



Jan Heijmans

# JAN HEIJMANS IN GESPREK MET FERRE LAEVERS, GRONDLEGGER VAN ERVARINGSGERICHT ONDERWIJS

Het was een feest van herkenning toen ik in april de gelegenheid had om via Skype een interview voor *Veerkracht* te houden met Ferre Laevers, hoogleraar aan de Katholieke Universiteit van Leuven. Laevers is de grondlegger van het Ervaringsgericht Onderwijs (EGO). Toen ik zo'n dertig jaar geleden directeur werd van een basisschool was EGO net in opkomst. Kleuterleidsters waren volop in de weer met de rijke leeromgeving en het boeien van kinderen met aantrekkelijk onderwijs. Staat Laevers nog steeds achter de principes van Ervaringsgericht Onderwijs? En waar is hij nu mee bezig?

## DEEP LEVEL LEARNING

Laevers is nog steeds een warm pleitbezorger van Ervaringsgericht Onderwijs en betrokkenheid is nog steeds een kernbegrip van Ervaringsgericht Onderwijs. Als leerlingen niet geboeid zijn door het onderwijs, dan vindt er geen ontwikkeling plaats. Betrokkenheid vergroot de kwaliteit van het leren. Deze manier van leren noemt Laevers tegenwoordig Deep Level Learning. Dit staat lijnrecht tegenover het werken met leerlijnen.

Een consequentie van Deep Level Learning is volgens Laevers dat we beseffen dat ontwikkeling niet met een vingerknip te veranderen is door te zeggen we een complexe competentie uiteen gaan rafelen in delen. "Als we het onderwijs de opdracht geven: er is een canon met honderd dingen, die je moet weten, dan is dat armoede troef! Als het over onderwijs gaat, dan zijn er

Bij ervaringsgericht onderwijs, gebruik je je eigen 'ervaringsstroom' als middel om je beter in de ervaring van de ander te verplaatsen. In een proces van rolname neem je het perspectief van de ander: je voelt wat die voelt, beleeft zijn verlangens en noden, ziet, hoort en proeft wat die ander proeft, je neemt de wereld waar zoals hij, je komt in zijn gedachten en kijkt op dingen. Deze manier van kijken levert onschatbare informatie voor het organiseren van ontwikkeling, meer dan je door puur afstandelijk niet-empathisch kijken kunt verkrijgen.

duizenden dingen die je kunt ontwikkelen. De duidelijkste manier om die absurditeit te tonen is het uitschrijven van leerlijnen. Leerlijnen zijn een uiting van het oude paradigma. Leerlijnen raken nooit de dieper gelegen lagen van ontwikkeling en het vermogen om de wereld op een andere wijze te construeren. Leerlijnen zijn heel oppervlakkig op een basaal niveau beschreven. Daarbij worden ontwikkelingsstadia ook nog eens op vrij willekeurige wijze gelinkt aan leerjaren. Het is puur cerebraal werk, dat niets met de werkelijkheid te maken heeft en uitsluitend werkt vanuit het gegeven dat het programma van volgend jaar complexer moet zijn dan het jaar ervoor. Complexiteit van wiskunde zit niet in de positionele waarde van getallen. Complexiteit in de taalontwikkeling zit niet in het om kunnen gaan met steeds abstractere vormen van de werkelijkheid. Kinderen moeten de confrontatie met de totale werkelijkheid aan kunnen gaan waarin alle ontwikkelaspecten tegelijkertijd aanwezig zijn. Ze halen daar zelf wel uit wat ze op dat moment kunnen bevatten. De consequentie van het werken met leerlijnen is dat je enerzijds de rijkdom van de omgeving verzwakt en daarmee ontwikkeling tegenhoudt. Anderzijds is ontwikkeling ook niet programmeerbaar.”

#### KERNDOELEN EN EINDTERMEN

Zo'n dertig jaar geleden zijn we volgens Laevers begonnen met kerndoelen en eindtermen. “Daar hebben we bepaald wat belangrijk is voor ontwikkeling van kinderen. Daar zijn de domeinen afgebakend waar we ontwikkeling op verwachten. Het probleem is ontstaan in de fase daarna, toen de educatieve infrastructuur en de uitgevers de kerndoelen en eindtermen verder hebben uitgewerkt en we ons massaal bekeerden tot het systeem van Van Gelder (model Didactische Analyse). Het is een aantal jaren weg geweest, maar we zijn weer helemaal terug op dat punt. Bij de lesvoorbereiding formuleren we actieve leerdoelen. Dat is tegenwoordig al zo gestandaardiseerd dat je zomaar vier doelen voor het kringgesprek uit de computer kunt laten rollen. In wezen gaat het echter om de reflectie op de activiteit om van daaruit aandachtspunten te bepalen. Het voortdurend doordenken van je onderwijs. Kijk hoe je een volgende activiteit rijker kunt maken of wat voor welke kinderen geschikt is. Het denken in leerlijnen heeft de oorspronkelijke bedoeling van eindtermen en kerndoelen volledig omgebogen. De geest was: Je hebt de tijd tot het einde van de basisschool om de kerndoelen te behalen. De tendens is nu: Je haalt eindtermen per leerjaar. Leraren worden zo geprogrammeerd dat ze bepaalde zaken in een leerjaar wel mogen behandelen en andere zaken niet omdat dat

in het jaar ervoor of erna aan de orde komt. We intensiveren de controle en dit werkt contraproductief voor kinderen. Kinderen die er niet aan toe zijn worden ten onrechte op dit punt bevroegd. Kinderen die het nodig hebben krijgen niet datgene waar ze eigenlijk al toe in staat zijn. De vraag is dus: Hoe kunnen we in het holistisch paradigma de ‘controle’ op een andere manier in handen van de leraar geven. Controle in de betekenis dat leraren grip op hun situatie hebben, weten waar ze naartoe gaan en voelen dat ze verschil kunnen maken voor kinderen. Je kunt niet met kracht en overtuiging werken als je geen houvast hebt. Hoe kunnen we de beweging maken van de schijnzekerheid van oppervlakkige dingen, naar een zekerheid die steviger is, dieper raakt en ons inspireert om de dingen te doen die kinderen echt nodig hebben. We zijn dan weer terug bij wat we Deep Level Learning noemen.”

Ik verzucht dat dit warme pleidooi vele mensen direct in hun onderwijshart zal raken, maar het bezielde verhaal van professoren en professionals over het belang van ontwikkelingsgericht werken gaat verloren in alle berichtgeving over te lage opbrengsten, vroegtijdig schoolverlaten en PISA ranglijsten. Hoe valt Deep Level Learning te rijmen met opbrengst-gericht werken?

#### NEGEN HOLISTISCHE ONTWIKKELINGSDOMEINEN

Om Deep Level Learning in beeld te brengen, volstaat volgens Laevers output alleen niet. “Als we alleen de prestaties op de leergebieden vastleggen (bijvoorbeeld Cito-scores) dan geeft dit geen volledig beeld van de ontwikkeling van kinderen. Output alleen helpt de leraar niet om grip te krijgen op de complexe werkelijkheid en de ontwikkeling van een kind. Het kindvolgsysteem zet er negen holistische ontwikkelingsdomeinen naast.

- |   |  |
|---|--|
| 1 | Taalvaardigheid                          |
| 2 | Sociale competentie                      |
| 3 | Grote Motoriek                           |
| 4 | Kleine motoriek                          |
| 5 | Abstract/Logisch denken                  |
| 6 | Begrijpen van de maatschappelijke wereld |
| 7 | Begrijpen van de fysische wereld         |
| 8 | Beeldende expressie                      |
| 9 | Muzikale expressie                       |

Prestaties helpen in beperkte mate mee om ons een beeld te vormen waar een kind op een bepaalde competentie staat in zijn ontwikkeling. We constateren achteraf of hij bij een taaltoets kennis kan reproduceren.

Zo'n toets zegt niets over de ontwikkeling van zijn taalvaardigheid, zijn communicatief vermogen. Een kind dat Nederlands als tweede taal leert, heeft een beperkte woordenschat, maar kan wel het vermogen hebben om tot uitdrukking te brengen wat hij van een bepaalde situatie vindt. Dat erkennen brengt ons bij de kern.

Wat willen we met onderwijs tot ontwikkeling brengen? We willen dat leraren grip krijgen op de ontwikkeling die ze teweeg willen brengen. Daarom bekijken we ontwikkeling holistisch met een vijfpuntsschaal. Niveau 1 en 5 beschrijven we, de tussenliggende niveaus construeren leraren zelf. We zien dus af van beschrijvingen per leeftijd of per leerjaar. De beschrijving van niveau 1 is hetzelfde voor peuters als voor een 18 jarige. De leraar bepaalt zelf door vergelijking en waardering op welk niveau een kind functioneert. Zo ontwikkelt hij criteria voor ontwikkeling. Als leraren samen collegiaal gaan leren door beelden over de ontwikkeling van kinderen op de verschillende ontwikkelingsdomeinen te delen, dan ontwikkelen ze gezamenlijke ontwikkelingsnormen voor goed onderwijs en worden ze samen sterker in hun vak.

We kunnen blijven nagaan of de prestaties op niveau zijn. Veel interessanter zijn vragen als hoe construeert dit kind zijn wereld? Hoe begrijpt dit kind de fysieke wereld? Steeds meer onderzoek laat ons zien hoe kinderen falen in reële complexe situaties. Een voorbeeld.

Op een geschiedenistoets zien we een stadsbeeld met een paardentram. De vraag: waar situeer je dit beeld op de tijdlijn? De keuzemogelijkheden zijn: oudheid, middel-

Ze reproduceren data, maar hebben geen verbeeldingskracht met betrekking tot geschiedenis ontwikkeld."

#### DE LERAAR ALS VERBEELDER

"Als we doelgericht willen werken begint het bij de afbakening van het gebied waar ontwikkeling zich in moet voltrekken. Ik wil activiteit zien die gepaard gaat met de hoogst mogelijke betrokkenheid op het ontwikkelingsgebied bijvoorbeeld de levende natuur. Dit is een noodzakelijke en voldoende voorwaarde om op dieper niveau ontwikkeling tot stand te brengen. Als leraar stel ik vooraf geen doelen. Het betekent dat ik er als beoordelaar en ondersteuner van ontwikkeling alle belang bij heb dat ik me kan verbeelden hoe een meer of minder geavanceerde greep op de realiteit eruit ziet. Zo kan ik leerlingen die talent hebben op een bepaald gebied sneller kan ontdekken. Zo zie ik dat een leerling fantastisch in zelfsturing is en dat een ander ondernemend is. Talent ontdekken kan een competentie van iedere leraar zijn.

De lerarenopleiding moet vooral 'verbeeldingsvermogen' stimuleren. Dat is geen fantasie, maar het vermogen om met de ogen dicht een realiteit op te kunnen roepen, te (her)construeren en zo je handelingsbekwaamheid uit te bouwen. Verbeeldingsvermogen is niet alleen belangrijk voor de leraar. Ook de ingenieur heeft verbeeldingsvermogen nodig, niet alleen wiskunde of een hoog IQ. Verbeeldingskracht krijg je door betrokkenheid. Die ontstaat door confrontatie met de werkelijkheid. En dan zijn we toch terug bij de nieuwe schoolbeweging van Decroly, Montessori, Kees Boeke en anderen. Ze zijn allemaal terug gegaan naar de werkelijkheid. Stel die opnieuw centraal, leer kinderen hun weg zoeken en vinden in de wereld.

#### SAMENVATTEND KUNNEN WE STELLEN DAT HET VOOR STUDENTEN, LERAREN EN OPLEIDERS BELANGRIJK IS DAT:

- Ze beseffen dat er domeinen zijn waarin je kunt ontwikkelen;
- Je excellentie kunt herkennen op basis van je goed ontwikkelde observatiezin;
- Excellente kinderen het baken zijn voor de richting waarin je anderen wilt ontwikkelen;
- Je de mogelijkheden schept dat die ontwikkeling ook plaatsvindt;

eeuwen, nieuwe tijd en nu. 36% van de 11-12 jarigen geeft aan dat het gaat om de Oudheid of de Middeleeuwen, want daar lopen paarden rond. Men heeft geen voorstelling wat in een bepaalde tijd mogelijk is. Alle ijzer aan die trams bestond nog niet in de Oudheid of de Middeleeuwen. Het basisbeeld dat nodig is om dingen te interpreteren is niet ontwikkeld. Er is geen historisch besef waarin bepaalde sleutels of ankers ontwikkeld zijn.

Kortom zorg dat er altijd concrete ervaringen zijn, want door betrokkenheid gaan we opnieuw vragen stellen en met de goede vragen krijg je grip op je eigen realiteit."

#### MEER WETEN OVER EGO

<http://cego.inform.be/>

<http://www.ervaringsgerichtonderwijs.nl>

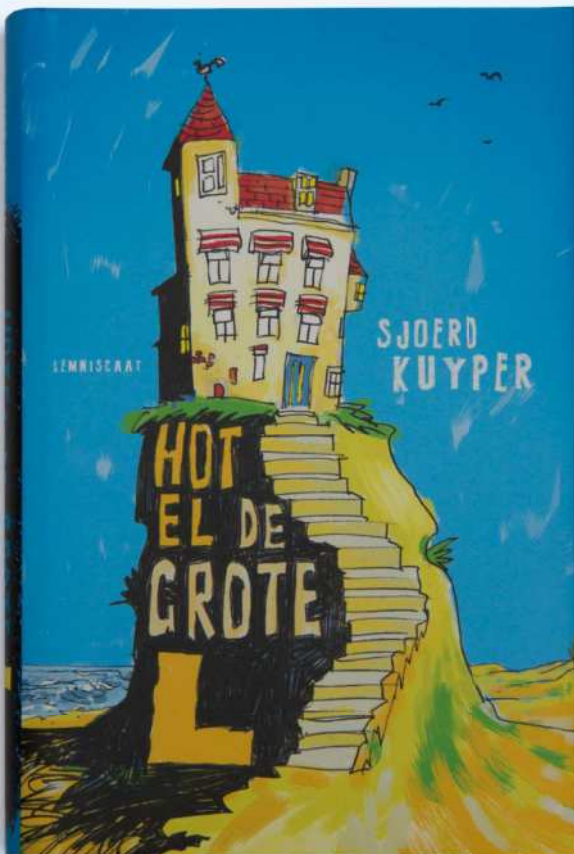
<http://www.leraar24.nl/dossier/901/ervaringsgericht-onderwijs>





Hugo van den Ende  
en Ietje Pauw

## VIJFTIG VENSTERS OP DE JEUGDLITERATUUR **BIEDEN EEN PANORAMISCH VERGEZICHT...**



Ronja trok het bos in. Al gauw begreep ze hoe dom het van haar was geweest te geloven dat de grote zaal de hele wereld was. Zelfs de geweldige burcht van Mattis was de hele wereld niet. De wereld was groter dan ze ooit had kunnen vermoeden. Ze had Mattis en Lovis natuurlijk wel horen praten over de dingen buiten hun burcht, zoals de rivier, maar ze begreep pas wat een rivier was, toe ze zag hoe die met zijn woeste stroomversnellingen diep onder de burcht van Mattis door kwam stromen. Ook over het bos hadden ze gepraat. Maar pas toen Ronja het bos zelf te zien kreeg met al zijn wonderlijk suizende bomen, begreep ze wat een bos was. En ze lachte stilletjes voor zich uit, omdat er zulke wonderbaarlijke dingen bestonden als bossen en rivieren. Levende bomen en levend water!  
(begin van Hfst 2. Astrid Lindgren, Ronja de Roversdochter)

Ronja gaat op ontdekking buiten haar vertrouwde muren en geniet van haar avontuur... Wat is het mooi wanneer jonge boekenlezers ook buiten gepaande paden treden en echt op avontuur uit gaan. Daartoe is het wel nodig dat er een meester Mattis of juf Lovis in hun leven voorkomt die weet welke mooie boeken er op nieuwe lezers liggen te wachten. Dit artikel beoogt een brug te slaan tussen die boekenberg en de leerkracht die inziet dat er een belangrijke taak is weggelegd als intermediair. Leeskilometers maken is nuttig en helpt om beter technisch te leren lezen, maar zélf gelukkig worden van een boek en verlangen naar nieuwe titels vereist een leerkracht die meer doet dan de