

THEORIE EN
PRAKTIJK



Ontwikkelingsgericht Onderwijs nog eens onder de loep

Bert van Oers schrijft in 2003 in *Zone* zijn inmiddels klassieke artikel 'Signatuur van Ontwikkelingsgericht Onderwijs'. In 2012 formuleert hij in 'Opnieuw op de foto' OGO expliciet als betekenisgericht in dubbele zin: voor de leerling en voor de cultuur. Nu dan voor de derde keer OGO onder de loep. Een scherp en actueel beeld dat nodig is om helder te kunnen communiceren over wat OGO wel en niet is.



Fotografie: Hanneke Verkleij

SAMEN OP WEG

In mijn afscheidsrede (30 oktober 2019) heb ik laten zien dat er goede redenen zijn om aan te nemen dat Ontwikkelingsgericht Onderwijs een krachtig en bloeiend concept is. Juist doordat praktijkontwikkeling, empirisch onderzoek en theorieontwikkeling samen optrekken hebben we in de afgelopen 30 jaar vooruitgang kunnen boeken in de uitwerking, implementatie en evaluatie van deze onderwijsvisie (van Oers, 2019).

Met gepaste bescheidenheid mogen we dit toch wel een succes noemen, gedragen door de samenwerking tussen leerkrachten, pm-ers, nascholers, directeuren, onderzoekers, en in toenemende mate ook ouders. Maar in deze groepen leeft ook gelukkig het besef dat het project Ontwikkelingsgericht Onderwijs nooit af is en voortdurend aandacht vraagt: zijn we nog wel op de goede weg? In het werken hieraan, delen we

een helder concept van Ontwikkelingsgericht Onderwijs, maar door de tijden heen moeten we met elkaar ook steeds helder proberen te houden wat deze visie precies inhoudt, zowel theoretisch als praktisch. Ter ondersteuning daarvan heb ik in 2003 de signatuur van OGO proberen samen te vatten in vijf onderling samenhangende principes ((holisme, participatie in sociaal-culturele praktijken, deelname van de leerkracht in de activiteiten van kinderen, constructieve leerling, hypothetisch leertraject; van Oers 2003). In 2011 hebben we die vijf principes weer eens opnieuw de revue laten passeren om ze aan te scherpen (van Oers, 2011). We zijn inmiddels bijna een decennium verder, en hebben in de tussentijd veel prachtige praktijkvoorbeelden zien ontstaan, maar ook beter zicht gekregen op misvattingen over Ontwikkelingsgericht Onderwijs en de onderliggende concepten. Daarom hier opnieuw een reflectie op Ontwikkelingsgericht Onderwijs.

BETEKENISVOL LEREN IN EEN SPELGEÛRIENTEERD CURRICULUM

Binnen Ontwikkelingsgericht Onderwijs streven we naar 'betekenisvol leren' bij leerlingen en leerkrachten. Dat is inmiddels een breed gedragen streven. Maar zonder nadere uitleg zegt dit misschien nog niet zo veel. Op de eerste plaats verwijst binnen OGO 'betekenisvol leren' naar een leerproces waarin de inhouden cultureel-maatschappelijke betekenis hebben, maar óók (en niet in het minst) dat het leren persoonlijke betekenis heeft, dat wil zeggen zin heeft voor de lerenden. In theorie en praktijk zijn we op zoek gegaan naar de omstandigheden waaronder we zulke betekenisvolle leerprocessen mogen verwachten. Een belangrijke voorwaarde is de inbedding van het leren in sociaal-culturele praktijken (zie Zonespecial 2019). We vertrekken binnen OGO dus altijd vanuit praktijken die kinderen uit hun dagelijks leven kunnen kennen (huishouden, supermarkt, IT, boerderij, parlement, en ga zo maar door). Wat leerlingen daarin leren is per definitie iets

met maatschappelijk-culturele waarde, zoals informatie lezen, brieven schrijven, onkosten berekenen, koken, recepten volgen, bouwtekeningen maken en lezen, etcetera. Juist omdat het onderdelen zijn van sociaal-culturele praktijken waaraan kinderen kunnen en willen deelnemen, heeft het gelijk ook zin voor hen omdat ze daardoor beter kunnen gaan meedoen aan de betreffende praktijk.

Het is daarbij ook belangrijk om in de gaten te houden dat de sociaal-culturele praktijken in de klas altijd op een spelmatige manier worden ingericht. De leerlingen moeten betrokken zijn op de rol die ze spelen in die praktijk, moeten de regels daarin kennen en willen volgen, en zich vrijheidsgraden mogen permitteren om volgens eigen inzicht en interesse de regels, doelen, instrumenten te kiezen en te veranderen. Juist door deze spelkenmerken in de activiteit (het zogeheten spelformat van de activiteit) krijgen kinderen toegang tot sociaal-culturele praktijken, waarin voor hen ook de condities liggen voor betekenisvol leren. En dat is precies het argument waarmee we kunnen beantwoorden waarom het curriculum binnen OGO een spelgeoriënteerd curriculum is! Binnen OGO –zowel in de onderbouw als de bovenbouw– staat lerend spelen centraal.

SPELEN IN DE ONTWIKKELINGSGERICHTE BASISCHOOL

Het zal duidelijk zijn dat we binnen OGO spel wat anders definiëren dan gewoonlijk gebeurt in opvoedkundige discussies. Spel is nu niet meer per definitie iets natuurlijks van het kind, iets waaraan het plezier beleeft, fantasie de vrije loop mag geven, en waarmee ouders zich slechts op afstand mogen bemoeien, bijvoorbeeld in geval van gevaar of ruzies. Vanuit de theorie onder Ontwikkelingsgericht Onderwijs is spel een kenmerk van activiteiten, waaraan ook ouders mee mogen doen, mits ze de regels in acht nemen, de vrijheid van de kinderen niet aantasten en de betrokkenheid van de kinderen niet verstoren. Daarbij blijft het trouwens



nog steeds mogelijk dat kinderen in hun eentje een praktijk imiteren. In feite zijn volwassenen dan virtueel aanwezig in de regels en gewoontes die de kinderen binnen de praktijk navolgen.

Door deze nadruk op spelen is in de wereld buiten de OGO-gemeenschap soms het idee ontstaan dat OGO alleen voor jonge kinderen is. Niets is minder waar! Zo'n invulling van OGO ondersteunt vooral dat diegenen die dat beweren, nog niet helemaal begrepen hebben wat Ont-

wikkelingsgericht Onderwijs is. Zoals we hierboven hebben vastgesteld is het spel niet van het kind, maar een kenmerk van zijn of haar activiteiten. Het zijn de activiteiten die als spel worden uitgevoerd, en dat kan in de onderbouw, maar ook in de bovenbouw! Het gaat er daar om, dat geschikte culturele praktijken worden gevonden waaraan de bovenbouwleerlingen kunnen en willen deelnemen, en waarbinnen ze ook nieuwe leerbehoeften kunnen ontwikkelen waarvoor nieuwe handelingen en leerprocessen nodig zijn.

Heel vaak gaat het om praktijken waarbinnen onderzoek gedaan kan worden, of beter gezegd: waarin leerlingen de rol van onderzoekers kunnen spelen, zoals in een tuinproject waarin kinderen kunnen onderzoeken welke gewassen op een rendabele manier kunnen worden gekweekt. In het inmiddels bekende naaiatelier van 'De Stoffvenaars' stuiten de leerlingen (bovenbouw) bijvoorbeeld op de behoefte om te onderzoeken welke stoffen het best gebruikt kunnen worden om stevige tassen te maken (zie ten Cate et al., 2020).



Fotografie: Hanneke Verkleij

Focus op holisme

In elk van deze projecten worden de praktijken als spel uitgevoerd, met regels, vrijheidsgraden en hoge betrokkenheid.

Dit heeft een belangrijke consequentie voor het curriculum van Ontwikkelingsgericht Onderwijs. Er is dus om te beginnen geen sprake van een overgang van spelen naar onderzoeken. Er is wel sprake van ontwikkeling van het spelen waarbij steeds vaker de betekenis van conceptuele en strategische regels (zie van Oers, 2018) worden onderzocht, doorgrond, geoefend. Het spel verdwijnt dus niet in de bovenbouw, maar verandert alleen van karakter als gevolg van de nieuwe sociaal-culturele praktijken die als leercontext gekozen worden.

DE SIGNATUUR VAN OGO BINNEN SPEL

In het ontwikkelingsgerichte curriculum worden de eerder besproken signatuurprincipes bij uitstek zichtbaar. Doordat het handelen en leren onderdeel zijn van een bredere culturele praktijk, die op zichzelf ook weer allerlei nieuwe handelingsmogelijkheden omvat, brede bedoelingen beoogt en gericht is op de deelname van alle leerlingen op een gepaste manier, kunnen we zeggen dat het geheel hier de centrale focus vormt (holisme!), waarbinnen leerlingen tot ontwikkelend leren kunnen komen. Holisme betekent ook de erkenning dat het geheel altijd méér is dan de som der delen. Juist door de delen (doelen, doelgerichte handelingen, relevante instrumenten, en dergelijke) samen te voegen ontstaat er een geheel dat óók nieuwe verschijnselen, handelingsmogelijkheden, doelen, inzichten kan opleveren die geen eigenschap waren van de samenstellende delen. De leerlingen in het Naaiatelier lopen bijvoorbeeld onverwacht tegen een vraagstuk van steekproeftrekken aan als ze het plan opvatten om leerlingen op de school te gaan bevragen. Moeten ze dan echt álle leerlingen bevragen, of kan het per klas een kleiner groepje zijn? Een onverwacht vraagstuk dat op zich geen eigenschap is van de samenstellende delen van deze

praktijk. Evenzo kunnen we de eigenschappen van water ook niet voorspellen uit de kenmerken van de samenstellende delen (zuurstof en waterstof; NB het voorbeeld is van Vygotskij zelf).

Zoals al gezegd is de basis voor het betekenisvolle leren de participatie van de leerlingen aan praktijken die ze kennen en waar ze een rol in kunnen en willen spelen. En de achterliggende speltheorie staat ook toe dat de leerkracht als meerwetende partner meedoet in de praktijk, om nieuwe vragen te stellen, voorstellen te doen, hulp te bieden, rolmodel te zijn, enzovoort. In deze constellatie bedenken leerlingen zelf oplossingen voor de problemen waar ze tegenaan lopen. Zoals de leerlingen in de onderbouw die in hun schoenenwinkel een soort staafdiagram uitvinden om de aantallen van verschillende soorten schoenen te registreren. Leerlingen zijn hier in hun samenwerking de constructeurs van hun oplossingen, maar let wel: ook hier mag de leerkracht meedoen, zolang die de kwaliteit van het spel niet aantast.


En tot slot: leerkrachten hebben natuurlijk ook educatieve bedoelingen met de sociaal-culturele praktijken in de klas. Het lezen van zaakvakteksten kan daarin bijvoorbeeld een belangrijke rol gaan spelen in de ogen van de leerkracht. Alle leerlingen worden dan uitgenodigd om relevante zaakvakteksten te gaan lezen, met elkaar of met de leerkracht. En dit kan geoefend worden, omdat dat immers een bijdrage levert aan de mogelijkheden van de leerlingen om in die praktijk mee te doen! Maar leerkrachten zien zulke plannen altijd als een hypothese en de haalbaarheid daarvan voor alle leerlingen moet nauwlettend gevolgd worden en soms moet het doel voor bepaalde leerlingen bijgesteld worden. Het leertraject dat in het kader van een specifieke praktijk voor specifieke

leerlingen wordt voorgenomen is altijd een hypothetisch leertraject.

EN DE ZONE VAN NAASTE ONTWIKKELING DAN?

Ook over de zone van naaste ontwikkeling (ZNO) verrijzen er steeds weer misverstanden, zeker in relatie tot spelen, als dit losgemaakt wordt van de mogelijkheid tot leren. De ZNO wordt vaak gedefinieerd aan de hand van Vygotskij's bewering dat de zone het verschil is tussen wat een leerling zelf al kan en wat zij/hij kan met hulp (zie Vygotsky, 1978, p. 86). Maar deze 'formule' geeft ruimte aan elk soort instructie wat zeker niet Vygotskij's bedoeling was. Er ontbreekt in deze definitie een verwijzing naar de noodzaak van betekenisvol handelen. Voor Vygotskij was dit toch wel essentieel, wat we kunnen zien in zijn bewering dat spel een zone van naaste ontwikkeling opent, en dat in feite 'imitatie' de kern is van het begrip ZNO. Binnen elke spelactiviteit loopt een leerling wel tegen nieuwe eisen aan, waarvoor zij/hij nieuwe handelingen moet leren. Neem bijvoorbeeld de supermarkt in groep 1, daarin is het toch ook van belang om goed te kunnen tellen. Zo zien we dus dat een spelactiviteit binnen sociaal-culturele praktijken zones van naaste ontwikkeling oproept, zowel individuele, als collectieve. Met hulp van de leerkracht of meerwetende medeleerlingen worden die nieuwe (culturele) handelingen stap voor stap geleerd en zinvol gemaakt, de pijlers van betekenisvol leren.

De literatuurlijst is te raadplegen op www.tijdschriftzone.nl in het archief.

 Bert van Oers is bijzonder hoogleraar emeritus Cultuurhistorische Onderwijspedagogiek aan de Vrije Universiteit van Amsterdam