2 De ervaringsgerichte leerkrachtstijl	24
1.5 Onderwijs moet iets teweegbrengen	25
1.5.1 Ontwikkeling in de breedte en in de diepte	25
1.5.2 Een gave emotionele ontwikkeling	26
1.5.3 Verbondenheid	26
1.6 Het Aanpak-Proces-Effectschema en het meten van kwaliteit	27
1.6.1 Kijken naar kwaliteit vanuit de aanpak	27
1.6.2 Kijken naar kwaliteit vanuit het effect	29
1.6.3 Het proces	30
1.7 Leeswijzer	33
<b>HOOFDSTUK 2 PROCESGERICHT KIJKEN NAAR ONDERWIJSKWALITEIT</b>	<b>35</b>
2.1 Welbevinden	36
2.1.1 Definitie	36
2.1.2 Signalen	37
2.1.3 Welbevinden = bevrediging van basisbehoeften	38

2.1.4	Factoren in het kind die welbevinden bevorderen	39
2.1.5	Welbevinden kun je meten	40
2.1.6	Waar welbevinden goed voor is	42
2.2	Betrokkenheid	43
2.2.1	Definitie	44
2.2.2	Signalen	46
2.2.3	Betrokkenheid kun je meten	50
2.2.4	Factoren in het kind die betrokkenheid bevorderen	52
2.2.5	Waar betrokkenheid goed voor is	53
2.3	Slot	55
<b>HOOFDSTUK 3 EEN RIJKE LEEROMGEVING</b>		<b>57</b>
3.1	Een rijk basismilieu	58
3.1.1	De klas overzichtelijk en aantrekkelijk inrichten	59
3.1.2	Zorgen voor een gevarieerd aanbod aan hoeken	61
3.1.3	De hoeken op een rijke manier invullen	61
3.1.4	Bewaak de kwaliteit van de hoeken	65
3.1.5	De buitenruimte optimaal benutten	67
3.2	Een rijk aanbod van activiteiten	69
3.2.1	Dagelijks zorgen voor een kwaliteitsvol aanbod van activiteiten	70
3.2.2	Activiteiten aanbieden op basis van geobserveerde interesses	72
3.2.3	Een nieuwe werkvorm: het open project	75
3.2.4	De impressie-expressiecyclus	79
3.3	Slot	82
<b>HOOFDSTUK 4 RUIMTE VOOR INITIATIEF</b>		<b>85</b>
4.1	De open organisatievorm	86
4.1.1	Een praktijkbeschrijving	86
4.1.2	Het open frameworkmodel	91
4.2	Ruimte voor initiatief: van weinig naar veel	94
4.2.1	Het streefdoel	94
4.2.2	Vier niveaus van keuzevrijheid	95
4.2.3	Van weinig naar meer initiatief	99
4.3	Het vrij kleuterinitiatief in de praktijk	101
4.3.1	Een overzichtelijke inrichting en uitrusting	102
4.3.2	Een herkenbaar dagschema	103
4.3.3	De klas en de klasgewoonten geleidelijk aan leren kennen	104
4.3.4	Duidelijke grenzen en afspraken	105
4.3.5	Een keuzebord als tool	109
4.3.6	Het keuzeproces begeleiden	110
4.4	Slot	113

<b>HOOFDSTUK 5 EEN POSITIEF GROEPSKLIMAAT</b>	<b>115</b>
5.1 Vijf dimensies van het groepsklimaat	116
5.1.1 Een praktijkbeschrijving	116
5.1.2 Een positieve sfeer: zich thuis voelen en verbondenheid	119
5.1.3 De kracht van relaties	122
5.2 Werk maken van een positief groepsklimaat	124
5.2.1 Momenten van verbondenheid scheppen	125
5.2.2 Werken aan sociale competentie	127
5.2.3 Inspelen op wat zich voordoet	128
5.3 Slot	131
<b>HOOFDSTUK 6 MET STIJL OMGAAN</b>	<b>133</b>
6.1 De ervaringsgerichte basishouding	134
6.1.1 Aanvaarding, empathie en echtheid	135
6.1.2 Empathie: drie vormen van rolname	138
6.2 Empathie kun je meten	142
6.2.1 Niveau 1	144
6.2.2 Niveau 2	144
6.2.3 Niveau 3	145
6.2.4 Niveau 4	145
6.3 Leerkrachtstijl: drie soorten tussenkomsten of dimensies	146
6.3.1 Stimulerend tussenkomen	147
6.3.2 Gevoeligheid voor beleving	154
6.3.3 De dimensie 'autonomie verlenen'	158
6.4 Slot	167
<b>HOOFDSTUK 7 WAT ONDERWIJS MOET OPLEVEREN</b>	<b>171</b>
7.1 Ontwikkeling in de breedte	172
7.1.1 Een blik gericht op ontwikkeling	172
7.2 Ontwikkeling van competenties	176
7.2.1 Wat we uit de ontwikkelingspsychologie leren	177
7.2.2 Een andere kijk op ontwikkelingsprocessen	181
7.2.3 Implicaties voor de praktijk	187
7.3 Een gezonde emotionele basis	194
7.3.1 Betekenis	194
7.3.2 Welbevinden en de emotionele basis	196
7.3.3 Elk kind goed in zijn vel	198
7.4 De basisattitude van verbondenheid	200
7.4.1 Waarom is verbondenheid belangrijk?	200
7.4.2 De basisattitude van verbondenheid	201
7.4.3 De ontwikkeling van verbondenheid	204
7.5 Slot	206

<b>HOOFDSTUK 8 ELKE DAG WERK MAKEN VAN KWALITEIT</b>	<b>209</b>
8.1 Procesgericht opvolgen van kwaliteit op klasniveau	210
8.1.1 Een zorgbrede aanpak	210
8.1.2 Van groeps- of klasscreening naar interventies	212
8.1.3 Voorbeeld van een groepsscreening	214
8.1.4 Ontwikkeling in het volgsysteem	218
8.1.5 Evolutie van welbevinden en betrokkenheid	225
8.2 Procesgericht opvolgen van kwaliteit op schoolniveau	229
8.2.1 Peilen naar kwaliteit op schoolniveau door te scannen	229
8.3 Slot	235
<b>BIBLIOGRAFIE</b>	<b>238</b>
<b>EINDNOTEN</b>	<b>240</b>



HOOFDSTUK 1  
**VAN TEMPELSHEMA TOT  
AANPAK-PROCES-EFFECTMODEL**

HOOFDSTUK 2  
**PROCESGERICHT KIJKEN NAAR  
ONDERWIJSKWALITEIT**

HOOFDSTUK 3  
**EEN RIJKE LEEROMGEVING**

HOOFDSTUK 4  
**RUIMTE VOOR INITIATIEF**

HOOFDSTUK 5  
**EEN POSITIEF GROEPSKLIMAAT**

HOOFDSTUK 6  
**MET STIJL OMGAAN**

HOOFDSTUK 7  
**WAT ONDERWIJS MOET OPLEVEREN**

HOOFDSTUK 8  
**ELKE DAG WERK MAKEN VAN  
KWALITEIT**

1.1. De kern van het ervaringsgericht werken

1.2. Van kritische beschouwing tot tempelschema

1.3. Focus op het proces

1.4. Vanuit het proces terug naar de aanpak

1.5. Onderwijs moet iets teweegbrengen

1.6. Het Aanpak-Proces-Effectschema en het meten van kwaliteit

1.5. Leeswijzer



## HOOFDSTUK 1

# VAN TEMPELSHEMA TOT AANPAK-PROCES-EFFECTMODEL

Het ervaringsgericht onderwijsmodel (E.G.O.) behoort tot de meest invloedrijke bewegingen op het gebied van opvang en onderwijs aan jonge kinderen. Inmiddels hebben de basisprincipes hun weg gevonden naar alle andere onderwijsvelden, van lager onderwijs tot hoger onderwijs en nascholing. Het E.G.O. biedt wereldwijd inspiratie voor onderwijsinnovatie en onderzoek, van Ecuador tot Japan en van Finland tot Zuid-Afrika. In dit hoofdstuk bieden we bondig antwoord op wat ervaringsgericht onderwijs betekent en bekijken we hoe dit verhaal is begonnen.

### 1.1 DE KERN VAN HET 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 men kinderen zoveel mogelijk ervaringen laat opdoen. Het idee erachter is dat kinderen leren door zelf te ondervinden. 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 heel veel potentie heeft maar willen niet alle leren daartoe beperken. Er zijn verschillende strategieën en methodieken mogelijk om ervaringsgericht te werken. Hoe sympathiek het leren uit ervaring ons ook is, 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 trachten ons 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 achter het gedrag van kinderen besloten ligt. Ervaringsgericht werken wil dus zeggen dat de leerkracht voortdurend zijn handelen, de leeromgeving afstemt op wat kinderen nodig hebben om te gedijen, te ontwikkelen.

### 1.1.3 *Wat verstaan we onder ‘ervaring en ervaringsstroom’?*

Het begrip ‘ervaring’ (experience) verwijst naar alles wat gaande is binnen de persoon in contact met zijn wereld: hoe hij deze wereld beleeft, hoe deze hem raakt en hoe hij die in zijn hele wezen met zich meedraagt (Perls, Hefferline & Goodman, 1951; Depestele, 1984). In de 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 (Gendlin, 1973). 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 men doelt als men 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 bijna aanraken.

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, onbeziel. 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.

Zich verplaatsen in kinderen staat niet gelijk met ‘kinderen ons, volwassenen, laten dicteren wat we als opvoeders moeten doen’. Het betekent wel: voortdurend in de gaten hebben wat de wereld en de omgeving die we scheppen, bij kinderen teweegbrengen. Door dat perspectief te nemen komen we pas te weten op welke manier we kunnen bijdragen tot hun ontwikkeling. Want de opdracht die we hebben als leerkracht hangt niet in het luchtledige: wij hebben de verantwoordelijkheid om kinderen zo sterk te maken dat ze als persoon en als lid van de samenleving kunnen gedijen. Het staat centraal in de kinderrechten.

Maar er is meer. Gaandeweg is het inzicht gegroeid dat we die opdracht... niet zonder actieve participatie van kinderen kunnen vervullen. Opvoeden en opleiden vraagt om een partnerschap. Het gaat dus echt niet om een eenrichtingsverkeer. Nog sterker: als we helemaal mee zijn met de nieuwste inzichten beseffen we dat de relatie die we met kinderen opbouwen ook op een unieke manier... tot onze ontwikkeling als volwassene bijdraagt. Wij leren van elkaar, wij ontwikkelen aan elkaar. Mooi is dat. Het zet aan tot bescheidenheid.

#### 1.1.4 *Waar en hoe is dit verhaal begonnen?*

In mei 1976 komen twaalf Vlaamse kleuterleerkrachten samen op initiatief van twee onderwijspedagogen van de Leuvense Universiteit. Hun intentie: kritisch reflecteren op de gangbare praktijk in kleuterscholen. Hun invalshoek is *ervaringsgericht*: ze willen in de diepte verkennen wat ‘op school zijn’ betekent voor kleuters. Hoe beleven ze het klasgebeuren en wat ervaren ze er dagelijks?

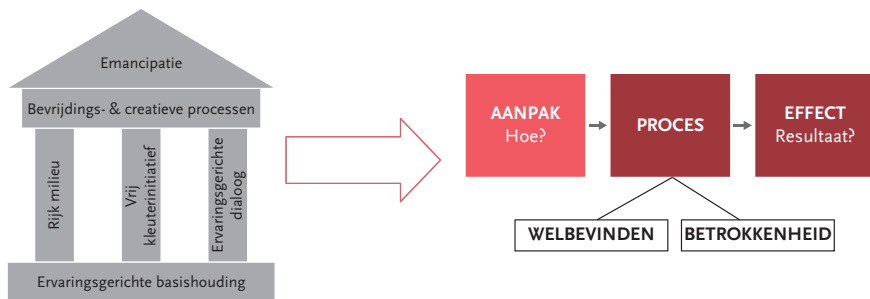
Onderzoekers en leerkrachten komen daarbij tot de conclusie dat de gangbare praktijk op veel punten voor verbetering vatbaar is. Ze nemen initiatieven om hun aanpak te verbeteren, proberen dingen uit en blikken samen terug op hun ervaringen. Na tientallen meetings beseffen ze hoezeer ze zich van de

traditionele aanpak hebben verwijderd. Een nieuw onderwijsmodel voor de aanpak van jonge kinderen is geboren.

Die inzichten zijn in een eerste fase vastgelegd in het zogeheten tempelschema (Figuur 1.1), dat ook vandaag nog de essentie van het E.G.O. weergeeft.

In een volgende fase kwamen de begrippen welbevinden en betrokkenheid op de voorgrond. Ze zouden een rol spelen in het meten van onderwijskwaliteit. Een doorbraak, die het E.G.O. de wind in de zeilen gaf. De introductie van deze begrippen vroeg om een aanpassing van het tempelschema. Zo ontstond het Aanpak-Proces-Effectschema (Figuur 1.1).

**Figuur 1.1**



## 1.2 VAN KRITISCHE BESCHOUWING TOT TEMPELSHEMA

Om het ontstaan van het ervaringsgericht onderwijs te begrijpen, kun je niet om de tijdgeest heen. Voor onderwijsvernieuwing heb je nieuwlichters nodig: mensen die zich vragen stellen bij de heersende aanpak, nieuwe modellen ontwikkelen en ze met veel gedrevenheid uitdragen. Die nieuwlichters gedijen in een concrete tijdgeest, waarin hun ideeën kunnen gisten, een breder draagvlak krijgen en zo tot wasdom komen.

Het ervaringsgericht onderwijs is niet los te zien van de wereldwijde contestatie- en emancipatiebeweging die we gemakshalve met mei 68 aanduiden (zie kaderstuk). Opvoeding en onderwijs kwamen in de discussies helemaal vooraan te staan: ze vormen de uitweg naar een ideaal mensbeeld waarin niet aanpassing, onderwerping en zelfvervreemding, maar ontvoogding en ontvouwing van de persoon centraal staan.

## MEI 68: DE CONTESTATIEBEWEGING

Het ervaringsgericht onderwijs (E.G.O.) is ontstaan in een tijdperk waarin de fundamenteën zelf van de samenleving in vraag werden gesteld. We spreken daarom van de contestatie- of protestbeweging of de emancipatiebeweging. Spontaan denken we dan aan hippies, flowerpower, antiautoritaire opvoeding enzovoort.

Mei 68 is een scharniermoment in de wereldgeschiedenis, met de betogingen tegen de Vietnamoorlog in de Verenigde Staten en de studentenrevolte in Parijs als hoogtepunten. Dichterbij waren er de Nederlandse provo's en de krakersbeweging. In Leuven leidde heftig studentenprotest tot de splitsing van de tweetalige universiteit.

Het was een tijdperk waarin men zich heel kritisch ging opstellen tegenover betutteling en autoritair gezag, tegenover blind materialisme en puur economisch belang, tegen eenzijdig rationeel denken ten koste van creativiteit en verbeelding. De bestaande verhoudingen werden op hun kop gezet, wat voor veel gezagsdragers een traumatische ervaring heeft betekend.

Hoewel de protestbeweging achteraf bekeken op sommige punten nogal naïef was en extreem, hebben de waarden van toen diepe sporen nagelaten. Mei 68 heeft bepaalde onderwerpen definitief op de agenda gezet: de drang naar kwaliteit van leven, de bescherming van de natuur (Greenpeace), wereldvrede, mensenrechten (Amnesty International, Human Rights Watch) en de kritische houding tegenover structuren en regeringen (respect voor de privacy van het individu).

Oudgedienden van mei '68 kijken vandaag met veel sympathie naar de 'Youth for Climate'-beweging en dragen jonge pioniers als Greta Thunberg een warm hart toe.

### 1.2.1 *De sfeer en omgang met kleuters moet anders*

#### **De kern**

Wat zijn de leerkrachten uit de pioniersgroep en hun begeleiders op het spoor gekomen toen ze, geïnspireerd door Carl Rogers,<sup>1</sup> met een kindgerichte blik naar de onderwijspraktijk keken?

Bij de observaties in toenmalige kleuterklassen viel de 'moraliserende' sfeer op. Niet dat er met harde hand werd opgetreden en de aanpak kleutervreemd was. Daarvoor was de invloed van de nieuwe schoolbeweging – met Montessori, Freinet, Decroly en anderen – al te sterk geweest. Maar kleuters werden op een zachte manier gedwongen om zich 'voorbeeldig te gedragen'.

*Vaak viel de onechte, 'beate' sfeer op: een klimaat waarin alleen positieve gevoelens het licht mogen zien. Zo'n sfeer ontstaat ongemerkt doordat de uiting*

*van wat kinderen écht beleven, wordt ontmoedigd: in liedjes komt alleen het blij aan bod, kinderen krijgen de boodschap dat ze allemaal ‘vriendjes’ zijn, emoties als ‘boos zijn’ of ‘verdrietig’ moeten ze van zich afzetten, door fantasiefiguren word je tot gedwee gedrag aangezet: ‘Jullie moeten stil zijn, want de poppen in de huishoek kunnen zo niet slapen.’*

### **Ervaringsgerichte dialoog**

De kritiek op de moraliserende sfeer is te begrijpen vanuit een van de pijlers van de contestatiebeweging: opvoeding en onderwijs leiden tot vervreemding, tot het verlies aan contact met jezelf. En dat moet veranderen. Een persoon moet goed in zijn vel zitten, moet *volfunctioneren* – dat wil zeggen: in voeling zijn met zichzelf.

Het werk van de projectgroep concentreert zich in de eerste fase dan ook op het zoeken van omgangsvormen waarin men zich beter weet af te stemmen op de kinderen en wat ze echt beleven.

*In de plaats van opgedrongen uitingen van ‘content zijn’, komt de aanvaarding van wat er is, ook als dat geen blijheid is maar verdriet, niet flink zijn, maar bang zijn, niet ‘lief zijn voor de ander’, maar boosheid, geen sympathie maar jaloeersheid, geen enthousiasme, maar verveling...*

We laten kinderen voelen dat, wat er ook in hen leeft aan gevoelens, dat oké is. Zo helpen we hen met die gevoelens in contact te blijven, ze op een aanvaardbare manier te uiten en ermee in het reine te komen.

## **1.2.2 De manier waarop het leren georganiseerd wordt, moet anders**

### **De kern**

Zeker, de traditionele kleuterschool bood een speelse aanblik en was kindgericht in vergelijking met de lagere school uit die tijd. Maar de kritische analyse maakte heel duidelijk dat er in de loop van een klasdag (te) veel door de leerkracht werd bepaald. Door te kijken vanuit het perspectief van de kleuters ontdekten we een veelheid aan knelpunten. Allen hebben ze te maken met de kloof tussen wat door de leerkracht werd geprogrammeerd en de exploratiedrang van de kinderen. De aanpak was te weinig afgestemd op wat bij kinderen leefde.

*Belangstellingsthema's keerden jaar na jaar in eenzelfde volgorde terug en golden voor alle kleuters; strikte methodiekregels (bij het verven: eerst de bodem en de lucht, en dan pas de figuren); vaste volgordes (na het lesje over de pompoen moeten pompoenen getekend, geboetseerd of ingekleurd); bij 'waarnemingsactiviteiten' stond woordenschat voorop en niet wat kinderen fascineerde; op een routineuze manier werden voor elke activiteit in de klasagenda leerdoelen verwoord, en zelden was de planning van de volgende dag op de observaties van de vorige gebaseerd.*

### Vrij kleuterinitiatief

Uit deze vaststellingen klonk één roep: vrijheid! Geef kinderen de ruimte. Perk ze niet in, maar laat ze, gedreven door hun exploratiedrang en zin voor initiatief, tot actie overgaan.

Met die vrijheid hebben we geëxperimenteerd. Ons geloof in de mogelijkheden van kinderen was enorm. We waren ervan overtuigd dat de problemen die zich stelden als kinderen (plots) veel initiatief krijgen (bijvoorbeeld bij het opruimen), over zouden gaan. Maar we ontdekten dat tussenkomsten van volwassenen onontbeerlijk zijn. Kinderen kunnen niet het hele klasgebeuren overzien. Wat de gevolgen zijn van 'niet opruimen', bijvoorbeeld, is voor hen niet altijd duidelijk. Iemand moet het geheel in ogenschouw nemen en in goede banen leiden. En dan komt de leerkracht in beeld.

Maar hoever mag zij daarin gaan? In de discussies daarover werd het principe geboren dat grenzen en afspraken geen doel op zich mogen zijn, maar in dienst staan van de leefbaarheid en de veiligheid van de klas. Dat principe is geen vage guldenmiddenweg-oplossing, maar een klare richtlijn. Grenzen moeten ervoor zorgen dat elke klasbewoner in de beste omstandigheden kan leven. Dat niet de wet van de sterkste heerst, maar ieder zijn deel van de koek krijgt. Die 'koek' is dan vooral het beschikbare materiaal en ruimte en de aandacht van de leerkracht. In 1978 stond het er al: 'Vrij kleuterinitiatief is niet gelijk aan machtsovername door de kleuters.' (Kestens, 2005).

### Een rijk milieu

Terwijl we de praktische problemen rond het organiseren van een maximaal kleuterinitiatief overwonnen, rezen er steeds meer vragen omtrent de kwaliteit van de activiteiten. We waren er niet altijd gerust op dat kinderen goed van de gegeven tijd en ruimte gebruikmaakten. Wat doe je als kinderen van het ene naar het andere vlinderen? Als kinderen elke dag hetzelfde spel kiezen? Als

kinderen nooit naar een leerkrachtaanbod komen? De reflectie hierop bracht ons weer een stap verder.

Het werd al heel vroeg duidelijk dat het vrij kleuterinitiatief op zich geen zin heeft als het aanbod schraal is. Zinvolle activiteit is het resultaat van twee factoren: vrijheid én een rijk aanbod van materialen en activiteiten. Die zijn als de twee polen die de lamp doen branden, de twee vleugels die het vliegen mogelijk maken.

Dus werd er aan het milieu gewerkt.

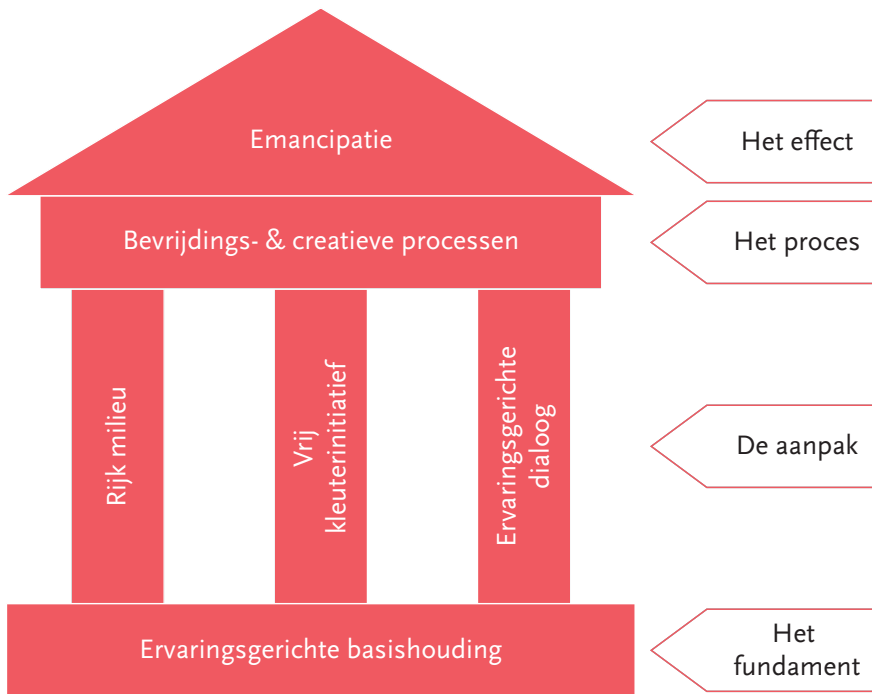
*Het materiaal in de klas wordt verscheidener. Eigenaardige (schoolvreemde) voorwerpen duiken op (dikke touwen, grote kartonnen dozen, hopen oude schoenen en handtassen, allerlei soorten sloten, een microscoop en een typemachine, grote schuimrubberen kussens, een maïsbak enzovoort). Hoeken maken hun verschijning. Op vaak originele manieren schermt men ruimtes van elkaar af. Een aantal tafels verdwijnen uit de klas, waardoor er minder zitplaatsen aan tafels zijn dan kleuters: een duidelijk signaal dat de bocht genomen is en de klasorganisatie ingrijpend is veranderd.*

Tegelijk krijgt de leerkracht (opnieuw) een plaats als aanbrenger en begeleider van activiteiten. Stimulerende tussenkomsten en het verlenen van autonomie komen de leerkrachtstijl verrijken.

### 1.2.3 *De nieuwe aanpak krijgt vorm in het tempelschema*

De pionierstijd van het E.G.O. kenmerkt zich als een tastend zoeken. Maar geleidelijk komt er een lijn in wat we nastreefden en hoe we het aanpakten. Omdat er een groeiende belangstelling was voor ons project, werden we gedwongen om onze inzichten voor anderen toegankelijk te maken en 'in te blikken'. Zo ontstond in 1979 het tempelschema.



**Figuur 1.2** Het tempelschema

Alles staat of valt met de **ervaringsgerichte basishouding** van de leerkracht: die richt zich op hoe kinderen de geboden leeromgeving beleven. Dat is het fundament.

De pijler **vrij kleuterinitiatief** maakt dat kinderen ruim de kans hebben om hun activiteiten in de loop van de dag zelf te bepalen.

De pijler **milieuverrijking** maakt dat de leerkracht zorgt voor een rijk aanbod van materialen en activiteiten in een aantrekkelijke en overzichtelijke omgeving.

De pijler **ervaringsgerichte dialoog** maakt dat de leerkrachtussenkomsten getuigen van een hoge mate van empathie.

We willen een gave emotionele ontwikkeling waarborgen (**bevrijdingsprocessen**).

We willen meer dan oppervlakkig leren (**creatieve processen**).

De **geëmancipeerde mens** is ons einddoel: een volwassene die emotioneel sterk staat, kritisch en explorerend is ingesteld, zich met mens en wereld verbonden voelt en zich daarvoor inzet.

## BEVRIJDINGS- & CREATIEVE PROCESSEN

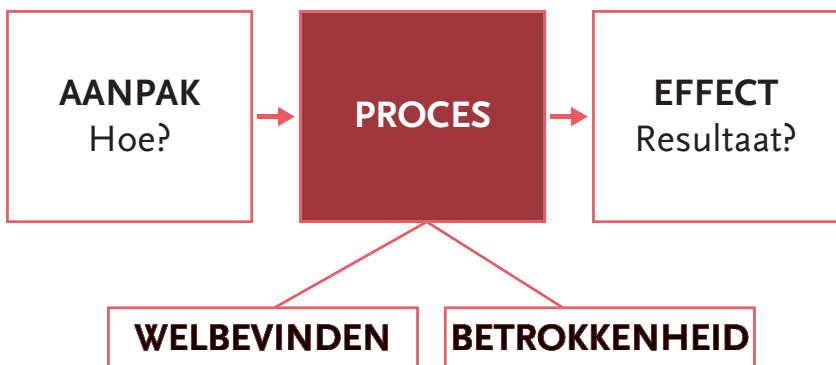
Het contact met jezelf kan door moeilijk te verwerken ervaringen verstoord worden. Zo raak je vervreemd van jezelf. Bevrijdingsprocessen zijn ontwikkelingen in de belevingswereld van het kind, waardoor de voeling met de eigen ervaringsstroom gaandeweg wordt hersteld en de persoon (opnieuw) volfunctioneeret. Uit het begrip bevrijdingsproces groeit later het begrip welbevinden.

Creatieve processen zijn ontwikkelingsprocessen die zich voordoen wanneer kinderen intens bezig zijn. 'Creatief' slaat hierbij niet op iets nieuws en origineels voortbrengen (zoals bij beeldende expressie), maar wel op het feit dat er door de activiteiten iets nieuws ontstaat in het kind: er is sprake van groeien, verruimen, worden, bij zichzelf tot stand brengen wat nog niet was. Uit het begrip creatief proces groeit later het begrip betrokkenheid.

### 1.3 FOCUS OP HET PROCES

Via contactgroepen met kleuterleerkrachten krijgt het project E.G.O. en zijn concepten vorm. Veel aandacht gaat daarbij naar de bevrijdings- en creatieve processen, naar wat de leeromgeving bij kinderen hier en nu teweeg moet brengen om het uiteindelijke doel te bereiken. Uit die twee begrippen worden twee meer concrete richtsnoeren voor de praktijk gedistilleerd: welbevinden en betrokkenheid komen in de picture. Met die twee aanwijzers voor kwaliteit leggen we de basis voor de opvolger van het tempelschema: het Aanpak-Proces-Effectschema.

**Figuur 1.3** Aanpak-Proces-Effectschema



### 1.3.1 Betrokkenheid

De invoering van het begrip betrokkenheid betekent een mijlpaal in de ontwikkeling van het E.G.O. Concreet zochten we met leerkrachten naar een duidelijker toetssteen om de kwaliteit van de aanpak te beoordelen.

*‘We kunnen eindeloos doorgaan met het verrijken van het milieu en het organiseren van het kleuterinitiatief, maar wanneer mogen we “content” zijn?’, zo vroegen leerkrachten zich in een sessie af. ‘Wanneer gaat het goed in de klas?’ De antwoorden die toen opkwamen, gingen dezelfde richting uit: als kinderen tot het uiterste geboeid zijn, als je als leerkracht even uit de klas bent en alles gewoon doorgaat alsof je er nog steeds was, als je ze ziet ‘zwoegen’ – zo drukte een directeur het uit toen hij een E.G.O.-klas in zijn school vorm zag krijgen – dan is het oké!*

Dit antwoord heeft ons nooit meer losgelaten. Meer zelfs: we beseften al gauw dat betrokkenheid als toetssteen niet alleen zinnig is voor de context van het kleuteronderwijs – waar het E.G.O. tenslotte begon – maar voor elke situatie waarin je tot ontwikkeling van mensen wilt bijdragen. Dus niet alleen in alle niveaus van onderwijs (vanaf de kleuterleeftijd tot de nascholing) en bij kinderen met specifieke noden, maar ook in de gezinsopvoeding, in de buitenschoolse opvang, in de speelpleinwerking, in het theater, in het museum, ja zelfs in de ouderenzorg... In al deze situaties moeten we voor een ‘kwaliteitsvolle ervaring’ instaan.

Omdat betrokkenheid voor ons zo beloftevol leek om onderwijskwaliteit te beoordelen, hebben we alles uit de kast gehaald om het begrip in een meet-schaal te concretiseren. Het resultaat: de Leuvense Betrokkenheidsschaal voor Kleuters (LBS), die internationale erkenning heeft gekregen.<sup>2</sup>

#### BETROKKENHEID

Betrokkenheid verwijst naar de intensiteit van de activiteit, naar concentratie, ‘opgeslorpt zijn’, voluit gaan, tijdvergeten bezig zijn, plezier beleven aan exploreren, waarbij de persoon zich aan de grens van het eigen kunnen beweegt.

Het concept betrokkenheid en de schaal brachten het E.G.O. in een stroomversnelling. Het vernieuwende was dat we met betrokkenheid de kwaliteit van

het onderwijs toetsen vanuit wat zich bij de kinderen afspeelt en niet vanuit een beoordeling van wat de leerkracht doet of moet doen. De introductie van betrokkenheid als criterium deed heel wat welles-nietesdiscussies als sneeuw voor de zon verdwijnen.

*Aanvankelijk gingen heel wat discussies over de plaats die we in het E.G.O. gaven aan het kleuterinitiatief. De enen pleitten voor meer vrijheid, anderen vonden dat de leerkracht veel structuur moest bieden. Sommigen vonden dat kleuterinitiatief voor driejarigen oké was, maar voor vijfjarigen – in het licht van de overgang naar het eerste leerjaar – niet haalbaar. Leerkrachten van driejarigen wierpen dan weer op dat die kinderen te jong zijn om activiteiten te kiezen. Nog anderen gaven aan dat we een middenweg moesten zoeken: niet te veel vrijheid en niet te veel sturing. Maar hoeveel is niet te veel? Met betrokkenheid wordt dat duidelijk: zoveel als nodig is om kinderen geboeid te laten bezig zijn. Structuur of vrijheid is geen doel op zich. Ze moeten kinderen tot intens spel brengen.*

Deze verandering van invalshoek bracht ons in een totaal andere verhouding tot leerkrachten die het E.G.O. binnenstapten. Zij beleefden de ervaringsgerichte benadering niet (meer) als een te nemen of te laten model. Ze beluisterden de boodschap niet meer als ‘je moet alles loslaten’, ‘je moet hoeken maken’, ‘je moet je sensitief opstellen’ enzovoort.

De praktijkprincipes van het E.G.O. zijn er om te inspireren; het zijn mogelijke hefboomen in het vergroten van je impact op kinderen. Die impact moet blijken uit de mate waarin ze van binnenuit gemotiveerd aan de slag zijn. Omdat hier het creatief proces plaatsvindt dat leren in de diepte nodig is. Dat is precies wat elke leerkracht wil. Daarvoor kies je toch voor dit beroep? Kinderen begeistere, de wereld voor hen op zo'n manier ontsluiten dat ze erdoor gefascineerd blijven en ten volle hun talenten kunnen ontplooi.

### 1.3.2 Welbevinden

De verandering van focus, van aanpak naar proces, en meer bepaald naar betrokkenheid, bracht nog een andere doorbraak met zich. In het speuren naar ‘wat zich bij kinderen afspeelt’ is er naast betrokkenheid nog een tweede indicator voor kwaliteit: welbevinden.