

EEN ERVARINGSGERICHTE KIJK OP INTEGRATIE

leren op basis van ontwikkeling

Ferre Laevers, medewerker aan de Katholieke Universiteit van Leuven, werkt nauw samen met onderwijsgeevenden in enkele Belgische kleuter- en lagere scholen. In het innovatieproject 'Ervaringsgericht Onderwijs' stellen de betrokkenen veel vertrouwen in de groei-drang van het (jonge) kind. In plaats van het opdelen van leerstof in zo klein mogelijke stapjes oriënteren leerlingen zich vanuit hun behoeftepatroon op aspecten uit hun omgeving. Pas als leerlingen zich aangesproken voelen door en betrokken zijn op de situatie is er sprake van basisinzichten en -vaardigheden.

Inleiding

Ononderbroken ontwikkelingsproces, individualisering, doorbreken van het leerstofjaarklassensysteem en van de vakkenscheiding, aandacht voor de affectieve en emotionele doelen en voor multi-cultureel onderwijs ... ziedaar de veelbelovende sleutelwoorden uit de wet over het basisonderwijs. Als het de lagere school met deze optiek menens is, dan ziet de toekomst er hoopvol uit: kleuter- en lagere school vinden elkaar in de gemeenschappelijke bekommernis om solidariteitszin, zelfverantwoordelijkheid en creativiteit te ontwikkelen en opteren daartoe voor het ervarend en actief leren.

Met onze bijdrage willen we aantonen dat een diepere fundering van deze visie op integratie nodig én mogelijk is. De hoofdgedachte hierbij is, dat de integratie van ko en lo niet alleen kan berusten op gemeenschappelijke opties (zelfverant-

woordelijkheid en creativiteit ...) en op gemeenschappelijke methoden (ervarend en actief leren), maar uiteindelijk op het inzicht dat *ontwikkeling bij kleuters fundamenteel op eenzelfde wijze verloopt als ontwikkeling bij leerlingen*; meer zelfs: over welke vormingscontext we het ook hebben (tot en met de bijscholing van leerkrachten), steeds kan men eenzelfde basismechanisme van ontwikkeling in werking zien en daarom juist dezelfde pedagogisch-didactische principes als richtsnoer nemen. Een diepere fundering van de integratiegedachte is mijns inziens niet denkbaar. In de volgende bladzijden willen we deze grondidee, ontstaan in het kader van het Leuvense innovatieproject 'Ervaringsgericht Onderwijs', verder ontwikkelen. Daarbij bescheiden erkennend dat het niet om een afgewerkte theorie gaat. Toch menen we, door nauwe samenwerking met practici, op enkele fundamentele dimensies van het onderwijsproces te zijn gestoten, die in de gang-

bare didactische theorieën nauwelijks belicht worden. Wij nodigen u dus uit een eind met ons mee te stappen en onderwijs vanuit een wat ander standpunt te beschouwen.

Ontwikkeling, hoe gebeurt het?

Wat is ontwikkeling?

Onderwijs moet kinderen tot ontwikkeling helpen brengen, daarover zijn we het allicht allemaal eens. En doet onderwijs dat dan? Natuurlijk, zeggen velen: kijk maar eens naar wat er, dankzij enorme inspanningen van leerkrachten en leerlingen *geleerd* wordt! En dat moet worden toegegeven: er wordt ontzettend veel geleerd. Maar ... wordt er wel ontwikkeling gerealiseerd?? U merkt het, voor ons is niet alle leren ontwikkelingsbevorderend. Voor ons is er een cruciaal onderscheid tussen leren en fundamenteel leren (of ontwikkeling). Dat onderscheid wordt in de gangbare praktijk niet of onvoldoende gemaakt.

Neem bijvoorbeeld de kleuter die nog kopvoeters tekent. Je kan hem of haar zeer zeker *leren* twee cirkels onder elkaar te tekenen en de nodige attributen voor een mannetje aan te brengen. Maar kunnen we dan trots besluiten dat de hogere score die hij of zij nu haalt op de proef 'het mannetje van Goodenough' een hoger *ontwikkelingsniveau* weerspiegelt? Zeer waarschijnlijk niet. Het lichaamsschema, de ooghandcoördinatie en andere fundamentele vaardigheden die in het spontane tekenen van kinderen weerspiegeld worden, zal niet of nauwelijks gewijzigd zijn: dat blijkt al gauw uit de tientallen situaties waarin ook op deze vaardigheden een beroep moet gedaan worden. Ik denk verder aan een les (in het derde leerjaar) over rechte, scherpe en stompe hoek en zie voor mij een vijftal kinderen die er niet in slagen deze hoeken op vraag van de leerkracht met hun armen of handen weer te geven. Welke fundamentele handelingsmogelijkheden ontbreken hier? In welke tientallen andere situaties vallen deze kinderen ook uit? Zal een systematische instructie op het specifieke probleem van de hoeken deze kinderen echt vooruit helpen?

En verder gaan mijn gedachten naar een project over de Noordzeekust. Waarom slagen verschillende kinderen (in het vijfde leerjaar) er na enige toelichting niet in de kuststeden op hun maquette op de juiste afstand van elkaar te situeren? Welke fundamentele vaardigheid ontbreekt hier en ligt ook aan de basis van het falen van kinde-

ren in ontelbare andere situaties (in én buiten de school)?

Ons nadenken over onderwijs heeft geleid tot het intens besef dat goed onderwijs ingrijpende veranderingen in het functioneren van kinderen teweeg brengt; er ontstaan nieuwe basis-inzichten en -vaardigheden; de kijk op de werkelijkheid wordt meer gedifferentieerd, de greep op de wereld wordt fijner.

Eigenlijk is dit ons gaan intrigeren: hoe mensen zich in de vele taaksituaties gedragen, die het leven stelt, wordt uiteindelijk in grote mate bepaald door een beperkt aantal basisschemata, die min of meer ontwikkeld kunnen zijn. Zo zijn er schema's die met lichaamsbeleving of motoriek verband houden; andere slaan op het ruimtelijk voorstellingsvermogen; nog andere hebben betrekking op intellectuele vaardigheden (logisch redeneren). Maar de basisschemata slaan evenzeer op inhoudelijke gebieden. Zo wordt het denken van mensen over concrete natuurfenomenen bepaald door een zeker basisinzicht in de natuur, een grondvoorstelling die min of meer ontwikkeld kan zijn. Zo is er ook een basisbeeld van 'de mens', van sociale verbanden, van maatschappelijke fenomenen (politiek, economie, ...), om er maar enkele te noemen.

Het concept 'fundamenteel leren' zet ons dus aan op zoek te gaan naar de basisschemata en hun evolutie. Zo kunnen wij bijvoorbeeld voor de natuur een ontwikkeling vaststellen gaande van een statisch en mechanistisch beeld naar een basisvoorstelling die geschraagd wordt door het besef van complexiteit en van dynamiek (een evolutie die men overigens in de geneeskunde en de agrarische wetenschappen kan vaststellen). Ook omtrent de mens (in psychologische zin) zijn verscheidene beelden te herkennen die op een continuum geschikt kunnen worden: van erg oppervlakkig en sjabloonmatig naar zeer complex, met een grote openheid voor innerlijke processen. Zoals voor de natuur hebben deze beelden verre gaande praktische consequenties. Hoe mensen met elkaar omgaan en inzonderheid met kinderen, hoe zij reageren op gedragingen van anderen, op eigen-aardigheden, op ruimere maatschappelijke fenomenen, wordt door deze basisbeelden bepaald.

Deze oriëntatie op de basisbeelden, de grond-schemata, is in de gangbare praktijk ons inziens nog niet voldoende aan de orde. In het handelen van de leerkracht overheerst het idee dat je ontzet-

tend veel aan kinderen kan leren als je de afstand tussen het kind en het doel maar in voldoende leerstapjes weet te geleiden en als er maar systematisch wordt geoefend. Zo wordt aan hele klassen kinderen die nog onvoldoende het getalbegrip twintig (en minder) beheersen, geleerd om tot twintig op te tellen en af te trekken: en inderdaad, dat lukt wel als je ze leert (bij 14 plus 3) eerst met het tweede cijfer (4) te werken (4 plus 3 is 7) en dan de 1 ervoor te zetten. Maar kunnen wij ons niet meer proberen te realiseren wat, in termen van voorstellingen en gedachten van een kind, verondersteld wordt waarvan we zeggen dat het hoeveelheden tot twintig beheersen kan? Want dat is de basis waarop het hoger vermelde soort van opgaven moet berusten.

Onze stelling is dat er te zeer op specifieke, korte-termijndoelen wordt gewerkt. Daardoor krijgen de diepere ontwikkelingsprocessen minder kans. Zo wordt er ontzettend veel tijd verloren: door de meer ontwikkelde kinderen van de klas die lange, overbodige instructies krijgen, door de zwakkeren die door recepten en trucjes op een onecht niveau worden getrokken ...

Betrokkenheid en behoeften

Onderwijs moet ontwikkeling bij kinderen realiseren. Daartoe moet het leersituaties creëren die bijdragen tot fundamentele veranderingen in het functioneren van kinderen. Komt nu de vraag van de praktijkmens: Hoe kunnen we deze leersituaties onderscheiden van andere, waarin enkel oppervlakkig wordt geleerd? Het antwoord dat zich binnen een ervaringsgerichte benadering aftekent is: aan de betrokkenheid! Aan de betrokkenheid van de lerende kan je afleiden of een bepaalde leersituatie ontwikkelingsbevorderend is. Hoewel betrokkenheid aan uiterlijke tekenen waarneembaar is (die wij kunnen leren zien), gaat het wezenlijk om een beleevingsaspect van de persoon: betrokkenheid staat gelijk met een hoge graad van (intrinsieke) gemotiveerdheid en een hoge ervaringsintensiteit. Bij betrokkenheid is er een vanzelfsprekende concentratie, een zich aangesproken voelen, een geboeid zijn door, is er beziening.

Een directe consequentie van het vooropstellen van betrokkenheid als hét signaal voor fundamenteel leren is dat onderwijs zich moet afstemmen op behoeften. Er is geen of nauwelijks ontwikkeling mogelijk indien kinderen niet in zekere mate in hun activiteiten opgaan, erin geïnteresseerd

zijn. Maar ook dit principe mag niet oppervlakkig geïnterpreteerd worden: we hebben het niet over de interesse die door een motiverende inleiding op de les, door geanimeerd praten, door in het vooruitzicht gestelde beloningen (goede punten ...) tot stand komt. We hebben het over activiteiten die aan de authentieke ontwikkelingsbehoeften tegemoet komen, die ontspringen aan de bewegingsdrang, de activiteitsdrang, de experimenteer- en exploratiedrang, de weetdrang ... Een mens is immers in wezen niet exclusief gericht op het handhaven van een minimaal bevredigingsniveau in termen van fysische (voedsel, drank, omgevingstemperatuur, ...), seksuele en emotionele bevrediging. Reeds bij zuigelingen zien we een ontluikende belangstelling voor de omgeving, een contact willen nemen, voeling en greep willen krijgen, een willen begrijpen van alles wat tot hun omwereld behoort. Ontwikkelingsbehoeften zijn verder aanleiding tot de intense activiteiten die we bij peuters en kleuters zien en gewoonlijk 'spel' noemen. Indien we ook voor de lagere school betrokkenheid als doel hanteren, zullen we ook daar moeten proberen aan te sluiten op deze ontwikkelingsbehoeften: en dus niet veronderstellen, zoals velen doen, dat na het zesde levensjaar het tijdperk aanbreekt waarin leren van buitenaf, door de eisen van de cultuur, gemotiveerd en ingevuld moet worden. En waarom zou het bij het kind op twaalf op moeten houden? Kan men bijvoorbeeld (nog later) in de bijscholing van leerkrachten ook niet spreken van de noodzaak zich als begeleider af te stemmen op de vragen, noden, bekommernissen ('concerns') van de leerkrachten om ingrijpende veranderingen tot stand te brengen?

Een belangrijk didactisch principe wordt dus: het achterhalen van de behoeften van kinderen om also betrokken activiteit tot stand te helpen brengen. Maar hoe achterhaal je behoeften? Ook hier moeten we helaas vaststellen dat er in de gangbare didactiek en het gangbare onderwijs niet zoveel traditie op dit punt bestaat. Een eerste obstakel vormt alvast het beperkte leerlingeninitiatief en het te smalle aanbod van activiteiten: als ik wil achterhalen welke interesses bij kinderen leven, waarop zij georiënteerd zijn, dan zal ik dit grotendeels moeten afleiden uit hun wijze van omgaan met een zo rijk mogelijke staal van de werkelijkheid. Scholen bieden dit niet altijd. Een tweede hindernis vormt onze beperkte ervaring in het observeren en interpreteren. Vanuit

het project Ervaringsgericht Kleuteronderwijs is het immers duidelijk geworden dat het vaststellen van behoeften van de leerkracht een 'klinische benadering' vergt. Behoeften zijn immers geen algemene, vage oriëntaties, maar hebben een specifiek gelaat en vormen een (geleidelijk evoluerend) patroon. Het is door ons in te leven in activiteiten van kinderen dat we dit behoeftenpatroon kunnen achterhalen. Zo konden we bij een groepje vijfjarigen vaststellen: herhaald wild spel in de kussenhoek, een grote beweeglijkheid op de speelplaats, de steeds terugkerende vraag om tafels en kasten in de klas te versjouwen, heen en weer willen rennen in de gang ... Het is duidelijk: deze kinderen hebben een uitgesproken behoefte aan beweging, zij willen spierkracht gebruiken, de mogelijkheden van lichaamskracht en behendigheid (evenwicht ...) verkennen. Indien we betrokken activiteit willen realiseren, zullen we deze kinderen meer mogelijkheden moeten bieden op het vlak van de grove motoriek, *zelfs* al zijn het al vijfjarigen die volgens onze normen met fijne tafelspelen (puzzelen, lotto, domino, ...) bezig zouden moeten zijn.

Maar natuurlijk zijn er bij kinderen nog andere behoeften te ontdekken: kinderen willen hun ideeën in constructies gestalte geven, zij willen door identificatie met volwassenen op een bepaalde wijze 'iemand' zijn, zij willen de werkelijkheid herscheppen (in humor en fantasie), zij willen bij een groep horen, zij willen allerlei toestanden begrijpen, zij willen taal beheersen ... Al deze gerichtheden samen vormen het behoeftenpatroon dat als uitgangspunt kan dienen voor onze pedagogische maatregelen.

Behoeften zijn specifiek

We zeiden al dat behoeften geen vage oriëntaties zijn. Men kan zich bij het reconstrueren van het behoeftenpatroon niet beperken tot het vermelden van de gebieden waarvoor een belangstelling bestaat. Zo is de gerichtheid op constructie-activiteiten bij een driejarig kind anders dan bij een vijfjarige, en nog anders bij een tienjarige. Zo kan je vaststellen dat de driejarige het meer van groot constructiemateriaal moet hebben en vooral geniet van het op elkaar stapelen en maken van patronen. Bij vijfjarigen is kleiner materiaal gewenst en staat het construeren zelden op zich: zij willen stukken van de realiteit (een boot bijvoorbeeld) representeren als decor voor hun fantasiespelen. Voor de tienjarige komt de mechaniek in het

constructiespel meer op de voorgrond, wat weer andere materialen vraagt.

Wat we voor constructie-activiteiten beschreven geldt ook voor andere velden. Of het nu gaat om grove motoriek, om sociale relaties, om de natuur, om mathematische aspecten, om taal en communicatie, steeds is het belangrijk na te gaan wat het kind concreet hierin zoekt, wat het daarbij aanspreekt, waaraan het precies genoeg beleeft. Zelfs voor meer concrete belangstellingspunten is deze nadere analyse nodig. Indien kinderen bijvoorbeeld door een actueel thema worden aangegrepen (de rakettenkwesatie, de varkenspest-epidemie, de ramp van de Mont-Louis, werkloosheid ...), dan zullen activiteiten hier rond alleen maar slagen wanneer we op het spoor kunnen komen van hun specifieke 'behoeften'. Aan elk van deze thema's zitten immers heel verschillende kanten: het emotionele (angst en onzekerheid), identificatiemogelijkheden (de redders en duikers), natuur- en fysische verschijnselen (straling ...), het constructieve (de mens als botenbouwer ...), het sociale (zich bij een groep of beweging aansluiten), het psychologische (de kennelijk niet onfeilbare volwassenen leren kennen ...).

Het basismechanisme

In deze benadering van het onderwijs wordt veel vertrouwen uitgedrukt in de groei drang van het kind. De stelling dat 'goed' onderwijs, onderwijs is dat aansluit op het behoeftenpatroon van ieder kind, houdt eigenlijk de bewering in dat elk kind in principe gericht is op datgene wat het meest zijn ontwikkeling bevordert. Het behoeftenpatroon maakt hem bij manier van spreken gevoelig voor bepaalde aspecten uit zijn omgeving, zet hem aan tot activiteiten die we als zinvol (voor zijn ontwikkeling) moeten bestempelen. Is dit ten overstaan van zoveel gebrek aan motivatie bij kinderen (en volwassenen) geen naïeve opvatting?

Er zijn feiten die onze zienswijze ondersteunen, feiten die we aan de context van het kinderspel en van kleuterscholen waarin kinderen ruimte tot initiatief krijgen, ontleen. Daaruit blijkt alvast dat het zesjarige kind de motorische, sociale en cognitieve vaardigheden niet op de eerste plaats aan schoolse leeractiviteiten te danken heeft. Waar 'leert' een peuter dat een voorwerp ook nog bestaat als het uit zijn gezichtsveld verdwenen is, waar hij tot dan toe gevallen of weggerolde voor-



Ik vind de viering het leukst. dit is het podium

werpen niet tracht terug te vinden? Of neem het meisje dat naar het voorbeeld van haar oudere broer voorwerpen telt, maar op mijn vraag 'hoeveel zijn er?' weer van vooraf aan begint te tellen. Waar heeft zij het inzicht verworven dat enkele maanden later blijkt, wanneer zij op mijn vraag overtuigd enkel het laatste cijfer van haar telrij herhaalt? Waarom is er geen ontwikkelingsachterstand bij kleuters vast te stellen die in grote mate in functie van hun behoeften actief hebben mogen zijn in de kleuterklas? En die ontwikkeling blijft niet beperkt tot aspecten die we aan rijping kunnen verbinden. Hoe verklaren we immers de belangstelling van kleuters voor het wiskundige (tellen, wegen, meten, ...), voor de taal (rijmelen, nieuwe woorden maken, 'Engels' praten zoals op televisie-feuilletons), voor lezen en schrijven? Hoe vaardigheden en inzichten precies tot ontwikkeling komen is moeilijk precies te zeggen. Voor ons zit het zo in elkaar. Kinderen worden vanuit hun behoeftenpatroon georiënteerd op bepaalde aspecten uit hun omgeving. Dit zich aangesproken voelen ontlokt bij

hen initiatieven. Ze mobiliseren al hun kunnen en kennen, voor zover het nodig is om hun activiteit met grote voldoening te kunnen aanhouden. Het op deze intense wijze vaak en langdurig bezig zijn leidt tot bepaalde veranderingen, veranderingen die zich op de eerste plaats in de hersenen voltrekken: daar worden nieuwe hersensporen gevormd en ontstaan nieuwe verbindingen, nieuwe sporensystemen. Zoiets *moet* er zich afspelen: we zien immers hoe deze betrokken kinderen geleidelijk anders gaan functioneren. Binnen het gebied waarin ze zich verdiepen gedragen ze zich anders; ze stellen andere vragen en richten zich op andere deelaspecten. We kunnen bovendien stellen, dat het handelen complexer is geworden; er is steeds sprake van een verbetering, van een oog krijgen voor meer details, van een meer genuanceerde en gedifferentieerde kijk, kortom van ontwikkeling.

Maar er is meer. Kinderen worden vanuit de nieuw verworven mogelijkheden op andere aspecten georiënteerd. Ze raken niet meer geïnteresseerd in het aanbod dat eerder wel succes had.

Activiteiten moeten kennelijk aan nieuwe voorwaarden voldoen opdat ze tot betrokkenheid zouden leiden. Dus niet alleen de inzichten en vaardigheden zijn veranderd, maar ook het behoeftenpatroon. Niet enkel het kunnen wordt anders, maar ook het willen.

Kinderen gaan lust beleven aan andere vormen van omgaan met hun omgeving. Zo mag het verhaal niet meer te kinderlijk zijn, moet de taal daarin complexer worden, de 'plot' ingewikkelder, de spanning langer aangehouden ... anders lezen zij het boekje niet meer uit. Het is precies die verbondenheid van het 'kunnen' en het 'willen' dat ons toelaat betrokkenheid als criterium voor ontwikkelingsbevorderend onderwijs voorop te stellen.

De consequenties van deze opvatting over ontwikkelingsprocessen zijn zeer verregaand. We verduidelijken ze aan volgend schema:

A — B — C —

In de gangbare praktijk zal men een leerling op het hogere niveau C trachten te brengen door een gedetailleerde beschrijving van de doelstellingen die met dat niveau corresponderen, door een uitsplitsing in (vooral logisch) deeltappen en door systematische instructie. Met de beginsituatie wordt in die mate rekening gehouden, dat de ladder die men neerlaat voor het kind dat op niveau A staat, langer zal zijn dan voor het kind dat zich op niveau B bevindt. Maar de grondidee blijft dat men het kind naar een hoger niveau optrekt.

In onze benadering wordt anders gewerkt: wij gaan na op welk niveau het kind zich bevindt door reconstructie van het behoeftenpatroon. Waarop voelt het kind zich betrokken (in het perspectief van een bepaald ontwikkelingsgebied)? Op grond van dat inzicht proberen we activiteiten tot stand te brengen die aan deze deelbehoefte tegemoetkomen. Of we daarin lukken moet uit de betrokkenheid van het kind blijken, uit zijn vraag naar meer, uit zijn lang ermee bezig willen zijn ... Het op deze wijze 'voeden' van het kind werpt op een bepaald ogenblik vruchten af. Het begint vragen te stellen naar en open te staan voor aspecten die op een hoger niveau (B of C) gesitueerd zijn. Hier wordt van onderuit, van binnenuit gewerkt naar een hoger niveau toe. Dat is een heel andere benadering. Door intense activiteit op het beginniveau mogelijk te maken, valt op een bepaald ogenblik het hoger niveau van

functioneren als een rijpe vrucht van de boom ... Hoe brengen we kinderen tot een hoger niveau van (taal)beleving? Ons advies: door activiteiten tot stand te helpen komen waarin kinderen lust aan taal beleven. Daartoe zullen we moeten observeren om te achterhalen waarvan kinderen genieten. Zij wijzen ons bij manier van spreken de weg ...

De rol van het pedagogisch milieu

Misschien heeft de beschrijving van het behoeftenpatroon als hét sturend mechanisme in het kind bij u de indruk nagelaten, dat ontwikkeling, in onze ogen, een soort van automatisch rijpingsproces is. Alles zit, bij manier van spreken, al in het kind en komt er wel op een dag uit, als we maar geduld opbrengen. Met deze biologische interpretatie zijn we het evenwel niet eens. We willen hier dan ook de rol van het pedagogisch milieu en van de ontwikkelingsbegeleider of opvoeder daarin belichten.

Dat de leefwereld effectief een rol te vervullen heeft in het tot stand komen van ontwikkeling kan reeds uit het vooropstellen van betrokkenheid als criterium voor goed onderwijs worden afgeleid. Betrokkenheid komt immers niet tot stand in een vacuüm. In een schrale omgeving valt weinig te beleven, kan men nauwelijks intens bezig zijn van kinderen verwachten. We zeiden ook eerder al, dat betrokken activiteit initiatieven van de leerkracht veronderstelt, die betrekking hebben op het observeren om het behoeftenpatroon van kinderen te achterhalen en het creëren van een aanbod van materialen, activiteiten en tussenkomsten die daarop aansluiten. Deze voorstelling van zaken dient nog verder uitgediept. Zo lijkt het er immers op, dat het milieu pas aan de orde is *nadat* het behoeftenpatroon bij kinderen is vastgesteld. De werkelijkheid is evenwel complexer. Kinderen worden geboren met mogelijkheden, met een aanleg die niet alleen de capaciteiten betreft, maar vooral een heel gamma van potentiële gerichtheden of gevoeligheden. Welke van deze gerichtheden door ons kunnen worden vastgesteld (door observatie) wordt in grote mate bepaald door het milieu waarin het kind leeft. Voor sommige gerichtheden of behoeften zijn de eisen die aan het milieu gesteld worden eerder gering. Een peuter zal doorgaans gemakkelijk de elementen in zijn omgeving vinden die aansluiten op zijn potentiële behoefte aan beweging: een vloer om op te kruipen en

meubels om zich aan op te trekken zijn er bijna onvermijdelijk. Maar er zijn andere potentiële gerichtheden die minder pregnant lijken, eerder sluimerend zijn en derhalve slechts zichtbaar worden wanneer in het milieu daaraan gerelateerde elementen aanwezig zijn. Zo kan een belangstelling voor communicatie, voor het spreken, voor schrijven en lezen, duidelijker worden wanneer kinderen geconfronteerd worden met communicatie, met spreken, schrijven en lezen ... Uit hun actief ingaan op deze elementen kunnen we gefundeerde uitspraken doen over hun behoeftenpatroon.

Het milieu maakt de behoeften van kinderen zichtbaar, meer nog, het wekt behoeften, activeert potentiële gerichtheden. Daarmee is meteen gezegd dat de verantwoordelijkheid van de opvoeder zeer verstrekkend is. Indien bepaalde essentiële dimensies van de werkelijkheid in het aangeboden milieu ontbreken, is ontwikkeling met betrekking tot deze dimensies nagenoeg uitgesloten. Het basismechanisme kan zich dan niet voltrekken, een evolutie naar een hoger niveau van functioneren is niet mogelijk.

Het creëren van een rijk milieu dat behoeften zichtbaar maakt en verder tot ontwikkeling brengt, veronderstelt van de leerkracht het nemen van opties. Maar in de lijn van onze visie op ontwikkeling gaat het hier niet zozeer om het aangeven van doelstellingen waaruit deeldoelen en handelingsplannen worden afgeleid. Veeleer geven opties aan op welke domeinen men ontwikkeling bij kinderen gerealiseerd wil zien. Dit kunnen we illustreren aan de hand van enkele ontwikkelingsgebieden.

Indien we het *muzikale* belangrijk vinden, dan moeten we in ons aanbod voldoende elementen opnemen, die het intens bezig zijn met klanken mogelijk maken; waarschijnlijk is dan meer nodig dan de aanbrenghing van liedjes en het zeer kort durend en erg gestuurd bezig zijn met instrumenten. Indien we wensen dat kinderen een beeld ontwikkelen van de *natuur*, dan zal in het schoolmilieu ontmoeting met deze brok realiteit een noodzaak zijn. Indien we bij kinderen een kijk op mensen tot ontwikkeling willen brengen, een groeiend *inzicht in hoe mensen zijn*, wat zij denken, voelen, hoe zij zich tot elkaar verhouden ... dan zullen we in het schoolgebeuren veelvuldig momenten moeten tegenkomen waarin over de 'binnenkant' van de mens wordt gesproken, waarin (sociale) wetmatigheden worden verkend. Indien we graag

een visie op het *maatschappelijk gebeuren* tot groei willen brengen, dan zal in het aanbod iets van deze dimensie van de werkelijkheid terug te vinden moeten zijn.

Al deze beslissingen worden in grote mate door de leerkracht genomen. Ook al zal hij of zij zich daartoe beroepen op wat tot de rijkdom van een cultuur behoort, kinderen zijn in grote mate afhankelijk van wat door hem of haar persoonlijk daarvan is verwerkt. Een kleuterleidster die weinig in het psychische van de mens is geïnteresseerd, zal de vragen van kleuters die hiernaar verwijzen, niet beluisteren. Een leerkracht die zich weinig vragen stelt met betrekking tot het maatschappelijke, zal de potentiële belangstelling van kinderen voor fenomenen uit de wereld van de economie (waar komt het geld vandaan, waarom heeft mijn vader geen werk, ...?) en uit de politiek (is de burgemeester de 'baas' van het dorp, waarom die raketten, ...?) niet ontdekken en ondersteunen.

Daarmee is de cruciale rol van het pedagogisch milieu in het tot stand komen van ontwikkeling wel voldoende onderstreept. Wel moeten we bij wijze van afsluiting van dit punt beklemtone: of een bepaalde inbreng in het milieu een (positieve) impact heeft op de ontwikkeling van het kind is volkomen afhankelijk van de mate waarin deze inbreng aansluit op de aanwezige oriëntaties. Of dit zo is blijkt dan uit de betrokkenheid van het kind. Teruggrijpend naar de illustraties betekent dit: de elementen die concreet de muzikale, de biologische, de psychologische en de maatschappelijke dimensie van de realiteit weerspiegelen *moeten* precies aansluiten op de specifieke interesses, vragen, gevoeligheden die in het kind met betrekking tot deze gebieden leven. Dàt realiseren behoort tot de meest ontwikkelde vaardigheden waarover een leerkracht moet beschikken.

Emotionele aspecten

Het vertrouwen in de groeidrang van het kind dat in deze visie op leren centraal staat, roept bij velen vragen op. Met de beklemtone van de rol van het pedagogisch milieu hebben we ongetwijfeld al een aantal bezwaren weggenomen of gemilderd. Hier belichten we een tweede voorwaarde voor het tot stand komen van betrokkenheid: het ontbreken van emotionele problemen.

Een kind (en niet alleen een kind!) moet zich optimaal voelen. Dan pas zal de omgeving vanuit de ontwikkelingsbehoeften interessant worden. Nu

is men meestal geneigd om bij emotionele moeilijkheden meteen te denken aan ernstige dingen: ziekenhuisopname, een sterfgeval in de naaste familie, problemen naar aanleiding van echtscheiding. Ook minder dramatische omstandigheden kunnen op kinderen wegen: de geboorte van een broertje of zusje bij kleuters, een wat tengere lichaamsbouw, een andere huidskleur, financiële problemen thuis, spraakgebreken, enzovoort. Ja, zelfs bescheidener problemen kunnen een ernstige drempel gaan vormen: het niet willen schilderen of kleien omdat men zich niet vuil kan maken of de aversie voor een bepaald vak omdat men er zich, door onaangepast onderwijs, finaal heeft voelen falen.

Heel wat ontwikkelingsdynamiek gaat bij kinderen verloren omdat we er in opvoeding en onderwijs nog niet voldoende in slagen oog te hebben voor emotioneel belastende ervaringen en te weinig tijd maken om deze te helpen verwerken. Heel wat gebrek aan motivatie, meer zelfs, negatieve, agressieve gerichtheden moeten op rekening van deze emotionele factoren worden gebracht. Kinderen met een positief zelfconcept kunnen meer energie investeren in de exploratie van de werkelijkheid dan kinderen die wanhopige pogingen moeten doen om gevoelens van onbehagen, onzekerheid en bedreiging af te weren.

Consequenties voor de praktijk

Bovenstaande schets van hoe ontwikkeling verloopt mag nog relatief ingewikkeld overkomen, naar de onderwijspraktijk toe laat zich één oproep distilleren: Laten we ons tot het uiterste inspannen om betrokkenheid te maximaliseren! Het realiseren van intense activiteit biedt de beste garantie voor de maximale ontplooiing van de taalcapaciteiten waarmee kinderen ter wereld komen.

Vanuit deze basisstelling kunnen we met betrekking tot taalonderwijs, in kleuter- en lager onderwijs, alvast een reeks van wenken op een rij zetten.

* Betrokkenheid leren inschatten. Willen we betrokkenheid verhogen, dan kunnen we alvast beginnen met het leren beoordelen van de eigen praktijk vanuit dit criterium: Wat is betrokkenheid, wat zijn de signalen voor betrokkenheid (en voor het ontbreken ervan)? Is er aandacht en concentratie? Wordt enthousiast naar meer gevraagd? Leven thema's en activiteiten voort in

spontane initiatieven van kinderen buiten klas en school? Wordt de speeltijdonderbreking als hinderlijk ervaren?

* Behoeften, interesses, aandachtspunten bij kinderen op het spoor leren komen. Dat wil zeggen: leren zien waaraan door kinderen met betrekking tot allerlei aspecten van de realiteit lust wordt beleefd. Waarvan genieten kinderen precies bij het omgaan met de werkelijkheid en inzonderheid met betrekking tot hun bezig zijn met taal?

* Actievere varianten van activiteiten ontwikkelen. Teveel oefeningen zijn schools, weinig uitdagend; open opdrachten en speelse werkvormen kunnen meer betrokkenheid tot stand brengen.

* Werkelijkheidsnabijheid verhogen. Taal is communicatie: het leren lezen en schrijven doe je aan zinvolle boodschappen; praten en stellen doe je over thema's die je persoonlijk aanspreken; lezen en herlezen gebeurt op tekstfragmenten waar je niet op uitgekeken bent.

* Het kind leren zien als een actief explorerend wezen. Schoolse activiteiten verstikken de dynamiek in het kind en monden uit in een bevestiging van het a priori dat kinderen niets kunnen en alleen maar uit zijn op simpele activiteiten, spel en genot. De wetenschap komt er echter steeds meer achter: kinderen zijn van bij de geboorte actieve zoekers en wroeters, interesseren zich voor hun omgeving en proberen er met de strategieën waarover ze beschikken, meer greep op te krijgen. Naarmate we deze kant van kinderen meer op de voorgrond laten komen, zal ook taalonderwijs er anders gaan uitzien: kinderen worden actieve participanten bij het leren lezen en schrijven en bij het gestaag ontcijferen van de regels die een correcte spelling mogelijk maken. Bij het praten met kinderen ligt de klemtoon niet meer op de woordenschat die men bijvoorbaat als leerstof heeft voorzien, maar op het volgen en stimuleren van kindervragen en -uitspraken over een brok realiteit die hen op een of andere wijze intrigeert. Bij die verkenning, zo blijkt al gauw, zijn voor het kind ontelbare nieuwe woorden aan de orde, maar vaak andere dan deze die in de gangbare praktijk tot de woordenschat behoren.

* Het onderscheid leren maken tussen oppervlakkig en fundamenteel leren. Doorheen concrete opdrachten en bezigheden van kinderen de fundamentele vaardigheden en inzichten die gemobiliseerd worden, leren zien. Hebben we een inzicht in de grote lijnen van de evolutie van kinderen, gaande van het eerste elementaire taalge-

bruik tot de zeer gedifferentieerde, verfijnde en rijke taalomgang van de meer ontwikkelden? Wat ligt er allemaal aan de basis van die meer ontwikkelde taalbeleving?

* Verruim het kleuter- en leerlingeninitiatief. De heilzame invloed van deze maatregel is al merkbaar. Contractwerk, waarin kinderen zelf over de volgorde van afwerking van hun opdrachten kunnen beslissen, levert meestal hogere betrokkenheid op. Kinderen tussen reeksen activiteiten laten kiezen is een organisatievorm die een ruimere plaats verdient in het basisonderwijs. Initiatiefverhogende maatregelen laten ons trouwens toe, meer zicht te krijgen op de behoeften en interesses van kinderen (voor zover het milieu rijk genoeg is en er wat boeiends te kiezen valt!).

* Oog hebben voor emotionele aspecten. Aan betrokkenheid als resultante van exploratiedrang gaat een voorwaarde vooraf: kinderen moeten zich emotioneel goed voelen.

Slot

Aan een beter taalonderwijs werken betekent dus: geleidelijk aan het arsenaal van taalactiviteiten vervangen door rijkere varianten die meer betrokkenheid opleveren; geleidelijk aan naar een organisatievorm voor het basisonderwijs toe werken waarin kinderen meer initiatief kunnen nemen en waar als basis voor individualisering niet het niveau wordt genomen maar wel het evoluerend behoeftenpatroon.

Nu zal u zich wellicht afvragen waarom in de hoofding van deze bijdrage gesproken wordt over een 'ervaringsgericht' benadering. Het antwoord is niet dat het er in deze aanpak om gaat kinderen zoveel mogelijk ervaringen te laten opdoen, ook al is dat een goed principe. Wanneer we de term 'ervaringsgericht' hanteren, dan hebben we daarbij de houding van de leerkracht op het oog. Een ervaringsgerichte instelling bestaat hierin, dat men zich als opvoeder actief inzet om zich zo intens mogelijk te realiseren wat zich in de ervaring of beleving van kinderen afspeelt. Die ervaring is een dynamisch gegeven, *het is wat de ander als een stroom van lichamelijk gevoelde betekenissen beleeft*. Naarmate we deze houding meer en meer bij onszelf weten te ontwikkelen, zullen we ook beter onderwijs weten te realiseren. Immers: ervaringsgerichtheid is nodig om (1) zich een oordeel te vormen over de mate waarin kinderen betrokken zijn; het is nodig om (2) door analyse van die betrokkenheid te achterhalen welke behoeften in kinderen werkzaam zijn; het is nodig om (3) te voorspellen welke varianten van activiteiten het bij kinderen zullen doen; het is nodig om (4) zich een zo intens mogelijke voorstelling te kunnen maken van de basisvaardigheden die een kind mobiliseert om bepaalde (levensechte) opgaven aan te pakken; het is nodig om (5) aan te voelen dat een kind zich niet veilig voelt, onzeker is, zichzelf verwerpt, zich tekort gedaan voelt en daarom zijn stekels naar zijn omgeving opzet.