

# Hoe het onderwijs doelgerichter maken?

Een vraag die je misschien niet meteen verwacht in een onderwijsmodel dat zweert bij een 'procesgerichte' benadering! Toch staat het er en is meteen de boodschap gegeven dat er niks mis is met onderwijs dat doelgerichter poogt te zijn. Als we daardoor maar méér bereiken met dat onderwijs. De vraag is wel 'hoe' we die doelgerichtheid realiseren. En hier kan de discussie in alle hevigheid losbranden want de meningen lopen wel erg uiteen.

## Eerste benadering: Doelgerichtheid van boven af

Hoe het niet moet zien we breed uitgesmeerd in de manier waarop men in Engeland<sup>1</sup> tot voor kort tewerk is gegaan. Om scholen doelgerichter te maken werden ze in een keurslijf gedwongen. Ze kregen niet alleen een strak omschreven 'national' curriculum. Een systematische evaluatie met nationale tests moest er bovendien voor zorgen dat men het geheel perfect onder controle had. Op zeven wordt getest op prestaties en nog eens op 11 jaar. Men concentreert zich bij deze metingen natuurlijk op de strikte schoolse vaardigheden: lezen, schrijven, rekenen. Toen twee jaar geleden voor de vier- en de vijfjarigen de zogenaamde 'literacy' en 'numeracy hour' werden ingevoerd, werd de bewegingsruimte voor de leerkracht nog meer ingeperkt. Per dag verplicht één uur leren lezen/schrijven en één uur rekenen. Zo zie je dan vijf- en zesjarigen in een geleide activiteit met een stuk tekst bezig waarin ze de ontbrekende punten, dubbelpunten, uitroeptekens en vraagtekens moeten invullen...<sup>2</sup>

Vanwaar die obsessie vanwege het beleid voor lezen, schrijven, rekenen? De schrik daar over het kanaal zit er wel dik in, zou je zo zeggen. Een verklaring is niet ver te zoeken: Engeland doet het erg slecht op internationale vergelijkende tests voor rekenen gemeten bij dertienjarigen. Dat verklaart het grijpen naar een strategie die Van Den Bergh en Vandenberghe 'lineair rationeel' noemen: rechttoe rechtaan dus, zonder dat diepere inzicht in wat er allemaal in zo'n proces meespeelt.

Maar het kan nog erger. Het is nog erger. De nationale tests dienen in Engeland niet alleen om scholen feedback te geven! Neen: ze worden ongeneemd in de kranten in de openbaarheid gegooid. Het moet je maar overkomen als school helemaal onderaan in de lijst komen te staan omdat je leerlingen zwak op de test presteerden. Dat je kinderen bijv. voor een deel uit een 'zwakkere' sociale achtergrond komen en je misschien in verhouding heel veel met ze bereikt, laat de test niet zien. De gevolgen voor zo'n school zijn desastreus. Ouders die enigszins geletterd

1 We spreken over Engeland, omdat de andere regio's in de U.K. (Wales, Schotland, Noord-Ierland) een enigszins ander beleid voeren.

2 Leestekens worden bij ons slechts langzaam ingevoerd en vinden we pas echt in het curriculum van de 7.-jarigen terug.



zijn trekken met hun kinderen naar een andere school. Kansarmen blijven achter. Leerkrachten geraken gedemotiveerd. Capabele leerkrachten, die niet kunnen leven met de vernedering, zoeken een andere school. Er zit dan ook heel veel verloop in zo'n scholen. In die neerwaartse spiraal is er uiteindelijk één groep het meest de dupe: de kinderen.

Kortom: wat tot voor kort in Engeland een diepgewortelde traditie was toont ons hoe het niet moet. Zo'n beleid dat leerkrachten in de tang neemt, ontnemt hen elk professioneel zelfwaardegevoel.

Op die manier is meten van output geen goede zaak voor ontwikkeling van kwaliteit en het bevorderen van doelgerichtheid. Niet voor niets kunnen we hier spreken van de 'Engelse ziekte'. Gelukkig is de trend in Engeland stilaan aan het keren.

Hoe zit het hier in Vlaanderen en Nederland met die 'Engelse ziekte'? In Nederland neigt het beleid traditioneel meer naar de Engelse stijl. Maar daar komt er uiteindelijk een tegenbeweging op gang die het versmachtende van dat soort schoollijsten aan de kaak stelt<sup>3</sup>. Voor Vlaanderen is het moeilijk denkbaar dat we zo diep zullen afglijden. De cultuur die hier op alle beleidsniveaus over evaluatie heerst, is er één die leerkrachten en teams in hun ontwikkeling wil ondersteunen. Geen aanpak die versmoort maar één die scholen extra zuurstof toedient om autonoom aan beter onderwijs gestalte te geven. Het decreet rond Gelijke Kansen is daar een illustratie van.

## Tweede benadering: Activiteiten vanuit doelstellingen

De Vlaamse gemeenschap heeft een tijdje geleden in ontwikkelingsdoelen en eindtermen vastgelegd wat het

onderwijs moet voortbrengen. De onderwijskoepels hebben de fakkel overgenomen en hard gewerkt om die eindtermen in meer concrete doelen te vertalen. De ontwikkelaars van handboeken zijn dan aan het werk geschoten om didactisch materiaal op dat nieuwe spoor te zetten. In het verlengde van dat alles is er een vernieuwde aandacht voor het formuleren van doelen bij activiteiten. Leerkrachten worden namelijk heel sterk aangezet om bij de voorbereiding van elke activiteit of les heel precies aan te geven welke doelen aan de orde zijn. Daarmee knoopt men terug aan bij het didactisch model van Van Gelder dat in de jaren zeventig in zwang was. In dat model worden leerdoelstellingen als basis genomen voor het plannen van activiteiten en lessen.

Achter die benadering schuilt een ijzersterke logica. Maar we moeten ervoor opletten dat het niet de logica is van het 'lineair-rationeel model'. Een moderne didactiek neemt gaandeweg afstand van deze benadering en waarschuwt ervoor dat:

[1] het vooropstellen van doelen bij een activiteit niet mag verworden tot een technische kwestie. Je merkt dan dat bij elk soort van activiteit eenzelfde serie doelen prijkt, steeds weer dezelfde passe-partout formules. Dat automatisme zal nog toenemen als men op de pc zijn agenda invult en doelen maar aan te klikken heeft. Op die manier is er geen garantie dat doelstellingen formuleren aanzet tot reflectie, wat uiteindelijk toch de bedoeling was.

[2] het formuleren van doelen geen aanleiding mag geven tot rigiditeit. Men is geneigd dan om meer directief, minder flexibel de activiteit te begeleiden, omdat inbreng

<sup>3</sup> Zie publicatie olv Kees Both en anderen

van kinderen eerder als een verstoring van het vooropgezette 'plan' wordt beleefd.

[3] de formulering van doelstellingen geen verarming van de activiteit met zich mee mag brengen. Men maakt de activiteit smaller omdat men zich op de zeer specifieke, makkelijk te concretiseren doelen richt. Men fixeert zich op geïsoleerde vaardigheidjes en verliest de bredere competenties uit het oog. Leren wordt herleid tot oppervlakkig leren. Zo zien we waarnemingsactiviteiten of projecten verworden tot woordenschatlesjes.

[4] men zichzelf geen zand in de ogen strooit. Al die activiteiten in de agenda's met die mooi geformuleerde doelstellingen erbij betekenen nog niet dat het allemaal in orde is. Zijn die doelen dan bereikt? Bij alle kinderen? We weten dat dit niet waar is en er een afstand is tussen realiteit en wat er op papier als 'zagezegd gekend' staat.

Wereldwijd vinden onderwijskundigen zich vandaag in een didactiek waarin men zich veel meer bewust is van de complexiteit van het leerproces bij kinderen. Men erkent dat elk kind een persoonlijke 'constructie' of interpretatie maakt van de wereld. Dat is de kern van de hedendaagse opvatting die beklemtoont dat onderwijs op die beleving en perceptie van het kind moet kunnen aangrijpen. Om dat te doen is het onvermijdelijk dat je het kind als partner benadert in het ontwerp van zijn eigen leertraject. Op zijn actieve participatie ben je aangewezen. Het constructivisme heeft bovendien 'coöperatief leren' hoog in het vaandel staan: het bevruchtend samenwerken van kinderen in heterogene groepen, waarin elk zijn specifieke inbreng heeft. Al deze dingen samen maken duidelijk dat er een aanpak nodig is die beter weet te exploiteren wat er zich 'aan de overzijde' – bij de kinderen dus - voordoet. Er gebeuren in een goed gestoffeerde activiteit waaraan 3, 15 of 25 kinderen deelnemen immers wel honderd verschillende dingen. In een procesgerichte aanpak is er dus geen afstandelijk en rationeel voorschrijven. Er is dicht op de bal spelen. Er is een open kader waarin kinderen een grote inbreng hebben. Het is wat Weikart een 'open framework curriculum' noemt.

### Derde benadering: Het principe van de procesgerichte aanpak

De kunst van goed onderwijzen – in een moderne versie – is het zorgen voor een rijke basisomgeving en vervolgens heel goed 'aflezen' uit de manier waarop kinderen met die omgeving omgaan, hoe we hun ontwikkeling kunnen bevorderen. Het is een voortdurend oppikken van wat kinderen nodig hebben door hun respons op dat aanbod te analyseren. We proberen af te leiden waar het aanbod te moeilijk is en waar te makkelijk. Waar het thema niet aansluit bij hun interesses en waar wel. Waar faalangst moet weggenomen worden voor weer die open instelling ontstaat die kinderen onbevangen met uitdagingen doet omgaan... Dat verschaft ons informatie voor de volgende stap. Wat niet blijkt te werken is aanleiding tot het manipuleren van de omgeving totdat die een meer weldoende impact heeft, d.w.z. meer welbevinden en betrokkenheid

oplevert. In feite zijn het de kinderen die ons in hun reacties de weg wijzen.

Goed onderwijs laat zich dus in volgende formule vatten:

$A + B = C$

A: een startaanbod dat voldoende rijk is en kinderen in 'werkelijkheid' onderdompelt

B: een procesgerichte leerkracht die betrokkenheidsverhogend tussenkomt

C: een steeds krachtiger leeromgeving die ontwikkeling in de diepte oplevert

De eerste stap [A] mag men niet lichtzinnig opvatten. We moeten ervoor zorgen dat alle belangrijke ontwikkelingsdomeinen op één of andere manier in het startaanbod vertegenwoordigd zijn. Indien het aanbod bijv. geen activiteit uitlokt waarin 'taal', of 'grote motoriek' of 'begrijpen van de fysische wereld' een rol speelt, zal je observatie op deze domeinen niets opleveren. Het gevolg is dat je geen aanwijzingen krijgt om de leeromgeving op die gebieden krachtiger te maken. Zo blijven belangrijke ontwikkelingsdomeinen braak liggen. In de praktijk kunnen we zeggen dat de meeste basisscholen in Vlaanderen en Nederland al in grote mate aan deze startvoorwaarde voldoen. Daar staan de opleiding, de inspectie, de ontwikkelingsdoelen, eindtermen en kerndoelen en de daaruit voortvloeiende vakken en lessenspakketten garant voor.

Maar dan komen we bij de tweede schakel: de leerkracht die op de juiste manier doelgericht aan het werk is. Wat is op de juiste manier?

Een aanpak die het moet hebben van het 'voorschrijven' van een handvol specifieke doelen – de tweede benadering – staat duidelijk onder kritiek. Het schoentje wringt hem daar in het feit dat men zich blind staart op deelvaardigheden en de basiscompetenties waar die deel van uitmaken niet in de gaten heeft. Een kritiek die we bijvoorbeeld door Vandenberghe als volgt verwoord vinden:

*"Het gaat hier m.a.w. om de vraag of het nastreven van de concrete doelen wel degelijk zal bijdragen tot het realiseren van de algemene verwachtingen, waaruit de betreffende concrete doeleinden werden afgeleid. (-) Deze belangrijke vraag wordt in de praktijk van het onderwijs in grote mate over het hoofd gezien."*<sup>5</sup>

Concreet wil dat zeggen:

- dat kinderen in een bewegingsactiviteit wel vlot hebben meegedaan, maar zonder echte effecten; zo is hun evenwichtsgevoel niet echt toegenomen of gaan hun bewegingen niet vloeiender in elkaar over of kunnen ze niet met meer ruimtelijk elementen tegelijk rekening houden;
- dat lessen over 'mens en tijd' kinderen niet echt hebben geholpen om hun 'gewaarwording van tijd' te

5 Vandenberghe, R. (2000). Algemene didactiek. Leuven: Acco, p. IV.11.

- differentiëren zodat ze zich beter kunnen voorstellen hoe lang geleden de 'holbewoners' zijn, hoe ver 'ridders en burchten' van ons af liggen en waar we in verhouding daarmee de tijd van de industriële revolutie moeten plaatsen;
- dat een les over gewichten (wiskunde) er niet heeft toe bijgedragen dat kinderen een preciezer aanvoelen hebben ontwikkeld van wat een halve kilo, een kilo en meer is en bijvoorbeeld zonder verpinken een kilo pluimen lichter vinden dan een kilo lood;
- dat men een project rond de herfst heeft gehad, maar daarbij op geen manier de (mentale) greep op de wisseling van seizoenen, op de krachten die in de natuur spelen, op het proces van ontluiken en tot rust komen heeft versterkt.

Zo'n 'stukwerk'- het focussen op geïsoleerde concrete doelen - garandeert niet dat wat een kind leert, verankerd wordt in het 'programma' waarover het kind reeds beschikt. Je kan het wat vergelijken met een pc: je kan er een bestand in opslaan, en nog één en nog één, en zo honderden bestanden, maar dat is niet wat we moeten hebben. Dat is oppervlakkig leren. Goed onderwijs moet verder gaan en het 'programma' waarmee die 'bestanden' worden bewerkt veranderen, sterker maken, meer gedifferentieerd. Een tekstverwerker die spellingscontrole kan doen, dat is toch pas echte vooruitgang, niet? De vraag is dus hoe we in kinderen hun programma binnengeraken, hoe we hen op een gerichte manier ervaringen kunnen laten opdoen die de manier waarop ze met de wereld omgaan ingrijpend veranderen.

## Zicht op de basiscompetenties

Een eerste voorwaarde is natuurlijk die betrokkenheid: is die er dan weten we met zekerheid dat er in de diepte geleerd wordt. Maar tegelijk moeten we beseffen dat die ontwikkeling zich enkel voltrekt in het ontwikkelingsgebied dat in de activiteit aan de orde komt. Onderwijs 'doelgericht' maken veronderstelt daarom ook het nemen van inhoudelijke opties over wat men wel of niet in een activiteit aan bod laat komen. Dat is wat Vandenberghe met de 'algemene verwachtingen' bedoelt. In feite kunnen we die basiscompetenties terugbrengen tot een tien à vijftien domeinen - dus in het aantal en de omvang zit het probleem niet. De 'clou' is dat het soort van inzicht dat hier van de leerkracht gevraagd wordt zich niet laat herleiden tot een 'kennis' van inhouden, maar een meer ontwikkelde manier van kijken veronderstelt.

Wat we met een doelgerichte aanpak voor ogen hebben wordt duidelijk in de manier waarop we ontwikkelingsdomeinen hebben uitgewerkt in het kindvolgsysteem voor Kleuters<sup>6</sup>. We hebben er gekozen voor acht domeinen: grote en kleine motoriek, beeldende expressie, taalvaardigheid, begrijpen van de fysische wereld, sociale competentie, logisch en wiskundig denken en zelfsturing. Voor elk van hen beschrijven we de kern op zo'n manier dat men zich zo goed mogelijk kan voorstellen wat het domein in zich houdt en waar we met onderwijs moeten proberen uit te komen. We geven hierbij in de marge de kern voor 'Grote motoriek' en 'Taalvaardigheid'.

Inzicht in de BASIScompetenties heeft te maken met de observatiezin, het waarnemingsvermogen, de verbeeldingskracht of de mate waarin je als leerkracht op het intuïtieve niveau - dat is een vorm van intelligentie - een gedifferentieerd aanvoelen hebt van waar het bij ontwikkeling om gaat. Als leerkracht weet je veel 'vanuit de buik'. We duwen dat niet weg door afhankelijk te maken van een ellenlange serie items, maar spreken dat vermogen juist aan. Je leert als leerkracht daardoor anders te kijken. Je kan met meer overtuiging aangeven waar kinderen écht staan: wie is de meest vingervaarde en wie is duidelijk onhandig? Wie kan het best met abstracte dingen om en wie het minst? Wie in de groep is de meest

### Grote motoriek - Niveau 5

Toont voor zijn/haar leeftijd een grote lichamelijke behendigheid. Blijkt in brede waaier van bewegingssituaties. Het is een plezier om naar zijn/haar bewegen in de ruimte te kijken: soepel en sierlijk, doelgericht en met grote efficiëntie, aangepast tempo, ritmisch, vlot reagerend op veranderingen en signalen. Pikt nieuwe bewegingspatronen snel op.

### Taalvaardigheid : omschrijving

In de actieve zin gaat taalvaardigheid over de beheersing van taal als een 'instrument' om iets wat je ervaart, voelt of denkt op een trefzekere en indringende manier tot uitdrukking te brengen (mondeling of schriftelijk). Zo wordt de oorspronkelijke ervaring of gedachte tijdens het onder woorden brengen scherper (voor zichzelf) én tegelijk toegankelijk voor anderen. Taalvaardigheid in de passieve zin, gaat over de competentie om vlot te verstaan wat anderen verwoorden in allerlei vormen (mondeling en schriftelijk), in allerlei situaties (op school en erbuiten) en via allerlei media (op televisie, radio, in film, toneel, internet...).

<sup>6</sup> Laevers F. (red.), Aerden I., Derycke C., Coenen A., Debruyckere G., Depondt L., Kog M., Moons M., Vanden Bussche E. & Vandormael R. (2001). *Een procesgericht kindvolgsysteem voor kleuters (KVS-K)*. Leuven: CEGO Publishers.

sociale competente en wie heeft op dat vlak nog een hele weg af te leggen...? Wie is de 'great communicator' en wie verre van? Je vraagt je bij taalvaardigheid bijv. af hoe krachtig iemand is in het verwoorden van iets. Dat is de toetssteen. Een uitgebreide woordenschat, grammaticaal inzicht etc... op zich zijn daarbij niet per se doorslaggevend. Belangrijker is hoe iemand van de woordenschat waarover hij/zij beschikt gebruik weet te maken. Onze benadering is met andere woorden 'holistisch'. Dat wil niet zeggen vaag en wollig. Wel 'synthetisch', tot de essentie doordringend en daarbij alles meenemend.

### Procesgericht én doelgericht in de praktijk

Wat levert dit allemaal op? Een goed uitgebouwd intuïtief inzicht in basiscompetenties heeft verregaande gevolgen voor de praktijk. We zetten ze op een rij:

1. Je bent als leerkracht meer doordrongen van waar onderwijs echt om gaat. Je bent meer met de essentie bezig en je ziet of voelt voortdurend het verband tussen een concrete activiteit en waar die voor dient. Een gevolg daarvan is dat je verder kijkt dan de schoolcontext: je gaat voor life-skills, de dingen die voor het verdere leven van de kinderen écht van tel zullen zijn.
2. Je ziet meer kansen om ontwikkelingsbevorderend tussen te komen. Ben je je heel erg bewust van bijvoorbeeld de betekenis en het belang van "ondernemingszin" of "zelfvertrouwen" of "communicatievaardigheid", dan ontdek je op een dag tientallen mogelijkheden om die belangrijke kwaliteiten te ontwikkelen. Je zal geen kans laten liggen om er wat aan te doen!
3. Je hebt een klaarder zicht op waar ieder kind in zijn ontwikkeling staat. Omdat je concrete gedragingen kan duiden als onderdelen van basiscompetenties. Je klinische blik wordt scherper, waardoor je in je aanbod veel precieser kan afstemmen op de noden van ieder kind. Voor wie het heel moeilijk heeft met oriëntatie in de ruimte - zoals trouwens vele volwassenen! - schep je extra kansen om zijn of haar potenties op dat gebied aan te boren.
4. Je hebt beter in de gaten waartoe een activiteit echt bijdraagt. Je kan de "cognitieve lading" van activiteiten beter inschatten. Daardoor ga je ook kunnen 'zien' dat in één activiteit of les meerdere ontwikkelingsdomeinen tegelijk worden aangesproken. Je verlaat daardoor het enge 'vakkenperspectief' en je staat meer open voor het feit dat ontwikkeling meestal op vele vlakken tegelijk gebeurt.
5. Je wordt nog op een andere manier soepeler: je gaat onderkennen dat er duizenden ingangen zijn om ontwikkeling binnen één domein te bevorderen. Een kind kan langs vele wegen behendiger worden, taalvaardiger, sociaal competent. Je kan dus zonder aarzelen inspelen op de interesses die er leven! Exemplarisch leren dus.

### Slot

De inspanningen die geleverd zijn om ontwikkelingsdoelen en eindtermen te concretiseren, kunnen we alleen maar waarderen. Daar is door de band genomen, schitterend werk geleverd. De boodschap van deze bijdrage is dat we er daarmee nog niet zijn. We moeten een "mechanisch" gebruik van die doelen kunnen overstijgen en het geïsoleerd werken aan ontwikkeling afbouwen. Onderwijs kan m.a.w. niet op 'vakmanschap' alleen drijven, maar vereist de ontwikkeling van 'meesterschap': het vermogen om telkens weer situaties te beoordelen en daarvan vertrekkend rake interventies te plannen en uit te voeren. Dat moet een speerpunt worden in de opleiding en nascholing voor leerkrachten: het verdiepen en aanscherpen van de voorstelling die men zich maakt van de kerndoelen van onderwijs.

De beste manier om dat te ontwikkelen is meer investeren in observatie en reflectie. Daarom is de ervaringgerichte praktijk gebouwd op een klasagenda waarin reflectie niet minder ruimte inneemt dan planning en waarin we bij de planning minder van doelstellingen spreken dan van ontwikkelingskansen en aandachtspunten.

Wat we daarmee willen is: de zaak open trekken, onderwijs uit een keurslijf halen, een frisse aanpak bepleiten, verhinderen dat we (weer) in dat schools gestuurd leren geduwd worden. We sluiten daarmee aan bij hen die gedreven waren en zijn door een soort van vitaal élan en die onderwijs in het midden van de werkelijkheid wilden plaatsen. "L'école pour la vie, par la vie"!

### Ferre Laevers

is hoofddocent aan het Departement Pedagogische Wetenschappen van de K.U. Leuven