

Persoonsvorming en Ontwikkelingsgericht Onderwijs

In Onderwijsraad (2011). *Essays over vorming in het onderwijs* (pp. 23-34). Den Haag: Onderwijsraad.

Dorian de Haan

**Lectoraat Ontwikkelingsgericht Onderwijs
Hogeschool INHolland**

Dit essay gaat in op de theorievorming en de praktijken van ontwikkelingsgericht onderwijs (OGO). OGO is gericht op jonge kinderen en ontstaan in de jaren tachtig van de vorige eeuw vanuit de kritiek op de stand van zaken in de pedagogische theorievorming en de ontwikkelingen rond de invoering van de basisschool.

In het hiernavolgende zal ik eerst kort ingaan op ontstaan en uitgangspunten van OGO en vervolgens op een aantal vragen die zijn voorgelegd vanuit de onderwijsraad. Na een beknopte bespreking van persoonsvorming voor jonge kinderen in kindercentra en onderwijs wordt de vraag beantwoord om welke vorming het gaat in OGO en wat de rol van leerkrachten is aan de hand van praktijkvoorbeelden en de instrumenten van OGO. Tenslotte komt aan de orde wat er, gezien de huidige praktijk, nodig is¹.

Ontwikkelingsgericht Onderwijs

OGO is in de jaren tachtig ontstaan uit de samenwerking tussen theoretici en praktijkmensen gericht op een theoretisch gefundeerde onderwijspraktijk voor jonge kinderen. De theoretici waren op zoek naar een onderwijspedagogiek die, anders dan de vigerende dominante onderwijsbenadering die vanuit de psychologie geïnspireerd en vooral cognitivistisch en individualistisch georiënteerd was, het belang van de culturele context van ontwikkeling zou kunnen verantwoorden en een pedagogische perspectief zou kunnen bieden. Tegelijkertijd waren er initiatieven vanuit de praktijk om het onderwijs aan jonge kinderen te vernieuwen rond het tot stand komen van de basisschool in 1985 (Wet op het Basisonderwijs) waardoor kleuter- en lagere school werden samengevoegd. Ook voor de praktijkmensen was één van de drijfveren tegenwicht te bieden tegen ontwikkelingen in de richting van een eenzijdig cognitief curriculum die met de invoering van de basisschool steeds meer veld wonnen. Men vond elkaar in een pedagogisch concept dat het belang van aandacht op school voor de brede ontwikkeling van jonge kinderen in relatie tot de sociaal-culturele context waarin het kind opgroeit benadrukt. In dit concept wordt een cruciale rol toebedeeld aan de leerkracht, die wordt beschouwd als bemiddelaar tussen kind en cultuur. De inspiratie voor dit concept bood de theorievorming rond het werk van Vygotsky (1896-1934), de grondlegger van de cultuurhistorische theorievorming over ontwikkeling en onderwijs (Van Oers, in voorb.). Deze theorievorming vormt inmiddels wereldwijd de inspiratiebron voor verwante onderwijsbenaderingen (o.a. Wells & Claxton, 2002).

Uitgangspunt van OGO is dat persoonsvorming, de binding van het kind met de cultuur, de kern is van onderwijs. De leerkracht moet zich ten doel stellen de verbinding vorm te geven tussen wat het kind meebrengt naar school en wat de cultuur biedt, in een gezamenlijke inspanning met het kind. In de opvatting van OGO over leren worden kinderen vanaf het begin gezien als deelnemers aan de wereld om

¹ Graag wil ik Bert van Oers, Bea Pompert en Wim Wardekker bedanken voor hun commentaar op de eerste versie van dit essay.

hen heen. Dat betekent dat ze gekend moeten worden in hun behoeften om te leren, en handelingsmogelijkheden moeten krijgen aangereikt om die deelname in interactie en verbondenheid met anderen op een steeds hoger niveau inhoud te geven. Volgens Vygotsky vindt leren zijn oorsprong in de motiverende sfeer van het bewustzijn; behoeften om te leren komen voort uit de emotie, de wil, belangen en cognitie. Het zijn fundamenteel behoeften om deel te nemen aan de omgeving. De taak van de leerkracht is om (die behoefte aan) deelname aan de wereld, de 'agency' uit te lokken, verder op gang te brengen, te voeden en kwaliteit te geven. Daartoe maakt de leerkracht het gereedschap van de cultuur geschikt voor kinderen om er op hun niveau mee te werken, en biedt ze zo de mogelijkheid tot reflectie, tot inzicht in hun verhouding tot de wereld. Leren heeft in deze opvatting dus een affectieve, een wils- en een cognitieve dimensie, die onverbrekelijk verbonden zijn. In de doelstelling de brede ontwikkeling van kinderen verder te brengen wordt in OGO aan al deze dimensies in samenhang gewerkt.

Persoonsvorming in de educatie van jonge kinderen

Het denken over persoonsvorming binnen OGO sluit aan bij inzichten over ontwikkeling en opvoeding van jonge kinderen en wordt verder uitgewerkt vanuit het concept van kinderen als deelnemers aan hun omgeving. In de literatuur wordt het belang van de aandacht voor persoonsvorming vanaf het begin van het leven van een kind onderkend. Riksen-Walraven (1992) heeft voor het vroege begin, voor kinderen van 0 tot 2 jaar, drie centrale thema's genoemd voor een evenwichtige ontwikkeling: naast veilige gehechtheid en socialisatie noemt zij ook autonomie-ontwikkeling.

Kinderen ontwikkelen in toenemende mate behoefte aan zelfstandigheid en exploratie, en het is essentieel voor een evenwichtige ontwikkeling dat opvoeders, in een goede relatie met het kind, tegemoet komen aan deze behoeften maar tegelijkertijd de situatie structureren en grenzen stellen. Deze thema's *in samenhang* bieden een richtsnoer voor het denken over persoonsvorming in de educatie van jonge kinderen. Ze gaan over een breed concept van ontwikkeling, waarin het handelende kind en de sensitieve en stimulerende opvoeder in interactie ontwikkeling construeren in een veilige omgeving. In de opvattingen over opvoeding in kindercentra zijn deze thema's te herkennen. In het pedagogisch kader voor de kinderopvang gaat men ook uit van het actieve kind dat een aangeboren drang heeft tot leren en ontdekken. Het creëren van vertrouwde relaties tussen de pedagogisch medewerker en kinderen, tussen kinderen onderling en van een gevoel van bij elkaar horen in de groep zorgen voor veiligheid, evenals een structuur met regels waardoor de omgeving herkenbaar en voorspelbaar wordt. Interactie, luisteren naar kinderen, ze de kans geven om zelf problemen op te lossen, ze overzichtelijke keuzes laten maken en stimuleren van sociaal gedrag zoals elkaar helpen en samen plannetjes maken bevorderen de autonomie en het groepsgevoel (Singer & Kleerekoper, 2009).

Deze uitgangspunten worden algemeen gedeeld als leidraad voor het professionele werken met jonge kinderen in de jaren voorafgaand aan de basisschool. In de algemene discussie over de vormgeving van het onderwijs wordt echter nauwelijks naar deze uitgangspunten verwezen. In deze discussie wordt het scheppen van veiligheid opgevat als 'de pedagogische opdracht', vaak als een eigenstandige taak voor de leerkracht *naast* de centrale focus op het curriculum. De meeste expliciete aandacht gaat uit naar kwalificatie, en autonomie-ontwikkeling verdwijnt als richtinggevend thema. Slechts in beperkte mate worden de lijnen doorgetrokken die

zijn uitgezet voor het begin van de educatie aan jonge kinderen, en worden veiligheid, socialisatie en autonomie-ontwikkeling in samenhang vorm gegeven.

Discontinuïteiten bij de overgangen van kindercentra naar school, van onderbouw kleuters naar groep 3, en verder naar bovenbouw van de basisschool en tenslotte naar het voortgezet onderwijs zijn voor een belangrijk deel terug te voeren op verschillen in het denken over en de vormgeving van persoonsvorming in de verschillende educatieve settingen, d.w.z. over de samenhang daarvan met de thema's veiligheid en socialisatie. Voor OGO is continuïteit en samenhang wezenlijk: op zingevingniveau, op identiteitniveau en op leerstofniveau (Van Oers, 2008a). In de bespreking van de instrumenten van OGO om persoonsvorming vorm te geven zal daar verder op worden ingegaan.

Ontwikkelingsgericht Onderwijs: om wat voor vorming gaat het precies?

OGO onderscheidt zich van andere onderwijsbenaderingen door een consistente conceptvorming van onderwijs vanuit het belang van persoonsvorming van kinderen. Van Oers noemt als basiskenmerk "het emancipatorische doel dat wordt nagestreefd in de vorming van het individu" en verstaat onder persoonsontwikkeling: "leerlingen door onderwijs tot kritische, zelfverantwoordelijke deelnemers te maken van het maatschappelijke en culturele leven in de toekomstige samenleving" (Van Oers, 1992, p. 54). Wardekker (1997) maakte bij de oprichting van de Academie voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs, het platform van alle betrokkenen bij OGO, duidelijk dat het bij 'de ontwikkeling van de totale persoon van de leerling' fundamenteel gaat om de verwevenheid van persoonlijke, maatschappelijke en beroepsvorming: "Mensen kunnen alleen maar tot persoon worden wanneer en voorzover ze adequaat leren deelnemen in de activiteiten waaruit onze cultuur bestaat" (Wardekker, 1997, p.7). Persoon-zijn is in zijn ogen een morele categorie: het gaat om de kwaliteit van het deelnemen aan de samenleving, de kwaliteit van de interacties tussen mensen. Uitgangspunt is niet de zelfontplooiing van het individu, zoals later ook (Koops, 2000) en de Winter (2004) hebben benadrukt, maar de verbondenheid met de wereld.

Sinds deze beginselverklaringen is er veel tot stand gekomen, zowel in de theorievorming als in de praktijken van Ontwikkelingsgericht Onderwijs. In het hiernavolgende zal ik proberen om theorie en praktijk aan de hand van een aantal praktijkvoorbeelden te verhelderen. Ik zal achtereenvolgens ingaan op doelen, inhouden, werkwijzen en curriculum.

Praktijkvoorbeelden

Peuterleidsters Barbara en Erika werken met het programma Startblokken². Voor het thema 'Slapen' hebben zij samen met de kinderen, voor wie het Nederlands de tweede taal is, een slaapkamer nagebouwd. Ze bedenken van alles samen in de kring en begeleiden de kinderen in hun spel individueel of in kleine groepjes. In een interview vertellen ze over *betrokkenheid* van de kinderen in het spel als hun eerste oriëntatie. Door spel op te zetten rond betekenisvolle thema's ontstaat betrokkenheid waardoor de kinderen kunnen deelnemen in de activiteiten. In hun begeleiding vormt de taal een

² Startblokken is een programma voor de Voor- en Vroegschoolse Educatie (VVE) vanuit de benadering van ontwikkelinggericht onderwijs (Janssen-Vos & Pompert, 2003).

belangrijk aandachtspunt: de aanpak is die van 'woorden doen', verbonden met het spel. De relatie tussen leidster en kinderen en kinderen onderling speelt een grote rol: de leidsters hechten er veel waarde aan "*dat de groep eerst een groep wordt. Spelen gaat anders niet. Spelen doe je met elkaar*". Ze zijn erop uit kinderen in het spel op elkaar te betrekken, kinderen nieuwsgierig naar elkaar te maken, kinderen samen te laten spelen (de Haan & Schut, 2006).

Leerkracht Marijke heeft met de kleuters voor het thema 'Voedsel' verschillende hoeken ingericht; een restaurant waarin kinderen en leerkracht om beurten klant, ober en kok spelen, en een supermarkt met klanten en werknemers die achter de kassa zitten, de vakken vullen en prijzen aanbrengen op de schappen. Er wordt in het restaurant gewerkt met menu's, recepten en rekeningen; in de supermarkt telt het elektronisch oog van de kassa de bedragen op, en de kinderen betalen met geld en de kassier geeft het wisselgeld terug. Zo werken ze o.a. aan doelen voor ontluikende geletterdheid en gecijferdheid, vanuit in het spel opgeroepen behoeften (de Haan, 2005). Zo leren ze in verschillende rollen deelnemen in activiteiten die ze in hun dagelijks leven tegenkomen. Zo leren ze zaken die in het kader van persoonsvorming van belang zijn: een ander helpen, op je beurt wachten, vragen naar de wensen van een ander, bedenken wat je zelf wilt, je best doen, een bijdrage leveren aan een gezamenlijk project.

Leerkracht Judith heeft groep 4. Ze schrijft: "Mijn bedoeling met dit thema is dat kinderen ervaring opdoen met planten en kleine diertjes, een aantal veel voorkomende planten en dieren in de tuin kunnen benoemen en dat ze zich verantwoordelijk gaan voelen voor hun eigen leefomgeving. Dit sluit prachtig aan bij de kerndoelen voor natuuronderwijs. (...) Daarnaast biedt het thema ruimte voor taalonderwijs. Ik wil dat de kinderen leren hoe ze informatie uit een tekst kunnen halen. Ook wil ik dat ze leren deze informatie vorm te geven in eigen teksten. Daarbij maak ik gebruik van de tussendoelen gevorderde geletterdheid." (van Oers, 2008b, p. 95/96). Plaats van handeling: het klaslokaal, en de 'drijvende' tuin vlakbij school die de gemeente vanwege verwaarlozing wil afbreken. Door mensen van de gemeente uit te nodigen in de klas, de kinderen te laten werken in de tuin en te laten lezen en schrijven over de natuuronderwerpen zorgt de leerkracht voor integratie van de vakken, maar bovenal koppelt ze deze aan een betekenisvolle activiteit: Is het niet belangrijk om de tuin voor de buurt te behouden? Zo leren kinderen vooral ook dat ze zelf een rol van betekenis kunnen spelen in hun omgeving: ze bereiken dat de tuin behouden blijft, ze zijn er trots op dat ze er zoveel van weten, en "Ze voelen zich hoogst verantwoordelijk voor een stukje natuur in hun eigen buurt en zullen daar veel voorzichtiger en met veel respect mee omgaan". (ibidem, p.106).

In groep 8 van leerkracht Ingeborg is besloten een winkel op te zetten: een drogisterij. De leerlingen kunnen op deze manier verschillende rollen spelen en onderzoek doen. De groep wordt verdeeld in een productiegroep die zeep gaat maken, een afdeling verkoop, personeelszaken en een financiële administratie. De leerkracht maakt met iedere groep plannen en een 'routeplanning' met vaardigheden en werkwijzen, en zorgt voor werkmappen waarin ze hun activiteiten omschrijven, plannen noteren, vorderingen bijhouden enz. Ze formuleren samen vragen, die ze onderverdelen in opzoek- en onderzoeksvragen. Ze doen veldwerk via gesprekken in winkels en met een bankdirecteur, ze nodigen een manager uit om in de klas te praten over de kunst van het vergaderen. Voor al deze activiteiten bedenkt de leerkracht welke

kernactiviteiten reken/wiskunde, lezen/schrijven, wereldoriëntatie aan de orde kunnen komen. De leerlingen ervaren hoe ze samen moeten werken, met medeleerlingen en met mensen van buiten school, hoe ze plannen moeten maken, door moeten zetten als het moeilijk is, hoe ze zaken kunnen organiseren en daarvan kunnen leren, welke verantwoordelijkheden ze aankunnen. De leerkracht schrijft: “De drogisterij heeft het mogelijk gemaakt dat de leerlingen mede-eigenaren van het onderwijs werden. Zij kregen in de loop van het thema steeds meer aspecten van de activiteiten in eigen beheer. Ze groeiden van betekenisverlening naar zingeving.” (Jansen, 2008, p. 51).

Instrumenten van OGO

Betrokkenheid, behoeften/ motivatie, betekenisvolle activiteit, deelnemen/participatie, reflectie, zingeving: het zijn praktijk nabije begrippen in het kader van persoonsvorming die voortkomen uit de conceptualisering van OGO en de cultuurhistorische theorievorming over ontwikkeling en onderwijs. Deze benadering zal ik verder toelichten aan de hand van een aantal didactische instrumenten van OGO.

1.

Doelen in OGO zijn geordend in de vorm van een tweetal concentrische *doelencirkels*: één voor de onderbouw en één voor de bovenbouw (Janssen-Vos, 2003, van Oers, 2009a). Deze cirkels zijn bedacht vanuit de behoefte om samenhang te waarborgen tussen verschillende activiteiten die in een periode aan de orde zijn, en om continuïteit vorm te geven in de overgang van respectievelijk het onderwijs aan kleuters naar de groepen 3 en 4 bij het tot stand komen van de basisschool, en vanuit de onderbouw van de basisschool naar de bovenbouw. Deze continuïteit is terug te vinden in de opbouw van beide cirkels: de binnenste cirkel, de spil, wordt gevormd door de basiskennissen voor persoonsontwikkeling 'emotioneel vrij zijn / bevorderen van zelfvertrouwen en nieuwsgierigheid' voor de onderbouw en voor de bovenbouw door 'veilige en onbelemmerde communicatie, vrij om te construeren/reflecteren'. Het zijn doelen met het oog op de *emotionele* basis voor een betrokken en actieve deelname van kinderen.

Activiteiten worden ontworpen en doordacht vanuit deze spil, vanuit een veilig klimaat en de betrokkenheid, d.w.z. de belangen en motivaties van de kinderen. In het ontwerpen van de activiteiten leidt dit tot een *startactiviteit om de betekenisverlening op gang te brengen*: kinderen worden verleid na te denken, vragen te stellen, zaken in te brengen en samen plannen te maken voor vervolgvragen rond een thema dat een aantal weken centraal staat. Aanleiding tot een startactiviteit kunnen vragen en interesses van kinderen zijn, gebeurtenissen buiten school of ideeën van de leerkracht. In de verslaglegging over de startactiviteit in o.a. *Zone*, het tijdschrift voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs, staan daarover uitspraken als: "*Dat willen zij ook! Daar heb ik op gehoopt, want zo kan ik de hoofddoelen gewoon aanhouden*". (van der Linden, 2008, p. 24), en "*Instemming alom. Het is gelukt. De kinderen gaan ervoor*" (van Oers, 2008b, p. 98). Het gaat erom kinderen zeggenschap te geven over inhouden, ze te binden aan het thema, de klas om te smeden tot een leergemeenschap waarin kinderen in groepjes en soms individueel werken aan afzonderlijke activiteiten binnen een gemeenschappelijk kader. In de tweede cirkel staan activiteiten voor de brede ontwikkeling verwoord, zoals o.a. communiceren en taal, samenspelen en samen werken voor de onderbouw en modelvorming en representeren, experimenteren en communiceren voor de bovenbouw. Bij deze 'brede bedoelingen'

gaat het om persoonsvorming in brede zin: doelen voor algemene vaardigheden die functioneel zijn in de maatschappelijke omgeving. Tenslotte, in de derde 'buiten'cirkel, worden doelen genoemd die betrekking hebben op de specifieke vakkennis en vaardigheden (taal, lezen, rekenen, wereldoriëntatie, beeldende vorming e.d.). Deze activiteiten moeten doordacht zijn vanuit de twee binnenste cirkels, en persoonlijke betekenis hebben voor de kinderen, hun functionele handelingsrepertoire uitbreiden en hun vermogen tot reflectie aanscherpen.

Persoonsvorming is op deze wijze doordacht vanuit alle drie cirkels *in samenhang*: vanuit persoonlijke betrokkenheid en motivatie wordt gewerkt aan algemene, 'brede' en specifieke vakkennis en vaardigheden. Vanuit deze doelen-in-samenhang ontstaat voor kinderen continuïteit op zingevingsniveau: door de hele school heen wordt gewerkt door een beroep te doen op hun persoonlijke inzet en betekenisgeving (Van Oers, 2008a).

2.

Het concept van de *Sociaal-culturele Activiteit* is een belangrijke tweede bouwsteen van OGO. In de huidige discussies over canon en kennisbasis is het idee van persoonsvorming nauwelijks terug te vinden, bevreesd als men is dat het onderwijs leerlingen te weinig meegeeft van wat in de verschillende vakken van belang geacht wordt. Deze opstelling getuigt van een onderwijsopvatting waarin kennisoverdracht de leidraad is en de vakdisciplines het uitgangspunt vormen. In de opvatting binnen OGO vormt kennis een belangrijk onderdeel, zij het vanuit een visie die ook wel 'de derde weg' wordt genoemd: een derde weg naast de genoemde opvatting waarbij een vast programma of methode standaard wordt gehanteerd enerzijds en kindvolgend onderwijs anderzijds. De kern in de OGO-visie is dat kinderen zich alleen kennis eigen maken als deze zinvol voor ze wordt doordat ze een verbinding kunnen leggen met sociaal-culturele praktijken die ze als relevant ervaren (Wardekker, 1998, de Haan, 2005, Van Oers, 2009b, Chaiklin & Hedegaard, 2009, Wardekker, 2010). De opdracht van het onderwijs is het leggen van die verbinding, in interactie met de leerlingen. Vak- én leerlingperspectief zijn beide aan de orde. De vraag is vervolgens om welke kennis het daarbij gaat, welke inhouden relevant zijn.

Het concept van de sociaal-culturele activiteit heeft betrekking op die inhouden van het onderwijs. Het gaat om daarbij om praktijken waarmee kinderen in hun dagelijks leven te maken (kunnen) hebben. Wardekker (2009, p.22) omschrijft deze praktijken als "een cultureel gevormde manier om bepaalde doelen te bereiken, een manier die bijvoorbeeld bepaalde werktuigen, procedures en vormen van taalgebruik omvat, maar meestal ook machtsverhoudingen, regels en taakverdelingen." In deze omschrijving zit het perspectief verrat dat inhouden een doel moeten hebben, een *handelingsperspectief*, dat kennis *functioneel* is. Dat is dan ook het uitgangspunt: leren op school gaat over onze wereld om daarin te kunnen handelen. Onderwijs is niet een voorbereiding op een leven later, maar een instrument om op een eigen niveau beter te kunnen deelnemen in de sociaal-culturele werkelijkheid. De peuters in de groep van Erika en Barbara leren woorden die te maken hebben met thema's zoals 'Slapen'; woorden waarmee ze hun ervaringen en ideeën over naar bed gaan, ziek zijn, dromen etc. leren uitdrukken en erover leren communiceren. In groep 4 leren de kinderen discussiëren, lezen en schrijven over hun omgeving en maatschappelijke kwesties die daarin spelen zoals het opruimen en weren van zwerfvuil, het bestrijden van het slakkenoverschot, de regels voor de tuin. De leerlingen van groep 8

leren wat je allemaal aan kennis en vaardigheden nodig hebt om een winkel te runnen. Ze leren hoe een vak waarmee ze weinig affiniteit hebben, toch de moeite waard is als ze door zeep te maken in aanraking komen met scheikundige processen die ze willen begrijpen. In deze activiteiten leren kinderen ook veel over zichzelf: zij krijgen ruimte voor eigen vragen, ze hebben een stem, en doen ervaringen op waardoor ze, op specifieke domeinen en in specifieke rollen, niet alleen zicht krijgen op hun interesses, voorkeuren, talenten maar er ook aan kunnen werken. In die activiteiten leren ze nieuwe vragen stellen, leerbehoeften te formuleren, en als het goed gaat leren ze kennis belangrijk en zinvol te vinden. Zo gaat *leren* iets voor ze *betekenen*.

Volgens Vygotsky zijn het "de affectieve processen waardoor interacties in de Zone van de naaste ontwikkeling door het individu worden waargenomen, toegeëigend en verwerkt in het eigen denken" (Mahn & John-Steiner, 2002, p. 49). Dit begrip Zone van de naaste ontwikkeling, d.w.z. de afstand tussen wat het kind kan en wat het kan leren in interactie met anderen, wordt vaak beperkt gehanteerd in termen van louter cognitief leren. In OGO gaat het erom dat deze interacties verandering teweeg brengen in betekenisgeving (Wardekker, 2009). OGO mikt op leren als emotionele ervaring, op de verbinding tussen cognitie en emotie. Als kinderen werkelijk betrokken zijn in wat ze leren, als leren iets teweeg brengt, leren ze iets over zichzelf, *over wie ze zijn*. In die zin is leren verbonden met persoonsvorming, met de vorming van een *identiteit* (Volman & Wardekker, 2008).

Leerkracht Ingeborg kijkt met de leerlingen van groep 8 terug op wat ze hebben geleerd van het werken met de drogisterij. Die leerlingen noemen vooral wat ze over zichzelf hebben geleerd: weten dat je iets kunt, door kunnen zetten, meer begrijpen van de echte wereld, problemen kunnen oplossen, samenwerken en verantwoordelijkheid nemen (Jansen, 2008). Voor deze leerlingen zijn persoonlijke, maatschappelijke en beroepsvorming verweven geraakt.

Vakdisciplines zijn voor OGO belangrijk, omdat ze ertoe bijdragen dat kinderen aan maatschappelijke praktijken kunnen (leren) deelnemen. In sociaal-culturele praktijken is de kennis van deze disciplines ingebed. In verschillende domeinen van het leven gaat het om specifieke kennis en vaardigheden, en zijn brede, overstijgende kennis en vaardigheden belangrijk. In de *thema's* waaraan in ontwikkelingsgerichte scholen wordt gewerkt worden keuzen gemaakt voor specifieke domeinen, en komen kennis en vaardigheden van verschillende disciplines geïntegreerd aan bod. Zo zal geschiedenis in het thema over het beleg van Alkmaar i.v.m. een jubileum dat groots wordt gevierd in de stad een extra accent krijgen, aardrijkskunde in het werken over de orkaan Katrina en beeldende vorming bij een museum in de klas. Maar in deze thema's formuleren leerkrachten ook doelen voor gespreksactiviteiten, lezen en schrijven, rekenen/wiskunde. De vakken vormen dus niet het ordeningskader voor de lessen, maar zijn belangrijk omdat ze perspectieven bieden op een deel van de werkelijkheid dat in een thema aan de orde is. De bronnen voor ontwikkeling zijn divers - de actualiteit, zaken die kinderen zelf inbrengen, maar ook het plan om aan bepaald kerndoelen voor de wereldoriënterende vakken te werken. Voor de uitwerking kunnen de methodes voor de verschillende vakken worden geraadpleegd, informatie van internet, de domeinbeschrijvingen van de verschillende vakken, en uiteraard de kennis en ervaring van de leerkracht of het team zelf en die van de kinderen en mensen in de omgeving. De voorwaarde voor een 'goed' thema is dat er voldoende mogelijkheden zijn met kleinere subthema's voor de verschillende leerdomeinen en het werken aan de symbolsystemen van het schrift, rekenen/wiskunde, schema's en modellen en de bij de vakken horende notatiesystemen. Het

thema biedt een gemeenschappelijk kader en voor de subthema's moet er sprake zijn van samenhang en verdiepingsmogelijkheden (Pompert, 2004). Niet alle 50 vensters van de geschiedenis canon of alle onderwerpen uit de domeinbeschrijvingen voor de wereldoriënterende vakken passeren in de loop van de schooltijd daarbij de revue, maar het streven is wel de kern van de disciplines te pakken te krijgen; zoals historisch en geografisch *besef* en de concepten die verbonden zijn met de kernvragen van een vakgebied.

Het achterhalen van het leerlingperspectief, het te rade gaan bij de kinderen, ze leren te reflecteren over de wereld en hun plaats daarin, en ze leren verantwoordelijkheid te nemen voor het leren vormt een wezenlijk onderdeel van de activiteiten. Een thema geeft ruimte voor eenheid in verscheidenheid. Participatie is een kernbegrip; Wardekker (1997) spreekt van het kind als 'cultuurmaker', Van Oers (2009a) van kinderen als 'mede-auteur' om de actieve deelname van kinderen te benadrukken. Het gaat erom de voorwaarden te scheppen voor écht leren: biedt een thema aanknopingspunten om eigen vragen te ontwikkelen, om op zoek te gaan naar antwoorden? Biedt het thema herkenningspunten, verbindingsmogelijkheden om te willen leren? Van Oers (2008a, p.16) noemt dit aspect als de kern van continuïteit op identiteitssniveau: het streven om door onderwijs een leerdispositie te bewerkstelligen, een "houding om op zoek te gaan naar nieuwe mogelijkheden".

3

De vijf impulsen en de HOREB/ portfolio als didactische instrumenten

Verbonden met het pedagogische concept van OGO is ook een specifieke didactiek. De kern daarvan is dat de leerkracht zelf onderwijs ontwerpt, afgestemd op haar specifieke groep leerlingen, aan de hand van de doelencirkels.

In het ontwerp van een thema werkt de leerkracht volgens het stramien van de '*vijf impulsen*': ze plant een oriëntatie, vervolgens bedenkt ze activiteiten om het thema te verdiepen, verbreden en handelingsperspectieven te bieden, en tenslotte zorgt ze voor reflectie (Janssen-Vos, 2003, Pompert, 2004). De focus bij deze onderdelen is ook altijd gericht op persoonsvormende aspecten. Voor het onderdeel 'oriëntatie' is de startactiviteit al genoemd, waarin vragen centraal staan als: Welke betekenis heeft het voor de kinderen? Wat weten ze al? Op basis van deze startactiviteit, waarin met de kinderen het onderwerp verkend wordt en naar voor hen relevante subthema's wordt gezocht, wordt het vervolg bedacht. Soms is een bijstelling nodig, omdat er weinig betrokkenheid blijkt te zijn (Linden, 2008). Vervolgens zoekt de leerkracht naar de mogelijkheden tot verdiepen, waarbij de ontwikkelingsmogelijkheden en uitdagingen voor de individuele kinderen centraal staan. Voor het verbreden naar / de integratie van verschillende ontwikkelingsdomeinen (gesprekken, lezen/schrijven, rekenen/wiskunde, constructieve activiteiten, spelactiviteiten, onderzoeksactiviteiten) wordt een 'webmodel' of 'ontwerpschema' gehanteerd. In alle activiteiten is de leerkracht op zoek naar handelingsperspectieven voor de kinderen om hun repertoire aan strategieën en vaardigheden uit te breiden. Ze hanteert daarbij didactieken zoals meedoen in symbolisch spel om samenspel te bevorderen bij de peuters, samen bedenken van symbolen zoals in de kleutergroep van leerkracht Marijke bij de menu's in het kader van ontluikende geletterdheid, oefenactiviteiten voor het automatiseren bij het aanvankelijk leesonderwijs, vragen stellen om zelfsturing te stimuleren in de middenbouw, werken aan vraagvaardigheid om te onderzoeken. De vijfde impuls, reflectie, is gericht op het achterhalen van signalen van de individuele kinderen over hun ontwikkeling en op gezamenlijke reflectie.

Werken aan 'betekenissen en bedoelingen' vormt de leidraad: de verbinding van betekenis van kinderen met de bedoelingen van de leerkracht. In alle onderdelen is ruimte voor de kinderen een kern. Centrale noties zijn 'praatgelegenheid', 'op verhaal komen', 'creëren van een gezamenlijke basis': het gaat erom dat de leerlingen betekenis kunnen verlenen aan wat ze doen en dat ze een inbreng (leren) hebben (Pompert, Hagenaar en Brouwer, 2009).

Een ander belangrijk instrument is de HOREB, Handelingsgericht Observeren, Registreren en Evalueren van Basisontwikkeling, voor de onderbouw (Janssen-Vos & Pompert, 2007) en de bovenbouw (De Koning, Poland & Pompert, 2009). Het is een instrument om goed naar kinderen te kijken, de vorderingen van de kinderen vast te leggen en in aansluiting daarop onderwijs te plannen. Anders dan veel toetsinstrumenten is de HOREB bedoeld om *handelingsgericht* te evalueren wat de onderwijsactiviteiten opleveren, voor het kind en voor de leerkracht. Het instrument bevat een vijftal onderdelen. Het Activiteitenboek is bedoeld om het thema te plannen, met een Logboek houdt de leerkracht dagelijks bij wat ze de volgende dag gaat doen (Welke activiteit? Met welke kinderen? Wat is mijn rol? Welke observatiepunten?), en reflecteert ze op de activiteiten van de dag zelf. In een Kinderdagboek komen de observaties van een kind. Voor de verschillende brede ontwikkelingsgebieden en de vakken zijn er Observatiemodellen waarbij een terugkerende vraag die is naar de betrokkenheid. In deze modellen is een ontwikkelingsperspectief verwerkt. Tenslotte zijn er evaluatieformulieren om een overzicht te hebben voor de overdracht naar de volgende groep. Voor de midden/bovenbouw is 'Mijn Portfolio' ontwikkeld (Verkleij & Pompert, 2002): een instrument voor de leerlingen waarmee ze over hun verzamelde producten zelf en samen met de leerkracht (leren) reflecteren over de kernactiviteiten van het onderwijs.

4

Het concept van *leidende activiteit* in de cultuurhistorische theorie (Van Oers, 2009a) heeft betrekking op de activiteit waarvoor kinderen in een bepaalde ontwikkelingsfase het meest gemotiveerd zijn. Deze activiteit heeft vanwege die motivatie op dat moment het meeste ontwikkelings- en zingevingspotentieel. Dit concept heeft richting gegeven aan de keuze voor een *spelcurriculum* in de onderbouw en een *onderzoekscurriculum* in de midden/bovenbouw. In spelhoeken in de onderbouw zoals de slaapkamer en de supermarkt bij de peuters en de kleuters, vanuit winkeltjes en bedrijfjes zoals het voorbeeld van de drogisterij in groep 8, of in onderzoeksactiviteiten vanuit thema's wordt de sociaal-culturele werkelijkheid geëxploreerd. In manipulatief, constructief en bewegingsspel experimenteren kinderen vanuit vragen die zich voordoen in het handelen, met hun eigen motoriek, zintuiglijke ervaringen, materialen, ruimtelijkheid. In het symbolisch spel wordt kennis van de wereld uitgespeeld en, in het meedoen van de leerkracht, toegevoegd.

Spel is voor jonge kinderen de manier om deel te nemen in de wereld en daarvan hun eigen versie te maken (Janssen-Vos, 2004). Aan het spel ontleent het kind zelfvertrouwen en de behoefte aan samendoen. De leerkracht organiseert het speelveld, speelt mee en verdiept de activiteiten. In de communicatie met de leerkracht, in de taal, krijgen de ervaringen structuur en groeit het bewustzijn van de sociale en materiële wereld en van zichzelf. Dat bewustzijn vormt de basis van de onderzoeksactiviteiten in de midden- en bovenbouw. Impliciete ervaringskennis krijgt

zo vorm in taal en taal wordt de basis voor leren, onderzoeken en reflectie. De exploratie van de werkelijkheid krijgt nu de dimensie van bewust willen weten en doelgericht zoeken. Van Oers (2009c) ziet dit *willen* weten, die betrokkenheid, als kern van zowel spelen als onderzoeken. Aan beide vormen van kennisverwerving liggen vragen van kinderen zelf ten grondslag: in het spel nog ongearticuleerd, voortkomend uit de spelhandelingen zelf, en in het onderzoek expliciet verwoord. Er is ruimte voor wat ook wel *emergent goals* wordt genoemd: de vrijheid om nieuwe vragen te stellen, voortkomend uit de spel- of onderzoeksactiviteit zelf. De continuïteit in spel- en onderzoekscurriculum is gelegen in enerzijds de waarborgen voor betrokkenheid en vrijheid van de kinderen om eigen vragen te (leren) beantwoorden, anderzijds in de regels en conventies die in de sociaal-culturele werkelijkheid gelden en die de leerkracht inbrengt (Van Oers, 2008a). Die balans tussen vrijheid en sturen vormt de kern van persoonsvorming in OGO.

Competenties van leerkrachten en randvoorwaarden

De SBL-competenties voor leerkrachten zijn gespecificeerd voor OGO (Academie voor Ontwikkelingsgericht onderwijs, 2009). De specifieke invulling heeft betrekking op het vermogen van de leerkracht tot binding van leerlingen met hun omgeving, door ze vertrouwen te geven in hun eigen kunnen, zich verbonden te voelen met de anderen en met de inhouden en doelen van het onderwijs. De context is die van een zich steeds vernieuwende samenleving die onzekerheden met zich meebrengt. De leerkracht moet kinderen kunnen begeleiden in het deelnemen daarin, ze begeleiden in het ontwikkelen van een eigen stem en verantwoordelijkheidsgevoel en ze leren het gereedschap van de cultuur eigen te maken. Dat vereist dat een leerkracht reflecteert, in staat is onderwijs te ontwerpen, vanuit een grondige pedagogische, vakinhoudelijke en vakdidactische kennis, in samenspraak met teamgenoten en betrokkenen in de grotere OGO-leergemeenschap.

In OGO is de leerkracht de spil, die met de klas een leergemeenschap vormt. In de co-constructie met leerlingen is de leerkracht grote Co, voorpost van onze cultuur en samenleving (De Haan, 2005, Pompert, Hagenaar & Brouwer, 2009). De OGO-leerkracht is een 'dikke leerkracht' om in termen van Van Oostrom (2007) te spreken: niet de dikke methodes bepalen wat de (dunne) leerkracht doet, maar de leerkracht heeft zelf het vermogen om onderwijs te maken vanuit een grote hoeveelheid bagage aan kennis en pedagogisch inzicht.

Wat is nodig?

Er is behoefte aan 'dikke' leerkrachten. Dikke leerkrachten kunnen de drie thema's in de ontwikkeling van jonge kinderen invulling geven. Zij weten hoe ze veiligheid moeten creëren, d.w.z. hoe ze leerlingen door de hele schoolloopbaan heen vertrouwen kunnen geven door gezamenlijk een herkenbare *verbinding* te leggen met de omgeving van mensen en dingen, met wat een kind al kent en kan, weet en wil (Wardekker, 2006). Dikke leerkrachten kunnen autonomie bevorderen door leerlingen, vanuit het vertrouwde en herkenbare, op nieuwe terreinen een weg te leren zoeken, keuzes te leren maken en verantwoordelijkheid te leren ontdekken, de handelingsbekwaamheid te leren ervaren die vervat is in het Engelstalige concept *agency* en ze eigen leerbehoeften te leren formuleren.

Dikke leerkrachten definiëren zichzelf als bemiddelaars tussen kind en cultuur. Ze vatten socialisatie op als samen leren met leerlingen over de maatschappelijke praktijken waarin ze functioneren en persoonlijke waarde moeten leren toekennen

(Chaiklin & Hedegaard, 2009). Ze zijn gericht op het aanreiken van cultureel erfgoed en het leren reflecteren over de eigen manieren van omgang daarmee.

Een 'dikke' leerkracht moet zich voortdurend kunnen voeden. De initiële opleiding in samenwerking met de opleidingsschool bieden daarvoor de basis. Voor de toekomstige OGO-leerkracht blijkt de praktijk van het opleiden vaak weerbarstig. Idealiter zou het motto 'Teach what you preach' op de opleiding gestalte moeten krijgen. Dat is in het geval van OGO mogelijk als er op de opleiding kan worden gewerkt vanuit een conceptueel coherent kader waarin de sociaalconstructivistische principes van OGO vorm hebben gekregen. Dat houdt in een leeromgeving waarin *verbindingen* mogelijk zijn en docenten en mentoren met studenten gezamenlijk kunnen reflecteren over concrete onderwijspraktijken. Als vanuit de opleiding een individueel-constructivistische oriëntatie gangbaar is, waarbij zelfstandigheid en keuzevrijheid van studenten leidend zijn in plaats van de verbinding van docenten, studenten en mentoren als leergemeenschap, wordt dat echter bemoeilijkt (Teunissen, 2008, 2009). Een groot accent in het voedingsproces ligt dan bij de nascholing, waarin leren en ontwikkelen praktijknaabij georganiseerd kan worden en de motivatie en betrokkenheid van de zich ontwikkelende leerkracht en de school als leergemeenschap het vertrekpunt vormen.

Dikke leerkrachten hebben baat bij een educatieve infrastructuur waarin de mogelijkheden tot persoonsvorming, d.w.z. tot het vormgeven aan een kritische, onderzoekende verhouding tot de eigen praktijk, ook in het professioneel functioneren de leidraad vormt. Persoonsvorming is een proces dat niet is afgesloten met een diploma van de opleiding tot leraar basisonderwijs. De professionele identiteit van de 'bemiddelende' leerkracht is, evenals de omringende wereld, aan verandering onderhevig.

Literatuur

- Academie voor Ontwikkelingsgericht onderwijs (2009). *OGO-competenties*.
- Chaiklin, S. & Hedegaard, M. (2009). Het leren van vakinhouden en identiteitsontwikkeling: een 'radicaal-lokaal' perspectief. In: van Oers, Leeman & Volman (Eds.). *Burgerschapsvorming en identiteitsontwikkeling* (pp. 161-170). Assen: Van Gorcum.
- Haan, D. de (2005). *Stem, taal, verhaal: betekenisverlening in Ontwikkelingsgericht Onderwijs*. Lectorale rede, Alkmaar: Hogeschool INHolland.
- Haan, D. de & Schut, J. (2006). *Kennis door spel: co-constructie van leidster en kinderen*. Amsterdam: Paper voor de Onderwijs Research Dagen, 10-12 mei.
- Jansen, I. (2008). Leerlingen als mede-eigenaar van hun onderwijs. In: Haan, D. de & Kuiper, E. (Eds.). *Leerkracht in beeld. Ontwikkelingsgericht Onderwijs: theorie, onderzoek en praktijk* (pp. 42-51). Assen: Van Gorcum.
- Janssen-Vos, F. (2003). *Basisontwikkeling in de onderbouw*. Assen: Van Gorcum.
- Janssen-Vos, F. (2004). *Spel en spelontwikkeling*. Assen: van Gorcum.
- Janssen-Vos, F. & Pompert, B. (2003). *Startblokken van basisontwikkeling. Een goed begin voor peuters en de jongste kleuters*. Assen: Van Gorcum.
- Janssen-Vos, F. & Pompert, B. (2007). HOREB-PO. *Handelingsgericht observeren, registreren en evalueren van basisontwikkeling. Handleiding*. Assen: Van Gorcum.

- Koning, L. de, Poland, M. & Pompert, B. (2009). *Horeb 2. Handelingsgericht observeren, registreren en evalueren in de Bovenbouw. Het Activiteitenboek*. Alkmaar / 's Hertogenbosch: De Activiteit.
- Koops, W. (2000). Pedagogiek moet opvoedingsdoelen formuleren. Waarheen, waarvoor? *Tijdschrift voor de Jeugd*, 10, 40-45.
- Linden, T. (2008). In de 'verzuip' met OGO. *Zone*, 7, (4), 23-25.
- Mahn, H. & John-Steiner, V. (2002). The gift of confidence: A Vygotskian view of emotions. In: Wells G. & Glaxton G. (Eds.) *Learning for life in the 21st Century. Sociocultural perspectives on the future of education* (pp.46-58). Oxford/ Malden: Blackwell.
- Oers, B. van (1992). Ontwikkelingsgericht onderwijs in de onderbouw: contouren van een cultuurhistorische visie. In: Van Oers, B. & Janssen-Vos, F. (Red.). *Visies op onderwijs aan jonge kinderen* (pp. 53-71). Assen: Van Gorcum.
- Oers, B. van (2008a). Continuïteit in Ontwikkelingsgericht Onderwijs. In: Haan, D. de & Kuiper, E. (Eds). *Leerkracht in beeld. Ontwikkelingsgericht Onderwijs: theorie, onderzoek en praktijk* (pp. 13-20). Assen: Van Gorcum.
- Oers, B. van (2009a). *Ontwikkelingsgericht werken in de bovenbouw van de basisschool*. Alkmaar / 's Hertogenbosch: De Activiteit.
- Oers, B. van (2009b). Wat doen we met de canon? *Zone*, 8, 2, 4-8.
- Oers, B. van (2009c). Onderwijzen in de kennissamenleving. In: van Oers, Leeman & Volman (Eds.). *Burgerschapsvorming en identiteitsontwikkeling* (pp. 7-16). Assen: Van Gorcum.
- Oers, B. (in voorb.). Developmental Education: foundations of a play-based curriculum. In Van Oers, B. (Ed.). *Developmental Education for the early years: concept, practice, and implementation*. Springer.
- Oers, J. van (2008b). Groep 4 en de drijvende tuin van Yuppopolus. In: Haan, D. de & Kuiper, E. (Eds). *Leerkracht in beeld. Ontwikkelingsgericht Onderwijs: theorie, onderzoek en praktijk* (pp. 95-106). Assen: Van Gorcum.
- Oostrom, F. van (2007). *Een zaak van alleman. Over de canon, schoolboeken, docenten en algemene ontwikkeling*. Amsterdam: Kohnstamm lezing.
- Pompert, B. (2004). *Thema's en taal*. Assen: Van Gorcum.
- Pompert, B., Hagenaar, J. & Brouwer, L. (2009). *Zoeken naar woorden. Gespreksactiviteiten in de onderbouw*. Assen: van Gorcum.
- Riksen-Walraven, J.M.A. (1992). Instapje. *De ontwikkeling van een interventieprogramma voor ouders met kinderen van 12 tot 18 maanden*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Singer, E. & Kleerekoper, L. (2009). *Pedagogisch kader kindercentra 0-4 jaar*. Maarssen: Elsevier.
- Teunissen, F. (2008). Opleiden voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs. In: Haan, D. de & Kuiper, E. (Eds). *Leerkracht in beeld. Ontwikkelingsgericht Onderwijs: theorie, onderzoek en praktijk* (pp. 215-223). Assen: Van Gorcum.
- Teunissen, F. (2009). Dilemma's van ontwikkelingsgericht opleiden. In: Hogenes, M., Teunissen, F. & Wardekker, W. (Eds.). *Opleiden in Ontwikkelingsgericht perspectief* (pp. 158-163). Assen: Van Gorcum.
- Verkleij, H & Pompert, B. (2002). *Mijn Portfolio. Werken met portfolio in de bovenbouw*. St.Maarten: Academie voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs.
- Volman, M. & Wardekker, W. (2008). Identiteitsvorming op school. In: Haan, D. de & Kuiper, E. (Eds). *Leerkracht in beeld. Ontwikkelingsgericht Onderwijs: theorie, onderzoek en praktijk* (pp. 23-32). Assen: Van Gorcum.

- Wardekker, W. (1997). *Onderwijs: participatie en reflectie*. Alkmaar: De Academie voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs.
- Wardekker, W. (1998). Scientific concepts and reflection. *Mind, culture and activity*, 5, (2), 143-153).
- Wardekker, W. (2006). Onderwijs met pedagogische kwaliteit. In: Geerdink, G., Volman, M. & Wardekker, W. (Red.). *Pedagogische kwaliteit in de basisschool* (pp. 19-26). Baarn: HB uitgevers.
- Wardekker, W. (2009). Cultuurhistorische theorie. In: Hogenes, M. , Teunissen, F. & Wardekker, W. (Eds.). *Opleiden in Ontwikkelingsgericht perspectief* (pp. 16-26). Assen: Van Gorcum.
- Wardekker, W. (2010). De rol van kennis in OGO. *Zone*, 8, (4), 4-6.
- Wells, G. & Claxton, G.L. (2002). *Learning for life in the 21st Century. Sociocultural perspectives on the future of education*. Oxford/ Malden: Blackwell.
- Winter, M. de (2004). Opvoeden: waarden en waartoe? In: R. Diekstra, M. van den Berg & J. Rigter (Eds.), *Waardenvolle of waardeloze samenleving?* (pp. 175-187). Uithoorn: Karakter Uitgevers.