



Signatuur van Ontwikkelingsgericht Onderwijs

Bert van Oers

'Ontwikkelingsgericht onderwijs' is populair in Nederland. Maar wat bedoelen de gebruikers er mee? Dit artikel biedt een schets van het Vygotskiaanse Ontwikkelingsgericht Onderwijs, aan de hand van een vijftal hoofdkenmerken die richtinggevend kunnen zijn voor opvoedings- en onderwijssituaties.

'ONTWIKKELINGSGERICHT ONDERWIJS' IS INMIDDELS EEN WIJD VERBREIDE, MAAR TOCH ENIGSZINS verwarrende term geworden. Dat heeft te maken met enerzijds de naamgeving, anderzijds met de geschiedenis van het concept zelf.

Die naamgeving stamt uit de tijd dat de Rousseauiaanse en Piagetiaanse idee nog domineerden en de gedachte sterk leefde dat ontwikkeling een natuurlijk proces was met een eigen tempo en opbouw. Volwassenen speelden in al deze opvoedings- en onderwijstheorieën wel een rol, maar vooral als inrichters van de omgeving; hun opvoedende taak bestond er vooral in kinderen aan te sporen de omgeving en zichzelf te ontdekken en hen te bemoedigen.

Restanten van zulke opvattingen schemeren nog steeds door in slogans als 'Kinderen ontwikkelen zichzelf'. Voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs een problematische stelling. Tegen die opvattingen stelde Vygotskij met name een visie die de volwassene en de cultuur juist verantwoordelijk maakte voor de aard en het tempo van de ontwikkeling. Kinderen zijn aangewezen op opvoeding, heette het in de Vygotskiaanse opvatting, en zij hebben daarvoor anderen (ouderen en kinderen) nodig om in hun ontwikkeling vooruit te komen. Dat wil zeggen: die culturele werktuigen meester te worden die hen in staat stellen steeds beter te gaan deelnemen aan de activiteiten van hun culturele gemeenschap. Kinderen ontwikkelen

zichzelf niet, maar *worden ontwikkeld* door de interacties die ze aangaan met andere cultuurdragers. Kinderen hebben daar uiteraard een aandeel in, maar bepalen niet exclusief de betekenis daarvan voor hun ontwikkeling.



Foto: Hanneke Verkleij

De gerichtheid op ontwikkeling per se is natuurlijk geen exclusieve kwaliteit van de Vygotskiaanse benadering. Vanuit dit oogmerk gezien is 'ontwikkelingsgericht' eigenlijk dus geen onderscheidend kenmerk meer.

Maar ook de geschiedenis van de term 'ontwikkelingsgericht onderwijs' in Nederland heeft een deel van de verwarring veroorzaakt. De idee werd in de jaren zeventig en tachtig bepleit door Van Parreren en Carpay uitgaande van de ideeën van Vygotskij. Het ging hier om een algemene ontwikkelingstheorie. De invulling daarvan voor de onderwijspraktijk is ook op alle niveaus van onderwijs beproefd, maar de systematische invulling daarvan in een concrete onderwijsstrategie heeft zich sinds de jaren tachtig in Nederland aanvankelijk vooral voortgezet in Basisontwikkeling, een onderwijs- en opvoedingsstrategie voor jonge kinderen (tot 7/8 jaar). Daardoor kon in de onderwijswereld - ten onrechte - het idee postvatten dat Ontwikkelingsgericht Onderwijs een concept voor de onderbouw is. Dit is wellicht ook nog in de hand gewerkt door Van Parrerens indeling: in de onderbouw zou sturing meer geënt zijn op de ontwikkelingskenmerken van kinderen (hij noemde dat ontwikkelingsgericht), terwijl in de bovenbouw meer en meer externe criteria gaan gelden in de sturing van het onderwijsleerproces (van Parreren sprak hier van programmagericht). Maar deze indeling is misleidend, aangezien alle onderwijs dat verantwoordelijkheid neemt voor de ontwikkeling van kinderen altijd en tegelijkertijd op ontwikkeling én culturele eisen gericht moet zijn. De kracht van Ontwikkelingsgericht Onderwijs zit nu juist in het vermogen om de invloeden en eisen vanuit de culturele omgeving (zoals neergelegd in eindtermen) en de belangen, interessen en mogelijkheden van de kinderen op een betekenisvolle manier te integreren.

IS ER EEN UITWEG?

Scholen die vinden dat ze op hun manier ook ontwikkeling stimuleren, noemen zich ook ontwikkelingsgericht. En wie is dat zo langzamerhand niet meer? Maar de scholen die op basis van de Vygotskiaanse benadering zich ontwikkelingsgericht verklaren, drukken met die term niet zo zeer hun ontwikkelingsoptimisme uit, maar verwijzen naar een bepaalde manier van omgaan met leerlingen waarmee ze een bijdrage proberen te leveren aan de identiteitsontwikkeling van kinderen. 'Ontwikkelingsgericht' als aanduiding voor een Vygotskiaanse manier van ontwikkelingsbevordering

is dan wel degelijk een onderscheidende term. 'Ontwikkelingsgericht Onderwijs' is hiermee een soortnaam geworden en moet ter onderscheiding dus voortaan maar met hoofdletters geschreven worden. De afkorting in OGO wordt daarmee een merknaam (OGO). Daarentegen is ontwikkelingsgericht onderwijs (met kleine letters) een doodoener. Het komt er op aan te laten zien *hoe* ontwikkeling van kinderen gestimuleerd wordt. Juist daarin willen OGO scholen zich onderscheiden.



Foto: Hanneke Verkleij



OGO IN DE PRAKTIJK

In het hierna volgende wil ik trachten enkele kenmerken van Ontwikkelingsgericht Onderwijs (OGO) kort nog eens onder de aandacht te brengen. Daarbij moeten we ons realiseren dat dit overzicht niet uitputtend is en dat deze algemene theoretische uitgangspunten op verschillende manieren tevoorschijn komen in concrete praktijken. Er is niet één vorm die voor alle situaties de enige en beste is, maar OGO scholen willen wel op een of andere manier aan elk van deze kenmerken voldoen.

Ontwikkelingsgericht Onderwijs is holistisch

Net als Vygotskij's theorie (zie Valsiner & van der Veer, 2002) gaat Ontwikkelingsgericht Onderwijs ervan uit dat we het ontwikkelende kind **niet** moeten verknippen in deelaspecten, maar juist als in een zich ontwikkelende eenheid moeten bekijken. Kinderlijke ontwikkeling kunnen we alleen begrijpen in relatie tot de context en interacties waarin het verwickeld is. Een ontwikkelingsgerichte leerkracht zal dus steeds zicht proberen te krijgen op de kinderlijke ontwikkeling-in-context. Voor zover daarbij gelet wordt op afzonderlijke aspecten (en dat kan best, sterker nog: dat is nodig!), dan zal dat ook steeds gedaan worden in relatie tot de omstandigheden waarin het kind die kenmerken vertoont, of kon vertonen. En dan zal ook de vraag gesteld moeten worden wat dat nieuwe - afzonderlijke - aspect bijdraagt aan de brede ontwikkeling van het kind, c.q. zijn mogelijkheden om betekenisvol mee te kunnen en blijven doen aan sociaal culturele activiteiten.

Ontwikkeling berust op leren door begeleide deelname aan betekenisvolle activiteiten

Onderwijsinhouden in Ontwikkelingsgericht Onderwijs vertonen een thematische samenhang doordat ze onderling verbonden zijn aan een centrale thematische activiteit. Ontwikkelingsgericht Onderwijs gaat hierin echter nog een stap verder door thema's altijd te willen vertalen in rollen die in de context van een *culturele praktijk* met elkaar interacteren. Een thema als 'Het Circus' zal niet kunnen volstaan met het aandragen van circusideeën en de daarbij horende spullen, maar zal het circus vertalen in rollen (directeur, dompteur, clown, kaartjesknipper, musicus, dierenverzorger, dieren, publiek etc) die met elkaar in een gezamenlijke activiteit verwickeld zijn. Bij de uitvoering van de rollen worden vele culturele instrumenten ingezet (lezen, schrijven, tellen, meten, passen, wegen, boeken, rekenmachines etc). Het gebruik daarvan is binnen de gegeven context functioneel (betekenisvol) en kan daarin ook betekenisvol (verder) geleerd worden. Het zijn dan geen geïsoleerde prestaties meer, maar betekenisvolle hulpmiddelen die de participatie aan de gegeven activiteit ondersteunen en versterken. Dat is de betekenis van de slogan: *Participeren gaat voor presteren.*





Foto: Hanneke Verkleij

De leerkracht is ook een deelnemer aan de culturele praktijk

Het is van groot belang dat de activiteit die de context vormt voor het leren zoveel als haalbaar is lijkt op de reële culturele activiteit. Daarvoor is het onder andere vaak nodig dat een leerkracht deelneemt aan die activiteit. Zo kan de leerkracht rolmodellen tonen aan deelnemers, maar hij of zij kan ook de andere deelnemers helpen in die aspecten van hun activiteit die de deelnemers zelf nog niet aankunnen. Ten slotte: de leerkracht speelt ook een stuwende rol in de activiteit doordat zij onophoudelijk op zoek is naar mogelijkheden om de activiteiten te verdiepen en te verbreden. Als leerlingen in de bovenbouw een project doen rond ruimtelijke ordening van hun buurt, kan de leerkracht daarin bijvoorbeeld de rol spelen van de milieu-ambtenaar die steeds meer en strengere eisen stelt, maar onderwijl ook andere kinderen helpen met hun rollen, hen observeren etc. De leerkracht speelt dus meerdere rollen tegelijk. Dit is één van de cruciale onderscheidende kenmerken van Ontwikkelingsgericht Onderwijs, waarin de leerkracht een multifunctioneel deelnemer aan de activiteiten is in plaats van een organisator, verschafter van materialen, en aanmoediger, die verder buitenspel blijft staan.

Leerlingen construeren hun eigen instrumenten voor het oplossen van betekenisvolle problemen

Binnen de deelname aan activiteiten (praktijken) ontstaan problemen die de leerlingen stimuleren tot het zoeken van oplossingen. In dit zoekproces vormen ze met hulp van anderen hun eigen handelen om tot nieuwe handelingsstructuren. Toen leerlingen in het VO als redactie van een nieuwe schoolmuziekrant de oplage moesten bepalen, gingen zij in eerste instantie uit van het aantal verkochte exemplaren van de eerste editie, maar merkten dan dat er toch vaak te weinig kranten waren. Stap voor stap pasten zij op basis van hun ervaringen en discussies hun rekenmodel aan, eerst door met een surplus marge van 10% te werken en uiteindelijk zelfs met een soort groeicurve (met een plafond).



De opbouw van het leertraject is systematisch en hypothetisch

Het curriculum (als de leerweg van een leerling over langere tijd) is niet opgebouwd als een opeenvolging van verschillende thema's of leerstofinhouden die voor de leerling geen intrinsieke samenhang vertonen, maar is *systematisch* in die zin dat er een voor de leerlingen herkenbare rode draad doorheen loopt. Die rode draad berust op zingevingen die door leerlingen gedaan kunnen worden aan elke volgende stap in die leerweg.

Een ander kenmerk van het curriculum binnen Ontwikkelingsgericht Onderwijs is dat het altijd als een leertraject wordt gezien dat berust op *veronderstellingen* van de leerkracht over te nemen nieuwe stappen. Die veronderstellingen (hypothesen) worden in de omgang met leerlingen op hun mogelijkheden onderzocht en zo nodig bijgesteld in samenspraak met de leerling (en op basis van observaties van die leerling). Uiteindelijk zijn er altijd diverse leerwegen in een groep leerlingen. De bekende cirkel van Basisontwikkeling (Janssen-Vos, 1997) en een vervolg daarop voor de bovenbouw (zie Van Oers, 2001) laten dan ook toe dat leerlingen langs verschillende wegen hun weg zoeken naar de buitenring waar de specifieke kennis en vaardigheden gelegen zijn. Dit flexibele, maar systematische curriculum is beslist een onderscheidend kenmerk van Ontwikkelingsgericht Onderwijs. Om dit te realiseren moeten leerkrachten ook voortdurend leerlingen observeren (attent zijn op ontwikkelings signalerende gegevens) en hun handelingen evalueren om tot evenwichtige en betekenisvolle veronderstellingen over te nemen ontwikkelingstappen te komen.

OOG OP DE TOEKOMST?

Uiteindelijk gaat het er om dat genoemde theoretische beginselen hun concrete uitwerkingen krijgen in onderwijs- en opvoedingspraktijken. De echte OGO signatuur is niet gelegen in het bordje op de schooldeur of in de verwoording van deze principes in de schoolgids. De OGO signatuur moet zichtbaar worden in de karakteristieke manier waarop leerkrachten met hun leerlingen omgaan, naar hen kijken en luisteren en samen met hen systematisch en doelbewust de weg naar de toekomst uitzetten, van peuterspeelzaal tot voortgezet onderwijs. Maar de OGO-signatuur zou ook zichtbaar moeten worden in de manier waarop leerkrachten met zichzelf en medeleerkrachten omgaan: onophoudelijk gericht op ontwikkeling en verdere professionalisering ten einde leerlingen het beste te kunnen bieden van zichzelf.

BRONNEN

- Janssen-Vos, F. Basisontwikkeling in de onderbouw. Assen, Van Gorcum, 1997.
Van Oers, B. Ontwikkelingsgericht werken in de bovenbouw van de basisschool. Alkmaar, Academie voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs, 2001.
Valsiner, J. & van der Veer, R. The Social Mind. Construction of the idea. Cambridge, Cambridge University Press, 2002.

Bert van Oers is Universitair docent onderwijspedagogiek aan de Vrije Universiteit Amsterdam.