

CEGO

ERVARINGSGERICHT WERKEN

Ferre Laevers, Karolien Vandevoordt
en Julia Moons

Een praktijkgids voor het kleuteronderwijs

Lannoo
Campus

INHOUDSOPGAVE

WEGWIJS IN DE BOUWSTENEN	9
UITNODIGING	13

01 HALTE	WAT IS GOED ONDERWIJS?	15
	1.1. HET AANPAK-PROCES-EFFECT-SCHEMA	15
	1.1.1. Kijken naar kwaliteit vanuit de aanpak	16
	1.1.2. Kijken naar kwaliteit vanuit het effect	18
	1.1.3. Kijken naar kwaliteit vanuit het proces	22
	1.2. SLOT EN VOORUITBLIK	28

02 HALTE	WELBEVINDEN EN BETROKKENHEID	31
	HET KOMPAS	
	2.1. WELBEVINDEN	32
	2.1.1. Wat is welbevinden?	32
	2.1.2. Waar komt welbevinden vandaan?	33
	2.1.3. Signalen van welbevinden	34
	2.1.4. Welke factoren bevorderen of belemmeren welbevinden?	35
	2.1.5. Welbevinden kun je meten	36
	2.1.6. Wat welbevinden mogelijk maakt	39
	2.2. BETROKKENHEID	41
	2.2.1. Wat is betrokkenheid?	41
	2.2.2. Waar komt betrokkenheid vandaan?	43
	2.2.3. Signalen van betrokkenheid	45
	2.2.4. Betrokkenheid kun je meten	48
	2.2.5. Factoren in het kind die betrokkenheid bevorderen	50
	2.2.6. Wat betrokkenheid mogelijk maakt	52
	2.3. SLOT	53

03 HALTE	EEN RIJKE LEEROMGEVING DE VOEDINGSBODEM	55
	3.1. RIJK BASISMILIEU	57
	3.1.1. Overzichtelijk, functioneel en aantrekkelijk inrichten	58
	3.1.2. Variatie aan hoeken voorzien	59
	3.1.3. Hoeken rijk invullen	61
	3.1.4. De buitenruimte benutten	62
	3.1.5. De kwaliteit bewaken	63
	3.2. RIJK ACTIVITEITENAANBOD	68
	3.2.1. Dagelijks kwaliteitsvolle activiteiten aanbieden	69
	3.2.2. Werken vanuit geobserveerde interesses	73
	3.2.3. De impressie-expressiecyclus benutten	76
	3.2.4. Het open project	79
	3.3. SLOT	85

04 HALTE	RUIMTE VOOR INITIATIEF VRIJHEID ALS CONDITIE	87
	4.1. STRUCTUUR ALS HOUVAST	89
	4.1.1. Structuur in de ruimte	89
	4.1.2. Structuur in de tijd	89
	4.2. OPEN ORGANISATIEVORMEN	92
	4.2.1. Vier niveaus van initiatief	93
	4.2.2. Op weg naar een optimale mix	97
	4.3. DE ROL VAN DE LEERKRACHT	99
	4.3.1. Organisatievormen volgens HighScope	99
	4.3.2. Open organisatievorm in EGO	101
	4.4. REGELS EN AFSPRAKEN	109
	4.5. HET KEUZEPROCES BEGELEIDEN	113
	4.5.1. Een leerproces voor iedereen	113
	4.5.2. Het keuzebord als denk- en handelingsinstrument	115
	4.5.3. Ondersteuningsnoden zien en erop inspelen	117
	4.6. SLOT	120

	EEN POSITIEF GROEPSKLIMAAT	123
	ALTIJD VERBONDEN	
	5.1. DE VIJF DIMENSIES VAN KLIMAAT	124
	5.2. EEN SFEER WAARIN KINDEREN ZICH THUIS VOELEN	127
	5.3. DE KRACHT VAN RELATIES	131
	5.4. MOMENTEN VAN VERBONDENHEID SCHEPPEN	133
	5.5. WERKEN AAN SOCIALE COMPETENTIE	135
5.6. SLOT	138	
	MET STIJL OMGAAN	141
	AFSTEMMEN OP DE ANDER	
	6.1. DE ERVARINGSGERICHTE BASISHOUDING	143
	6.1.1. Aanvaarding, empathie en echtheid	143
	6.1.2. Soorten van empathie	147
	6.2. DE MATE VAN EMPATHIE IN KAART BRENGEN	155
	6.3. DE ERVARINGSGERICHTE LEERKRACHTSTIJL: DRIE DIMENSIES	160
6.3.1. Stimulerend tussenkomen	160	
6.3.2. Gevoeligheid voor beleving	168	
6.3.3. Autonomie verlenen	173	
6.4. SLOT	182	
	WAT ONDERWIJS MOET OPLEVEREN	185
	DE OUTPUT	
	7.1. ONTWIKKELING IN DE BREEDE	187
	7.1.1. Een observatie als vertrekpunt	187
	7.1.2. Overzicht van ontwikkelingsdomeinen	189
	7.2. ONTWIKKELING IN DE DIEPTE	191
	7.2.1. Het prille begin van cognitieve ontwikkeling	191
7.2.2. Sociale competentie	194	
7.2.3. Logisch-wiskundig denken	196	
7.3. IMPLICATIES VOOR DE PRAKTIJK	201	
7.3.1. Ontwikkeling in kaart brengen	201	
7.3.2. Fundamenteel leren bevorderen	206	
7.4. SLOT	209	



ELKE DAG WERK MAKEN VAN KWALITEIT DE LEERKRACHT DIE IK WIL ZIJN	211
WELKE LEERKRACHT WIL JE ZIJN?	213
BIJLAGE: DE TIEN ACTIEPUNTEN	235
EINDNOTEN	239

WEGWIJS IN DE BOUWSTENEN

1. EVEN EEN STAP OPZIJZETTEN, STILSTAAN, EEN REFLECTIE

Stel: je bent een onderwijsbegeleider, een inspecteur, een ouder, een journalist ... en je bezoekt een school. Je mag er een voormiddag ronddwalen. Waarnaar moet je kijken als je een uitspraak over de kwaliteit van deze voorziening wilt doen, met als doel: een uitspraak doen over hoe ze het doen, wat de sterktes zijn en de kansen tot verbetering?

→ Kun je als lezer even als een verademing beleven.

2. EEN CONCRETISERING, UIT DE PRAKTIJK GEGREPEN MOMENT, EEN VOORBEELD OF CASE

Zo kun je Finn (3 jaar) in de klasruimte zien rondlopen terwijl hij het geluid van een ambulance maakt. Je ziet hem snel 'bijsturen' om anderen niet omver te 'rijden'. Tot hij zich in de sofa gooit, zijn ogen sluit en er zich voor dood houdt. Ja, zelfs niet terug bij de 'levenden' komt wanneer anderen hem 'wakker' proberen te schudden.

→ Kun je als lezer herkennen als: oh, daar is het concreet.

3. EEN BEGRIPSOMSCHRIJVING (SOMS ECHT DEFINITIE) OF EEN KADER MET STRUCTUUR VAN IETS (BIJV. SCHALEN)

Betekenis van NEURODIVERSITEIT

Men erkent vandaag dat vele verschillen tussen mensen te maken hebben met de manier waarop menselijke hersenen functioneren, denken en informatie verwerken. Nieuw is dat het gaat om een natuurlijke verscheidenheid, net als gender of afkomst. Neurodivergente eigenschappen (autisme, ADHD, dyslexie) ziet men niet als een afwijking, maar als een andere manier om de wereld te ervaren en ermee om te gaan. Ze brengen ook diverse pluspunten met zich mee.

→ Kun je als lezer ervaren als een houvast om de rest te kunnen volgen.

4. ACHTERGRONDINFORMATIE: HISTORIEK, WETENSCHAPPELIJKE BACKGROUND, UITDIEPING VAN PASSAGE

De state of flow

Als spelonderzoeker ondervroeg Csikszentmihalyi in een eerste fase 175 personen, overwegend uit de artistieke en vrijetijdssfeer: schaakmeesters, bergbeklimmers, dansers, basketbalspelers enzovoort. Later werden ook onder meer chirurgen, leerkrachten, wiskundigen, secretaresses, arbeiders en managers volgens dezelfde procedure geïnterviewd.

UITNODIGING

Dit boek hebben we voor jou geschreven. Jij die beslist hebt om leraar te worden.

Misschien droomde je hier als kind al van. Misschien ging aan die keuze een hele worsteling vooraf. Misschien sta je al in de praktijk en wil je jezelf nog verder bekwamen, uit de routine stappen, grenzen verleggen. Maar misschien heb je al een diploma op zak en heb je zelfs al jaren een ander beroep uitgeoefend. Als zijinstromer wil je nu een nieuwe wending aan je leven geven. En misschien ben je opleider of begeleider van leerkrachten en wil je in dat werk sterker staan door je te verdiepen in de ervaringsgerichte benadering.

Het is hiermee duidelijk: 'jij' staat voor vele verschillende gezichten. De aanleidingen kunnen zeer uiteenlopend zijn. Er is een immense variatie in achtergronden, levenservaringen, schoolloopbanen, interesses, competenties, talenten ...

Maar wat jullie allen gemeen hebben, is de ambitie om een succesvolle leerkracht of begeleider te zijn. Eén die iets voor kinderen kan betekenen. Die straks voor elk kind het verschil kan maken. En er zo voor zorgt dat ze zich kunnen ontplooien en een hoopvolle toekomst tegemoet kunnen zien. Voor minder gaan we niet.

Stel je dit handboek voor als een handleiding, een leidraad, of nog beter: als een gids. Want we nemen je mee op een tocht door een gevarieerd landschap. Vraag je wat de bestemming is, dan zeggen we: 'De bestemming is de weg zelf.' Een quote van de Chinese filosoof Confucius. Het betekent dat het proces van reizen, het ervaren van de reis en het leven in het moment belangrijker zijn dan het bereiken van een eindpunt of doel. Kortom, we willen dat je onderweg iets kunt meemaken. Iets wat je vervult. Iets wat je dichterbij kinderen brengt. En dichterbij jezelf.

Succes!

Ferre Laevers, Karolien Vandevordt en Julia Moons

01
HALTE

WAT IS GOED ONDERWIJS?

HET AANPAK-PROCES-EFFECT-SCHEMA

- Kijken naar kwaliteit vanuit de aanpak
- Kijken naar kwaliteit vanuit het effect
- Kijken naar kwaliteit vanuit het proces

SLOT EN VOORUITBLIK

02
HALTE

03
HALTE

04
HALTE

05
HALTE

06
HALTE

07
HALTE

08
HALTE





WAT IS GOED ONDERWIJS?

We staan aan het begin van een tocht die alles te maken heeft met onszelf verrijken. Als persoon en als professional. Met onderwijs als actieterrein.

Om het traject te kunnen plannen, hebben we zicht nodig op wat voor ons ligt. Op de haltes die we aan moeten doen.

We vertrekken daarvoor vanuit de volgende algemene vraag: ‘Wat is goed onderwijs?’

Stel: je bent een onderwijsbegeleider, een inspecteur, een ouder of een journalist en je bezoekt een school. Je mag er een voormiddag ronddwalen. Waarnaar moet je kijken als je een uitspraak over de kwaliteit van deze voorziening wilt doen, met als doel een oordeel te vellen over hoe ze het doen, wat de sterktes zijn en waar er kansen tot verbetering liggen?

We zijn dus op zoek naar een omvattend kader. Dat geeft aan waarop je je licht moet laten schijnen tijdens je bezoek. En ook welke vragen je kunt stellen om je indrukken te toetsen.

1.1. HET AANPAK-PROCES-EFFECT-SCHEMA

We nemen een vliegende start door te vertrekken vanuit het Aanpak-Proces-Effect-schema. Het is een kader dat al vroeg bij de uitbouw van het ervaringsgericht onderwijs (EGO) een uitstekende gids is gebleken.

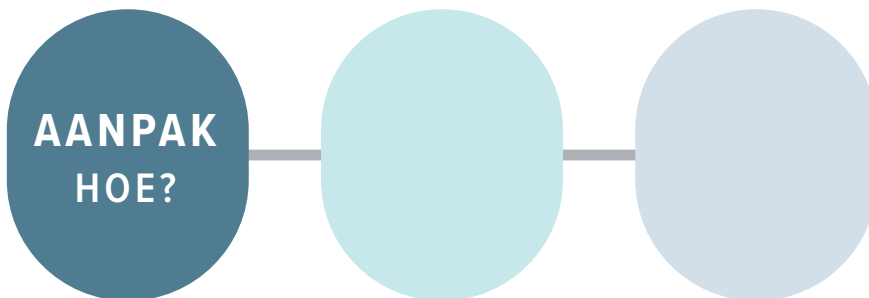
Met deze drie ingangen heb je een bril waardoor alles wat ertoe doet bij onderwijskwaliteit je niet zal ontgaan. Het A-P-E-schema geeft houvast voor de onderwijspraktijk, de opleiding,

de nascholing, de begeleiding van leerkrachten en scholen, de ontwikkeling van materialen, de inspectie en het onderwijsonderzoek.

Dit model zoomt in op de kernkwaliteit, op alles wat rechtstreeks impact heeft op de kwaliteit van de ervaringen die kinderen opdoen in de setting. Het gaat hier over het ‘microniveau’.

Andere kwaliteitsaspecten blijven buiten beschouwing. Ze gaan over de school als organisatie (personeelsbeleid, evaluatie, sfeer in het team, leiderschap). Dat is het mesoniveau. En dan is er nog het macroniveau: de regelgeving en aansturing door overheden, lokaal, regionaal en nationaal. Allemaal zeer belangrijk natuurlijk, omdat het je werk als leerkracht hoe dan ook raakt. Maar wij focussen ons hier op wie het dichtst bij kinderen staat: dat ben jij als leerkracht.

1.1.1. Kijken naar kwaliteit vanuit de aanpak



FIGUUR 1.1.

De kern

Met de ‘aanpak’ focussen we op alles wat de leerkracht of begeleider in stelling brengt om ontwikkeling zo goed mogelijk te ondersteunen. We streven dan naar een ‘krachtige leeromgeving’. Het is de rubriek waarin de hoe-vraag centraal staat. Hoe pakt men het aan?

Hoe zijn de ruimtes ingericht? Hoe ogen de materialen in de hoeken? Welke activiteiten komen aan bod? Welke werkvormen? Hoe gaat de leerkracht om met de kinderen? Wat is het terugkerende stramien van een klasdag?

We kunnen al besluiten dat kwaliteit beschrijven vanuit de aanpak de meest vanzelfsprekende manier van kijken lijkt. Wil je weten of het geboden onderwijs goed is, observeer dan wat er dagelijks in de klassen en op school gebeurt en hoe de leerkrachten en het team het aanpakken. Aan de beschrijving van de (gewenste) onderwijsaanpak hebben scholen trouwens een duidelijk houvast. Als je het zo bekijkt, krijg je de indruk dat er geen betere manier is om naar onderwijskwaliteit te kijken dan deze.

Beperkingen

- Leerkrachten en scholen kunnen op duizend manieren invulling geven aan de praktijk

Het is dan aan ons om zicht te krijgen op welke aanpakken het meest waardevol zijn en welke tekortschieten. Je hebt criteria nodig om de kwaliteit van de aanpak vast te leggen. Maar dat is nu net niet evident.

Zo zweren sommigen bij de opvatting dat thema's steeds vanuit de kinderen moeten komen, terwijl anderen kiezen voor afgelijnde en (lang) vooraf vastgelegde thema's. Waarop kan men zich baseren om te pleiten voor discipline en een strakke aanpak? Of net het omgekeerde verdedigen: mede-eigenaarschap van kinderen bij de uitbouw van de klaspraktijk?

Kortom: vanaf wanneer is de aanpak 'goed' te noemen? Hoe komen we uit zo'n discussie?

- Wat voor het ene kind goed is, is dat niet per se voor een ander kind

Een bepaalde aanpak kan op zich aanbevelenswaardig zijn. Maar inmiddels weten we dat er een wisselwerking is tussen de aanpak en de kindkenmerken.

Voor de meeste kinderen werkt bijvoorbeeld ruimte voor initiatief erg motiverend, terwijl anderen meer structuur en ondersteuning nodig hebben.

Het wordt duidelijk dat een uniforme aanpak, door de toenemende verschillen tussen kinderen, niet houdbaar is. Elk kind is uniek. Is er wel een aanpak die succesvol met die verscheidenheid weet om te gaan?

Samengevat

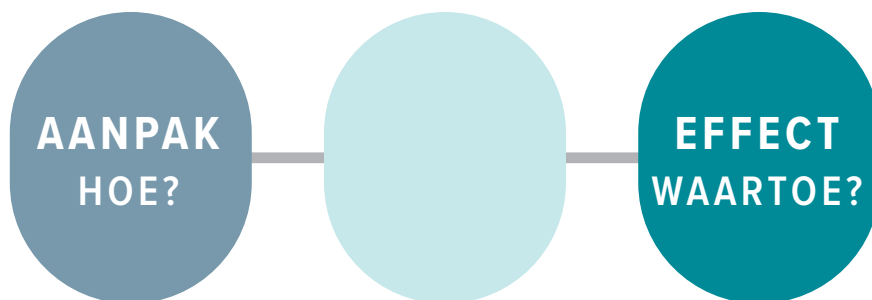
De aanpakzijde lijkt aantrekkelijk, omdat ze beschrijft wat de leerkracht te doen staat. Ze laat zich tot op zekere hoogte in concrete richtlijnen gieten. Maar als de beoordeling van de praktijk zich tot de aanpak beperkt, hebben we nog geen sluitende garantie voor kwaliteit.

Een kringgesprek met kleuters kan helemaal volgens het boekje opgezet zijn en toch niet het beoogde effect hebben. Je boekenhoek ziet er prima uit, maar blijkt bij nader inzien je kleuters toch niet aan te trekken. Het dagverloop begint met een kringgesprek met een gebruikelijke duur ... en draait geregeld in de knoop door geruzie tussen kinderen.

Het is niet uitgesloten dat een leerkracht die op vele criteria goed scoort er toch niet in slaagt om echt het verschil te maken. Het zijn immers subtiele elementen in de uitvoering die bepalen of het goed uitpakt. Soms moet je dieper graven om te weten waarom iets niet lukt.

De beschrijving van de aanpak geeft zeker houvast en vergroot de kans dat de leeromgeving resultaten oplevert. Maar we hebben andere informatie nodig om te achterhalen hoe zeker we daarvan kunnen zijn.

1.1.2. Kijken naar kwaliteit vanuit het effect



FIGUUR 1.2.

Indien we over kwaliteit echt zekerheid willen hebben, brengt het kijken naar het effect ons dan een stap verder? Het meetpunt voor kwaliteit ligt dan niet in de onderwijsaanpak, maar in de output ervan. En naar output kijken is helemaal niet gek. Hoe de leerkracht te werk gaat – de aanpak – is in feite slechts het middel. Finaal moeten er zichtbare effecten zijn op de ontwikkeling van kinderen. Daar is iedereen het mee eens.

De kwaliteit van onderwijs beoordelen vanuit de ‘effectzijde’ lijkt alle twijfels weg te nemen. Als je bij alle kinderen de gewenste vooruitgang vaststelt in de vooropgestelde competenties en attitudes, moet het wel om kwaliteitsvol onderwijs gaan. Niet?

Bovendien: terwijl de meningen over de aanpak weleens verschillen, lijkt er op het vlak van de einddoelen globaal genomen eensgezindheid te bestaan. In ieder geval geeft de samenleving daarover duidelijkheid. Het staat allemaal in de minimumdoelen (Vlaanderen) of kern-doelen (Nederland).

Labels kunnen verschillen, rubrieken kunnen anders geclusterd of gesplitst worden, maar in essentie kunnen we ons allen vinden in wat onderwijs teweeg moet brengen.

We mogen blij zijn dat we voor de effectzijde ten minste een gemeenschappelijke basis hebben. Maar ook op dit vlak zijn er opmerkingen te maken.

Beperkingen

- Over wat voorrang moet krijgen in de doelen is er veel discussie

Je ziet scholen bij kleuters overwegend inzetten op schoolrijpheid. De voorbereiding op de volgende fase in de basisschool domineert. De klemtoon ligt op taal en rekenen. Terwijl andere teams inzetten op een brede ontwikkeling. Kinderen krijgen er de kans om hun talenten te ontdekken en te ontwikkelen.

Visies op wat ontwikkeling is en hoe je die kunt bevorderen, staan soms lijnrecht tegenover elkaar.

- Wat je als school als impact hebt, kom je pas na langere tijd te weten

De ontwikkelingsdoelen waren tot voor kort zo geformuleerd (gelukkig maar) dat ze de kern weergeven van waar je als leerkracht naar moet streven. Ze zijn niet in een handvol

lessen te realiseren. Eigenlijk kun je de balans pas op het einde van een schooljaar opmaken. Bovendien leren we uit onderzoek dat de effecten van een onderwijsaanpak soms pas na jaren zichtbaar worden.

Dat is wat we leren uit het Ypsilanti-project, dat drie programma's vergeleek: het piagetiaanse model HighScope, DISTAR (het Directe-Instructiemodel dat nu weer in de aandacht staat) en het traditionele onderwijs. De programma's liepen van 1963 tot 1967 en de doelgroep bestond uit kinderen uit kansarme milieus. De kinderen werden opgevolgd tot in 2017. Hier de conclusies.

Effecten van kleuteronderwijs op lange termijn

De DISTAR-groep (Direct Instruction) scoorde in de eerste jaren van de basisschool over het algemeen hoger op academische toetsen dan de HighScope-groep. Zo presteerden kinderen vaak beter op gestandaardiseerde toetsen van basisvaardigheden (lezen, rekenen, taal) aan het begin van de basisschool. Maar die voorsprong verdween gaandeweg.

HighScope-kinderen vertoonden een langzamere maar evenwichtigere ontwikkeling (vaardigheden en attitudes die het schoolse overstijgen).

Tegen het einde van de basisschool was het aanvankelijke DISTAR-voordeel grotendeels verdwenen.

Een follow-up over 40 jaar toont aan dat HighScope-kinderen een uitgesproken succesvollere levensloop kenden (betere werkgelegenheid, minder kans om in de criminaliteit te belanden). De investering leverde daarmee de samenleving heel wat op door hogere belastinginkomsten en lagere kosten voor strafrecht, sociale zekerheid en slachtofferhulp.

Outputmetingen die naar de diepere impact kijken, komen dus te laat om de huidige kinderen bij te sturen. Daar heeft de aanpakzijde een streepje voor: daar kun je meteen vaststellen of de manier van werken aan de criteria voor 'goed onderwijs' beantwoordt.

■ Meting van onderwijsoutput is niet eenvoudig

We merken dat bij het meten van effecten de focus vaak eenzijdig gericht is op traditionele schoolse domeinen. Tegelijk weten we dat succesvolle schoolloopbanen niet rechtlijnig verbou-

den zijn met die schoolse prestaties. Meer zelfs: zonder ontwikkeling van die bredere competenties slaag je er niet in om in het leven te slagen. Dat toonde ook het Ypsilanti-project aan.

Domeinen als sociale competentie, communicatievaardigheden, zelfsturing, creativiteit en ondernemingszin, een positief zelfbeeld en zelfvertrouwen verdienen duidelijk meer aandacht dan ze krijgen. Net voor die domeinen staan we bij peilingen over onderwijsoutput nog niet ver.

- En dan kun je wel bepaalde leerdoelen vooropstellen, maar wat als je ze bij bepaalde kinderen niet haalt?

Neem bijvoorbeeld een kind dat als 4-jarige bij aanvang nauwelijks spreekt, en zich op het einde van het jaar wel met korte zinnnetjes duidelijk kan maken. Kunnen we zo'n resultaat waarderen, of telt het resultaat alleen als we de 'norm' halen?

Met de recente invoering van minimumdoelen voor taal en rekenen in het Vlaamse kleuteronderwijs ontstaat een klimaat waarin het respecteren van de beginsituatie van kinderen onder druk staat. De kerndoelen zijn feitelijk leerdoelen. Ze bevatten instructies voor lessenreeksen waarin de inhouden en soms zelfs de methodes zijn vastgelegd. Men kan de zorg over de output van onderwijs delen. Men moet de dalende cijfers op prestatietoetsen verderop in het lager en secundair onderwijs ernstig nemen. Maar om het tij te keren is een andere aanpak nodig.

Samengevat

Aan het belang van de output als toetssteen voor kwaliteit kunnen we niet twijfelen. De verschillen tussen scholen op dit vlak zijn immers groot. Het is zeker van belang dat scholen zich een spiegel voorhouden als het over het effect van hun aanpak gaat. Dat ze zich blijvend afvragen hoe goed ze de kinderen hebben toegerust die ze aan het einde van het traject overdragen. Zijn ze klaar voor wat op hen af zal komen?

Tegelijk kleven er heel wat nadelen aan een benadering die effect als criterium voor kwaliteit vooropstelt. Het overzicht van na te streven doelen is niet zozeer het punt. Wel hoe je die peiling naar effecten concreet opzet. We krijgen problemen met de meetbaarheid, met de eenzijdigheid en met de nadelige invloed op de aanpak wanneer die helemaal gericht is op 'de toets halen'.

Biedt een derde invalshoek een uitweg?

1.1.3 Kijken naar kwaliteit vanuit het proces



FIGUUR 1.3.

Hoe het allemaal begon

In mei 1976 komen twaalf Vlaamse kleuterleerkrachten samen op uitnodiging van twee onderwijspedagogen. Hun intentie: elke twee weken samenkomen en reflecteren op hun praktijk. Ze zetten daarvoor de ‘ervaringsgerichte’ bril op. Ze willen in de diepte verkennen wat ‘op school zijn’ voor hun kleuters betekent, hoe zij het klasgebeuren beleven.

Deze manier van kijken brengt veel aan het licht. Het kon beter, vonden ze, toen ze het dagverloop onder de loep namen, toen ze zich bezonnen over hun interacties met de kinderen, toen ze video-opnames van hun klas analyseerden.

‘Wij dachten dat we kindgericht werkten, maar we ontdekken nu dat vele kansen onbenut blijven.’

Ze laten het er niet bij, inspireren elkaar en gaan daarmee aan de slag.

En zo komt na een tiental sessies het moment waarop ze als groep gaan beseffen hoezeer ze de gangbare praktijk waren ontgroeid. Een nieuw onderwijsmodel voor de aanpak van jonge kinderen was geboren. In 1981 wordt het in het pas gelanceerde tijdschrift *Kleuters & Ik* gepubliceerd. Het EGO slaat aan.¹

Aanloop

De nieuwe visie op goed kleuteronderwijs ontstond uit de kritische reflectie van een handvol kleuterleerkrachten. Ze spraken af om zich doorheen de dag te focussen op ‘wat zich aan de overkant, bij kinderen, afspeelt’ ...

... terwijl ze in allerlei situaties bezig zijn: als ze 's ochtends binnenkomen, aan het kringgesprek deelnemen, met activiteiten bezig zijn in de constructiehoek, aan de watertafel of de schildersezel, als ze opruimen, naar een verhaal luisteren.

Focussen op het proces wil zeggen: je helemaal in het kind verplaatsen. Tot je laten doordringen ‘wat voor een ervaring het is’ om in deze omgeving, in deze ruimte, bij deze kinderen en volwassene(n) te vertoeven.

Niet dat het in de doorsneepraktijk niet gebeurde. Natuurlijk pik je in hoe kinderen op jouw aanbod en tussenkomsten reageren, neem je hun interacties waar, reageer je op wat ze inbrengen in de kring en op conflicten. Maar in onze gesprekken werd het steeds duidelijker: je bent in de eerste plaats bezig met de uitvoering van je voorbereiding en je leerdoelen. Het perspectief van de kinderen nemen was occasioneel. Het zat niet in het systeem. Dat wilden we veranderen.

Tijdens de sessies hielpen we elkaar om met die ‘ervaringsgerichte’ blik naar de praktijk te kijken. Het leverde heel wat op.

We gingen beseffen dat de traditionele omgang met kinderen ‘echtheid’ miste. Kleuters werden op een moraliserende manier aangezet om ‘voorbeeldig gedrag te tonen’. Het uitdrukken van wat je echt voelt werd ontmoedigd. Kinderen kregen de boodschap dat ze allemaal ‘vriendjes zijn’. In liedjes kwam alleen het blij aan bod. Emoties als boosheid en verdriet moesten ze van zich afzetten.

Maar niet alleen de omgang met kinderen werd een werkpunt. Ook de manier waarop ‘het leren’ georganiseerd werd, kwam op losse schroeven te staan. We gingen beseffen dat er een kloof was tussen wat geprogrammeerd werd en de exploratiedrang van kinderen.