



Marcel
van Herpen

CPC Centrum
Pedagogisch
Contact

Marcel van Herpen schreef een artikelenreeks vanuit een pedagogische, maatschappelijke en (neuro)biologische context.

De reeks bestaat uit 4 artikelen:

1) Met een goed kompas over de onderwijsoceaan

Over de traditionele en hedendaagse vernieuwers, en de constructivistische achtergrond. Over de richting en het kompas om de onderwijsoceaan over te kunnen steken.

2) Ecologisch verantwoord onderwijs

Over de verklaring die neurobiologen ons geven met betrekking tot de eenheid van systemen. Over keuzes die niet mogen leiden tot eenzijdigheid, maar tot het in stand houden van de spanning die werkelijke ontwikkeling bevordert.

3) Maatschappelijk verantwoord onderwijs

Over het onderwijs dat in dienst staat van de maatschappij en zich daaraan wil verantwoorden. Over de rol van de politiek, de inspectie en de schoolleiding.

4) Persoonlijk verantwoord onderwijs

Over ervaringsreconstructies, ervaringsgerichte dialogen en vertrouwen als ingrediënten voor een antwoord op de vraag die elke professional bezighoudt.

Dit is artikel 1.

Met een goed kompas over de onderwijsoceaan

Iedereen heeft er de mond van vol: innovatietrajecten, motivatiebeleid, competentie management, adaptief onderwijs, het nieuwe leren...

Het wachten is op het volgende containerbegrip. En dan er is nog de vraag wie de nieuwe terminologie gaan omarmen. Zijn dat er veel, dan lijkt er heel wat te veranderen. Echter, wie beter kijkt, weet wel beter. Ons onderwijssysteem verandert slechts in zijn vocabulaire; de grammatica blijft nagenoeg ongewijzigd. Anders gezegd: onze veranderende taal doet vermoeden dat we innoveren, maar de praktijk laat al zo'n honderd jaar weinig vooruitgang en verandering zien. We spreken met constructivistische begrippen, maar intussen zijn sturing, controle, accreditatie, uniformering, resultaat- en productgerichtheid de heersende parameters.

Zo opent het boek *ErvaringsGericht Onderwijs; van oriëntatie tot implementatie*. Het is de proloog van wat geen somber verhaal zal worden.

De onderwijsdiscussie

Ik vraag me af: 'wat heeft de onderwijsterminologie te maken met de ervaringswerelden van leerkrachten en leerlingen?'

Het lijkt me niet meer nodig om uitgebreid stil te staan bij de misstanden in het onderwijs. Er is geen dagblad dat er niet over bericht heeft, geen politicus die er geen mening over heeft, geen leerkracht

die er achteloos over spreekt. Maar hoe gaat het nu écht met de leerlingen en leerkrachten, en hoe kun je daar invloed op uitoefenen?

Aristoteles schreef in zijn *Poëtica* in de vierde eeuw voor Christus: *'Leren is een natuurlijk genoeg. Het is niet voorbehouden aan filosofen, maar beschikbaar voor iedereen.'* Helaas is er bij die waarheid nooit een handboek verschenen waarin beschreven stond hoe dat natuurlijke genoeg afgestemd kon worden op unieke individuen.

Onderwijs door de jaren heen

Om te begrijpen waar onze onderwijsmechanismen vandaan komen, is het van belang om het onderwijs door de jaren heen in grote lijnen te bezien. Het onderwijs is in verschillende gedaanten te typeren.

- **Agrarisch onderwijs**

De meest primitieve vorm van onderwijs is gebaseerd op het principe 'voordoen-nadoen'. Het heeft een hiërarchisch karakter: de boer zaait en zijn zoon doet hem na. Zo leert hij wat de ander al kan en krijgt hij greep op de omringende wereld.

- **Beroepscheiding**

In een latere periode dient zich een duidelijke beroepscheiding aan. De een wordt theoloog, de ander arts of timmerman. De verschillen in vakken, en daarmee in opleiding, worden steeds groter. Een duidelijke gezagsrelatie is kenmerkend.

- **Industrieel onderwijs**

Daarna volgt een periode waarin volkeren technisch productief worden. Zo ontstaan andere economieën. Het onderwijs wordt ingericht om zo snel mogelijk zo veel mogelijk uniform te produceren. Het is een zeer massagerichte vorm van onderwijs.

Kennissamenleving

En nu verkeren we in een nieuwe periode, van nieuwe mensen en nieuwe vormen van onderwijs. Kennis is overal. De wereld ligt open. Iedereen ontwikkelt zich op zijn eigen manier. Om in jargon te spreken: "In onderwijslandschappen maken 'learning communities', die probleemgestuurd aan zelfgekozen projecten werken, gebruik van meerwetende partners die hun deelnemers adaptief coachen." En dat werd tijd. Toch?

Het gangbare onderwijs heeft nog de meeste kenmerken van de industriële fase. Geschakelde klaslokalen waar leerlingen achter elkaar zittend hapklare brokken toegediend krijgen. De vraag die het onderwijs hierbij bezighoudt is of het *toereikend* is. De vraag die het onderwijs bezig zou moeten houden is of het *zinvol* is.

Het onderwijs heeft nog vele kenmerken van alle 'oude gedaanten'. Een aantal efficiënte verworvenheden blijft waardevol, maar dat het anders moet lijken ook evident. Wat, hoe en in welk tempo is onderwerp van gesprek.

Traditionele en hedendaagse vernieuwers

In *Van kloosterklas tot basisschool* schetst dr. Stilma een boeiend overzicht van het onderwijs door de jaren heen. De centrale plaats die kinderen in onze samenleving hebben was voor de jeugd in de Middeleeuwen niet weggelegd. Het kind als kind was nog niet 'ontdekt'. Kinderen werden veelal gezien als volwassenen in zakformaat. Via de renaissance, het pedagogisch realisme, de verlichtingsidealen en de romantiek neemt Stilma je mee tot aan de vorige eeuw: van de traditionele tot de hedendaagse vernieuwers.

De *hedendaagse vernieuwers* zijn, ondanks de onderzoeksuitwisselingen die door internet en (internationale) conferenties mogelijk werden, nog steeds dank verschuldigd aan de reformpedagogen.

De *traditionele vernieuwers* hebben de middeleeuwse opvattingen ontkracht en de emancipatie van het kind in gang gezet. Het doet de traditionele vernieuwers te kort om ze in een paar zinnen weg te zetten. Toch is het goed om hun inzichten en werkwijzen te herkennen in de concepten van de hedendaagse vernieuwers.

De vijf bekendste typen van de in het begin van de twintigste eeuw ontstane vernieuwingsscholen zijn:

- 1) **De Daltonschool**, waar men de kinderen met behulp van individuele taken zo zelfstandig mogelijk wil laten werken. In 2005 is het honderd jaar geleden dat Helen Parkhurst in Amerika begon te experimenteren met deze nieuwe vorm van onderwijs. In 1922 legde ze haar ideeën vast. Kenmerkend voor het Daltononderwijs is dat het zich steeds aanpast aan de veranderende eisen en verwachtingen van de samenleving. Het principe 'vrijheid in gebondenheid, zelfstandigheid en samenwerking' blijft overeind, maar heeft door de jaren heen andere accenten gekregen.
- 2) **De Freinetschool**, waar kinderen geleerd wordt om zelf 'vrije teksten' te produceren. De Franse onderwijzer Célestin Freinet gaat uit van wat het kind meemaakt en ervaart. Van daaruit heeft hij zijn pedagogiek ontwikkeld. Het onderwijs vindt niet plaats aan de hand van vaste methodes, maar vertrekt vanuit de ervaringen en belevingen van de kinderen. Leren is niet opnemen wat anderen bedacht hebben; je leert pas echt als je al handelend experimenteel kunt zoeken en ontdekken en daar met anderen over kunt communiceren. De leraar bepaalt niet eenzijdig wat er gebeurt, maar de groep en de leraar plannen in democratisch/coöperatief overleg het werk.
- 3) **De Vrije School**, die de antroposofische gedachte van Rudolf Steiner in de praktijk brengt. In het begin van de vorige eeuw lanceerde Steiner de antroposofie, van waaruit hij aanwijzingen gaf voor opvoeding en onderwijs. Uitgangspunt hierbij is de manier waarop het wezen van de mens zich ontwikkelt en hoe dit begeleid kan worden. De begeleiding richt zich op de totaal mens, naar lichaam, ziel en geest, waardoor hem de mogelijkheid wordt geboden zich naar alle kanten te ontplooien. Iedere leerkracht is binnen het kader van de algemene richtlijnen (het leerplan), vrij zijn in de wijze waarop hij het onderwijs voor zijn leerlingen inricht. De lesstof is, wat de vakken betreft en wat betreft de wijze van handelen, afgestemd op de ontwikkelingsfase en de leeftijd waarin het kind zich bevindt.
- 4) **De Montessorischool**, waar het op een speciale manier gehanteerde ontwikkelingsmateriaal in dienst staat van het principe: opvoeden is zelfopvoeden. Het hoogste ideaal dat volgens Maria Montessori bereikt kan worden, is dat de leidster zichzelf 'overbodig' maakt. Vandaar de bekende slogan: hulp-tot-zelfhulp. De onderwerpen van belangstelling verschillen per kind en veranderen per fase. Dit betekent dat kinderen kortere of langere perioden ontvankelijk zijn voor bepaalde leergebieden. Als het kind zich in zo'n '*gevoelige periode*' bevindt, is het in staat op dat moment een functie zeer intensief te ontwikkelen. Het is de taak en de deskundigheid van de leerkracht om op deze gevoelige perioden adequaat te reageren, door het juiste materiaal in de juiste omgeving aan te bieden.
- 5) **De Jenaplanschool**, zoals die door Peter Petersen aan de universiteit van Jena is ontworpen, met een wetenschappelijk gefundeerde verhandeling over een schoolconcept waarin de antropologie (democratisering, humanisering en socialisering), de pedagogiek en de praktijk van het onderwijs op een logische wijze aan elkaar zijn gerelateerd. Een Jenaplanschool is

een gemeenschap die kinderen, leraren en ouders omvat. Leraren zijn er professionele opvoeders. Ouders hebben een deel van de opvoeding van hun kinderen aan de school overgedragen, maar ze spelen in het onderwijs op allerlei niveaus een belangrijke rol. Het onderwijs in de school is gericht op de opvoeding van kinderen en omvat daarom veel meer dan het aanleren van schoolse kennis en vaardigheden. Ze doen dat door deel te nemen aan de zogenaamde basisactiviteiten: spreken, spelen, werken en vieren. De school gaat er vanuit dat kinderen heel verschillend zijn. Omdat kinderen zo veel van elkaar verschillen, kunnen ze veel van elkaar leren. Om die reden worden ze in stamgroepen geplaatst die bestaan uit kinderen van verschillende leeftijden, zoals dat ook in een gezin het geval is.

Dat een aantal pedagogische principes en werkvormen van het ErvaringsGericht Onderwijs bij bovenstaande schoolconcepten te herkennen is, is evident. De aanvulling van prof. Laevers op deze inzichten zal ik later kort beschrijven.

(De uitgebreide versie is te lezen in: *ErvaringsGericht Onderwijs; van oriëntatie tot implementatie.*)

En nu ligt het onderwijsveld open; klaar om door alle bestaande en zich nieuw aandienende partijen bespeeld te worden. Maar welke richting houd je aan op deze immense onderwijs-oceaan? Waar speelt het mooie avontuur zich af en waar liggen de gevaren op de loer? Iedereen die het leven ten volle ervaart weet dat ook hiervoor het nimmer geschreven handboek van Aristoteles nooit geschreven zal gaan worden. Maar voordat je op reis gaat, lijken twee vragen toch de moeite van het overdenken waard: welke richting ga je op en met welk kompas?

Richting en kompas

Om de richting en het kompas te verantwoorden, vertrek ik vanuit het uiteindelijke doel. Dat doel is binnen het concept ErvaringsGericht Onderwijs geformuleerd: de geëmancipeerde mens. Dit mensbeeld is gericht op het streven naar gelijkgerechtigdheid, zelfstandigheid en eerlijke maatschappelijke verhoudingen. Het heeft vrije én verantwoordelijke mensen voor ogen. De leerkrachten die ons vroeger les gaven konden zich geen voorstelling maken van de maatschappij waarin wij nu leven. En ook wij kunnen niet precies voorspellen hoe de volgende generatie het best voorbereid de problemen en uitdagingen van haar tijd te lijf kan gaan. Maar het creëren van geëmancipeerde mensen vraagt in ieder geval om onderwijs dat zich richt op vrijheid en verantwoordelijkheid.

Binnen het onderwijs heeft nieuwe terminologie al vaak tot verwarring en vrije interpretaties geleid. Ik wil het onderwijs dat ik voor ogen heb het liefst *goed onderwijs* noemen. Dat goed onderwijs goede leerkrachten veronderstelt is taalkundig te accepteren. Maar wat is goed onderwijs? Wat is een goede leerkracht?

De vraag "Wat is goed onderwijs?" wordt voorafgegaan door een meer fundamentele vraag: "Hoe ontwikkelen mensen zich?" Die vraag verwijst naar kennis en mensbeeld. Het is van belang dat mensen die samen optrekken om 'onderwijs te maken', ook samen op zoek gaan naar antwoorden op deze vraag. Andere mensbeelden maken dat mensen fundamenteel ander gedrag vertonen. Omdat het gedrag zichtbaar én voelbaar is, is het noodzakelijk om regelmatig de 'mensbeeld'-aspecten onder de loep te nemen. Dus niet alleen gedrag (wat doe ik?), maar ook: capaciteiten en vermogens (wat kan ik?), opvattingen (wat vind ik?), identiteit (wie ben ik/wil ik zijn?) en spiritualiteit (waartoe leef ik?).

Inzicht in elkaars mensbeeldaspecten maakt gedrag verklaarbaar. Het lost nog geen problemen op, maar maakt helder waar je 'het over moet hebben'. Daarbij is het van belang dat 'de lerende organisatie' aandacht heeft voor de kennis die je samen maakt: kennismaken!

De *richting* van het ErvaringsGericht Onderwijs is 'betrokkenheid verhogen door *leerlinginitiatief* te verhogen'.

Het concept ErvaringsGericht Onderwijs bevat kennis over 'betrokkenheid verhogen door *leerkrachtinitiatief* te verrijken'.

Dus de richting is naar meer leerlinginitiatief (meer dan het onderwijs van 20 jaar geleden, meer dan vorig jaar), maar het concept is genuanceerder. Het concept ErvaringsGericht Onderwijs richt zich op een zo hoog mogelijk welbevinden en een zo hoog mogelijke betrokkenheid; oftewel een maximaal rendement uit leerling- én leerkrachtinitiatief.

Hoe ontwikkelen mensen zich en wat betekent dat voor het onderwijs?

Hoe scherper alle participanten in een schoolgemeenschap de visie voor ogen hebben die ze gezamenlijk onderschrijven, hoe eenduidiger de aanpak en de taal kunnen worden. Dat betekent niet dat we op de terugweg zijn naar industrieel onderwijs. Integendeel, de leidende gedachte van alle onderwijsinnovaties is gebaseerd op een *constructivistische* manier van denken: op de uniciteit van de mens en de diversiteit in aanpak.

Het constructivisme in een notendop

De essentie van het constructivisme is te duiden in drie inzichtelijke stappen:

1) De werkelijkheid wordt op het mentale niveau 'geconstrueerd'

Ieder mens heeft letterlijk een ander beeld van de werkelijkheid, omdat de werkelijkheid wordt geconstrueerd uit je eigen perceptie. En ieder mens heeft een andere waarneming (perceptie). Soms is dat duidelijk: als iemand (kleuren-)blind of doof is. Maar meestal zijn de verschillen zo genuanceerd dat een globale observatie weinig verschil laat zien.

Dat verschil in perceptie heeft echter wel grote consequenties voor onze interacties. Als we tegen kinderen zeggen: 'Kijk eens wat beter', dan is het maar de vraag of dat überhaupt kan ('beter kijken') en of ze ook gaan zien wat jij ziet als ze 'beter kijken'. Of wat dacht je van opmerkingen als: 'Let eens beter op', 'Als je goed kijkt, zie je het wel', 'Je kunt het best...' Deze opmerkingen hebben een grote impact op de zelfwaardering van kinderen. Zij krijgen continu willekeurige beoordelingen op hun acties.

Vraag je eens af wat je van kinderen vraagt als je wilt dat ze het 'de ander even uitleggen'. We weten dat kinderen dat soms beter kunnen, omdat ze elkaar zo goed zouden verstaan. De vraag is wat ze dan zo goed verstaan. Misschien is het wel zo dat ze in ieder geval niets 'verkeerd' verstaan.

Als handicaps en afwijkingen duidelijk zijn, vergissen we ons niet snel. We zeggen niet tegen een doof kind dat hij beter moet luisteren. We zeggen niet tegen een blind kind dat hij beter moet kijken.

Maar dat doen we wel tegen 'normale' kinderen, terwijl iedereen op een bepaalde manier doof en blind is. Het is vaak lastig te achterhalen waarvoor en in welke mate.

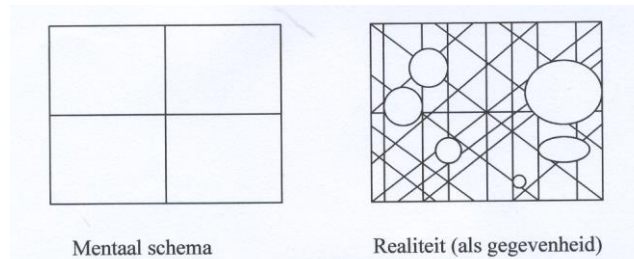
Een elektricien kan door de muren en het plafond heen bedradingen zien lopen die feitelijk niet waarneembaar zijn. Hij 'ziet' ze, omdat hij weet waar ze zitten en hoe ze eruit zien. Jij ziet ze niet, ook niet als hij je vraagt om beter te kijken.

Een leerkracht kan een instructie vermenigvuldigen geven, in de veronderstelling dat kinderen hem kunnen volgen en begrijpen. Hij 'ziet' de berekening, heeft referenties met betrekking tot relevante structuren en begrijpt de context. Sommige kinderen 'zien' dat niet. De professionele vraag is niet: 'Hoe leer je kinderen te begrijpen wat jij begrijpt?', maar: 'Ben je in staat om de structuren van het kind te doorzien, om van daaruit tot zinvolle interventies te komen?'

Vanuit de ontwikkelingspsychologie is een aantal stadia in het leren te onderscheiden. Zolang de stadia en het daaraan gekoppelde gedrag voor jezelf herkenbaar en verklaarbaar zijn, is de begeleiding meestal gebaseerd op aanvaarding van de ander. Dat wordt lastiger als je verwacht dat

de ander al verder zou moeten zijn in zijn ontwikkeling en meer afgestemd op jouw patronen (“Je mag van kinderen van 11 jaar toch wel verwachten dat...”), maar dat nog niet is.

Een bekend ontwikkelingspsychologisch verschijnsel bij baby's is objectpermanentie. We zien dat baby's uitgedaagd worden door voorwerpen die zich binnen hun gezichtsveld aandienen. Als die voorwerpen weg zijn, bestaan ze niet meer. De baby 'vraagt' niet meer om de bal of de knuffel. Dat vinden we vanzelfsprekend. Maar als je collega zijn afspraken niet nakomt (“In de vergadering hebben we toch duidelijk afgesproken dat iedereen het deze week in zou leveren...”), kunnen we ons de regressie nauwelijks voorstellen.



Een abstracte voorstelling van wat iemand (al) waarneemt (horizontale en verticale lijnen) en wat (nog) niet (diagonalen, cirkels etc.) Dat kan nog worden ontdekt.

2) Assimilatie en accommodatie: de wetmatigheden met betrekking tot het 'maken' van de realiteit uit eigen waarnemingen

Het gegeven dat elk mens vanuit zijn eigen waarneming (perceptie) zijn realiteit opbouwt, is niet mis te verstaan. Die uniciteit heeft grote gevolgen voor de gedifferentieerde aanpak in een onderwijssetting. Het is om reden van die complexiteit van belang de systematiek van het 'maken van de realiteit' te beschouwen. Ontwikkeling en kennisverwerving ontstaan altijd door 'assimilatie' (opgaan in) en 'accommodatie' (afstemmen). Het organisme neemt iets op en stemt het af. De opname wordt bepaald door de omgeving en de mogelijkheden van opname van het individu. De afstemming is een zelfregulerend proces.

3) De dynamiek van ontwikkeling

Ieder mens construeert zijn eigen realiteit. Dat gebeurt door assimilatie en accommodatie. Vanuit die wetenschap wordt een fenomeen zichtbaar dat de dynamiek van ontwikkeling verklaart.

Het principe dat elk waargenomen verschil tussen schema (voorstelling van de realiteit) en realiteit voor het mentale systeem onaanvaardbaar is, ontketent een proces van aanpassing en afstemming (adaptatie). Met andere woorden: de omgeving doet zich anders voor dan jij in je hoofd had. Dat stelt vragen aan jouw beeld van de realiteit. En je wilt dat jouw beeld van de werkelijkheid klopt. Dus heb jij uit de omgeving een vraag gedestilleerd waar je het antwoord op wilt hebben. Zo dienen 'intrinsieke motivatie' en betrokkenheid zich aan.

Je ziet kleuters geboeid raken door zich afwisselende interacties: een schop tegen een bal, een duw tegen een autootje, het vastplakken van papier, een gesprek met een pop...

Ook bij volwassenen is 'het proces van adaptatie' vaak goed zichtbaar. Iemand leest de krant en roept: 'Hoe is het toch mogelijk dat...' Daar gebeurt het. Het beeld van de realiteit van de lezer is niet in overeenstemming met de weergave in de krant. In dat bericht dient de vraag zich aan.

We weten hoe gemotiveerd we kunnen raken om onze vraagstukken op te lossen, maar we weten ook hoe gedemotiveerd we kunnen worden van saai eentonig werk.

En het kompas dan?

Naar het kompas hoef je niet te zoeken. Zolang de leerkracht in interactie is, heeft hij het kompas binnen handbereik. Het kompas dat aangeeft of de richting de juiste is, is scherp, helder en onontkoombaar. De kinderen zijn het kompas! Wie of wat anders?

Het kind is van zichzelf en anderen kunnen hem helpen dat te worden.

Het kompas lezen

Dat is fraai. Nou hebben we een richting die recht doet aan de uniciteit van de mens. We hebben een rechtvaardiging voor een diversiteit van aanpak. En nu wordt de koers bepaald door de minst-ervaren, de minst-wetenden...

Nieuwe paradigma's die het kompas verantwoord zijn beschreven in artikel 2 van deze reeks. Maar eerst antwoord op de vraag: 'wat heeft het ErvaringsGericht Onderwijs toegevoegd aan dit constructivistische gedachtegoed?'

Professor Ferre Laevers voegde aan het constructivistische gedachtegoed zeer belangrijke componenten toe. Met 'welbevinden' en 'betrokkenheid' gaf hij criteria om zicht te krijgen op 'fundamenteel leren'. Door greep te krijgen op de *proceskant* van ontwikkelingen konden gerichter interventies worden genomen. 'Je inleven in de ander' werd de toegangscode!

Om het unieke kompas van ieder kind te kunnen lezen, is het van belang dat leerkrachten aan het welbevinden en de betrokkenheid kunnen zien hoe het écht met de kinderen gaat en of ze zich écht ontwikkelen.

ErvaringsGericht Onderwijs

ErvaringsGericht Onderwijs is geïnteresseerd in de '*ervaringsstroom*' van de ander. Het is een vorm van onderwijs die mensen uitdaagt om te groeien en geboeid te blijven in zichzelf, in anderen, hun omgeving en het grote levensgeheel, waarbij men probeert aan te voelen en zich af te stemmen op wat er bij anderen en zichzelf leeft, met welbevinden en betrokkenheid als criteria.

In dat lijf zit een mens die denkt en voelt: de bovenste zeven centimeter van de mens zijn interessant. Maar houd je ook rekening met genen, darmen, verlangens, vooroordelen, herinneringen, talenten, trauma's, maagsappen, rouwprocessen, voorbeelden, witte bloedcellen, mislukkingen, boosmakers, blijmakers, capaciteiten, zweetklieren, voorkeuren, gevoeligheden, droomveroorzakers, zenuwtrekken, behoeften en neurotransmitters?

"In ErvaringsGericht Onderwijs is respect voor het kind en zijn rechten een sterk motief geweest tot innovatie: de erkenning van het rijke innerlijke leven van kinderen, het verlenen van het recht om mee te bepalen in welke activiteiten ze zich engageren, de afbouw van moraliserende tussenkomsten en het bepleiten van een 'natuurlijke' en niet-infantiliserende omgangsstijl zijn daar aanwijzingen voor."
(citaat Ferre Laevers)

ErvaringsGericht Onderwijs benadert kinderen niet als object ('lijdend' voorwerp) waar je kennis in kunt stoppen, maar als subject (onderwerp) waarmee je processen aangaat.

Het concept biedt conventionele scholen een doorkijk naar haalbare perspectieven met betrekking tot uitdagende differentiatievormen.

Het vertoont overeenkomsten met de traditionele vernieuwers als Parkhurst, Montessori, Petersen, Steiner en Freinet, omdat het gebruik maakt van de pedagogiek en de werkvormen ervan. Het geeft echter de traditionele vernieuwers ook een aanvulling op hun concepten. De procesvariabelen 'welbevinden' en 'betrokkenheid' zijn een graadmeter hoe processen verlopen. De interventies die daaruit volgen kunnen nieuwe impulsen geven aan de onderwijstdynamiek.

ErvaringsGericht Onderwijs is sterk verwant aan het OntwikkelingsGericht Onderwijs, zowel in zijn opvatting over onderwijsvernieuwing als in zijn verschijningsvorm. Beide concepten proberen de betrokkenheid van kinderen te verhogen en mogelijkheden te zoeken als die betrokkenheid er (even) niet is. ErvaringsGericht Onderwijs legt nadruk op het feit dat 'de staat van betrokkenheid' het moment van fundamenteel leren is en niet een moment om leerkrachtbedachte interventies te plegen. Met andere woorden: betrokkenheid die kinderen vanuit zichzelf hebben geef je de ruimte en als die betrokkenheid er niet is, probeer je die te activeren. Maar als ze betrokken zijn, dan laat je ze gaan!

ErvaringsGericht Onderwijs vertoont overeenkomsten met de uitingsvormen van vernieuwingsconcepten als lederwijs, maar is zeker niet hetzelfde. Uiteraard werkt ook ErvaringsGericht Onderwijs proces-, vraag- en kindgericht, maar het ontnemt de leerkracht niet de mogelijkheid om initiatieven te nemen. Integendeel: als kinderen van nature niet betrokken zijn op een of meerdere vak- en vormingsgebieden, reikt het concept de leerkracht betrokkenheidsverhogende interventies en condities aan, om de kans op een maximale, veelzijdige ontwikkeling te verhogen.

ErvaringsGericht Onderwijs is een 'totaalconcept' dat jaren lang vanuit de praktijk wetenschappelijk is doorontwikkeld in Leuven. In Nederland is veel praktische ervaring opgedaan.

Het schip of het pontje?

Oh ja, er zijn leerkrachten die niet mee de onderwijsoceaan op willen, omdat ze 'meer *zekerheid* willen'. Zeker betekent letterlijk 'buiten of zonder gevaar' en zekerheid is een 'zaak die vaststaat'. Nou weet ik wel dat niet elke leerkracht een uitgesproken ondernemend type is, of hoeft te zijn (daarover meer in artikel 2 van deze reeks). Voor de kapitein op het bootje dat tussen twee oevers heen en weer vaart om personen en goederen over te zetten, zijn binnen de kortste keren de oevers, de personen en de goederen bekend. Het ErvaringsGericht onderwijs zoekt avonturiers, die veilig zijn bij zichzelf, uitgedaagd willen worden om bijzondere kompassen te leren lezen én die houden van de open zee.

Literatuur:

Herpen van M., (2005) *ErvaringsGericht Onderwijs; van oriëntatie tot implementatie*. E-book (www.centrum pedagogisch contact.nl)

Stilma L. (2002) *Van kloosterklas tot basisschool. Een historisch overzicht van opvoeding en onderwijs in Nederland*. Baarn: HB Uitgevers.

Alle door het CEGO uitgebrachte (basis-)boeken van het ErvaringsGericht Onderwijs