

## Ontwikkelingsgericht Onderwijs, een kans op goed onderwijs

Drs. [B. Pompert](#)

Dr. S. Roegholt

1998



© Hanneke Verkleij

### 1. Inleiding: een ontwikkelingsgerichte praktijk

Groep 5/6 vergadert. De hele groep zit samen met de leerkracht in de kring en bereidt de voorstelling van hun voorjaarscircus voor. Elke week is er een vergadering waarin de gang van zaken besproken wordt. De voorzitter, Chantal, opent de vergadering en vraagt of er nog opmerkingen over de notulen zijn. De leerkracht merkt op dat ze heel tevreden is over de afspraak die gemaakt is over de notulen: voordat ze worden verspreid wordt de kladversie door een paar kinderen gelezen en samen met de notulant verbeterd.

Het eerste punt van de agenda wordt ingeleid door de voorzitter. Zij geeft Danny het woord om het te bespreken probleem uiteen te zetten. Het komt hier op neer: het aantal genodigden dat aangeeft naar de voorstelling te komen overtreft alle verwachtingen. Bovendien vragen ook niet-genodigden of ze de voorstelling kunnen bijwonen.

Wat te doen? Mensen afzeggen of het aantal voorstellingen uitbreiden? De consequenties van de ene of de andere beslissing komen over het voetlicht. Al pratend ontstaat consensus over het uitbreiden van het aantal voorstellingen, nadat de leerkracht heeft voorgesteld te bekijken of er ook avondvoorstellingen mogelijk zijn. Na het besluit worden verschillende vervolgactiviteiten duidelijk. Zo moeten alle financiële aspecten opnieuw bezien worden, nu er meer mensen komen tijdens vijf in plaats van drie voorstellingen. De noodzakelijke berekeningen komen op het bord. Afsproken wordt dat alle leerlingen ermee aan de slag gaan en hun uitkomsten en voorstellen voor het einde van de week in leveren bij de groep financiën.

---

Dit kleine stukje praktijk laat enkele kenmerken van ontwikkelingsgericht onderwijs zien. Met name de levensechtheid van de onderwijsactiviteit is opvallend, en ook dat de leerlingen geconfronteerd worden met echte, uitdagende problemen waar de klas als geheel mee aan de slag gaat.

Maar over ontwikkelingsgericht onderwijs is meer te zeggen. In dit artikel willen we enkele belangrijke kenmerken van het ogo concept voorleggen. Dit niet met de bedoeling een compleet beeld te schetsen, maar eerder als een oriëntatie; ook niet met oogmerk het laatste woord te hebben, nee, eerder om een opstapje te geven voor verdere discussie en studie. Want ontwikkelings gericht onderwijs is, wat ons betreft, in elke geval een open concept, gericht op een rijke onderhandeling over beter onderwijs.

### 2. De rol van de leerling

Ontwikkelingsgericht onderwijs ziet de leerlingen als personen die, hoe jong ze ook zijn, kunnen en willen deelnemen aan tal van interessante, gezamenlijke sociaal-culturele activiteiten, en daaraan een eigen bijdrage kunnen leveren.

In die deelname kunnen zij zo gestuurd worden door anderen (medeleerlingen, maar vooral de leerkracht) dat zij boven hun mogelijkheden van dat moment uitstijgen.

Natuurlijk zijn er door hun aanleg, karakter en door wat zij tot dan toe aan kennis en vaardigheden verworven hebben grenzen aan wat mogelijk is.

Maar het principiële standpunt is dat de leerlingen in en door interactie met andere onderwijsbaar/ ontwikkelbaar zijn. Steeds vinden zij mogelijkheden om ook dat te doen wat zij eerst anderen zagen doen. En steeds kunnen zij zelfstandiger taken volbrengen die zij eerst alleen aankonden met behulp van een ander.

Ontwikkelingsgericht onderwijs grijpt altijd aan bij de eigen initiatieven en betekenisverlening van de leerlingen. Want een belangrijke culturele verworvenheid als bijvoorbeeld lezen wordt alleen echt 'van hen', een facet van hun totale persoon, als zij van jongs af aan op school ervaren hebben dat het voor hen zinvol is. En alleen dan kunnen zij deze culturele verworvenheden op persoonlijke wijze leren hanteren en vernieuwen.

### 3. De leerkracht in beeld

Er is in ontwikkelingsgericht onderwijs een beslissende rol weggelegd voor de leerkracht. Deze is verantwoordelijk voor het in balans houden van de persoonlijke belangen van de leerlingen en de belangen van de samenleving, neergelegd in de bedoelingen van de school.

Anders gezegd: de leerkracht probeert als pedagoog en cultuur overdrager steeds het dilemma tussen kindgerichtheid en leerstofgerichtheid te overstijgen. Hoe doet hij dat?

In de eerste plaats ontwerpt hij, in samenspraak met de leerlingen, betekenisvolle sociaal-culturele activiteiten waarbinnen gezamenlijk handelen plaatsvindt en waaraan een gezamenlijk motief verbonden is (bijvoorbeeld winkelen, een brief schrijven, een tentoonstelling inrichten). Deze activiteiten zijn het voermiddel om de wereld te gaan begrijpen, kennis te verwerven, en nieuwe kennis te genereren zonder het wiel steeds opnieuw uit te willen vinden. Deze activiteiten zijn ook de context waarin bepaalde vaardigheden, normen en houdingen worden geleerd.

Anders gezegd: de activiteiten doen een beroep op en ontwikkelen de affectieve, cognitieve en normatieve kwaliteiten van de leerlingen.

In de tweede plaats draagt de leerkracht zorg voor het tot stand komen van een zone van naaste ontwikkeling. Die zone bestaat, kort gezegd, uit activiteiten waarin de leerlingen kunnen en willen deelnemen, maar die nog niet zelfstandig tot een goed einde kunnen brengen.

Alle handelingen die nodig zijn voor het uitvoeren van de activiteit zijn op het niveau van de klas aanwezig, maar sommige berusten nog alleen bij de leerkracht, terwijl andere ook al beheerst door een aantal leerlingen. Doordat deze handelingen aanwezig zijn kunnen de leerlingen die ze nog niet beheersen ze "oppikken", of ze met expliciete hulp van leerkracht of medeleerlingen oefenen. (NB: handelingen zijn niet alleen materiële handelingen, maar ook taal- en denkhandelingen).

Om te zorgen dat de leerlingen inderdaad in de betreffende activiteit mee willen doen, zorgt de leerkracht dat er uitdagende, zinvolle problemen opgeworpen worden. Hij doet dat door zich af te stemmen op de groep leerlingen, te luisteren wat hen bezig houdt, en op het juiste moment die kwesties eruit te pikken en om te vormen tot een echt probleem, dat mogelijkheden biedt tot het leren van belangrijk geachte culturele verworvenheden.

Kijk naar het voorbeeld uit de eerste paragraaf. Daar staat een alledaags probleem centraal: wat te doen met een te groot aantal bezoekers.

Daar samen over praten is uiteraard al heel leerzaam, maar de leerkracht distilleert er een probleem uit dat met goed rekenwerk opgelost moet worden: het aanpakken van de financiële kwesties die met de bezoekersaantallen te maken hebben. De ene activiteit ontwikkelt zich zo uit de andere: ging het eerst om de activiteit vergaderen, later ontstond daaruit de activiteit rekenen.

Dit samen aanpakken van problemen geeft de klas het karakter van een echte leergemeenschap. Alle stappen in het proces van probleemverkenning en –oplossing is in principe voorwerp van gesprek:

Wat houdt dit probleem nu eigenlijk in.

Welke gegevens hebben we nodig om het beter te leren begrijpen en op te lossen.

Hoe komen we aan die gegevens, wat betekenen ze in het licht van ons probleem.

Wat kunnen we eruit concluderen?

Het opwerpen van en nadenken over deze vragen, en het toegankelijk maken van de kennis en vaardigheden die daarbij te pas komen, zijn bij uitstek handelingen die aanvankelijk bij de leerkracht berusten. Maar het idee is dat ook de leerlingen zich in de loop van de tijd deze handelingen eigen kunnen maken.

Tenslotte draagt de leerkracht zorg voor het semiotische karakter van de activiteiten waarin hij de leerlingen betreft. Dit wil zeggen dat de deelnemers zich bezig houden met de relaties tussen de ‘werkelijkheid’, de afbeeldingen (of representaties) die we daarvan maken, en de betekenissen die we aan die afbeeldingen hechten.

In de cultuur bestaan er vele manieren om de werkelijkheid te representeren: mondelinge en schriftelijke taal, tekeningen, schema’s, plattegronden, symbolen, enzovoorts.

Allemaal geven zij de mogelijkheden om dat wat is te begrijpen; allemaal zijn het manieren om ons tot de werkelijkheid te verhouden. De leerlingen worden betrokken in dit proces van betekenisverlening. Zij krijgen de kans de verschillende wijzen van representatie en hun mogelijke betekenissen te ervaren en te verkennen, te bespreken en te overdenken, steeds vanuit de vraag: wat kan en wil ik met deze betekenissen?

#### 4. De spel- en de leeractiviteit

De semiotische activiteit heeft voor jonge kinderen (van ongeveer 4 tot 8 jaar) een spelkarakter. Jonge kinderen worden juist in hun spel gemotiveerd om te leren. Spelactiviteiten bieden de leerlingen zoveel steun dat zij zich nieuwe betekenissen persoonlijk kunnen eigen maken. Voorwaarde is dat zij merken dat hun spel daarmee verrijkt wordt.

Stel, een groepje kinderen heeft een spoorbaan gemaakt. De leerkracht stelt op een gegeven moment voor om een tekening van de spoorbaan te maken, met de bedoeling om de kinderen in een andere school te laten zien hoe de spoorbaan eruit ziet.

Het groepje overlegt hoe de tekening zo gemaakt kan worden dat die andere kinderen zo duidelijk mogelijk voor zich zien hoe het zit met die spoorbaan: een uitgesproken semiotische activiteit.

De kinderen zouden nooit zonder leerkracht deze activiteit hebben kunnen bedenken of tot een goed einde kunnen brengen. Zij heeft voorstellen gedaan en begeleiding gegeven, op een manier die bij de kinderen aansloeg: een duidelijk voorbeeld van hoe de leerkracht een zone van naaste ontwikkeling kan creëren.

Vanaf een jaar of 7, 8 wordt het leidend motief van de kinderen het leren om het leren zelf. We spreken dan van de productieve leeractiviteit, om aan te geven dat het leren van iets oudere kinderen in hoge mate een productief (of constructief) karakter heeft.

De leerlingen nemen geen kennis op, maar onderzoeken kennis in samenspraak met medeleerlingen en leerkracht, om er vervolgens een geheel uit op te bouwen waar zij zelf iets mee kunnen.

De algemene semiotische activiteit differentieert in de loop van de jaren naar vakdomeinen: de leerlingen leren verschillende cultureel bepaalde ‘vaktaspelen’ hanteren, en de ‘regels van het spel’ die daarbij gelden. Die zijn bijvoorbeeld voor geschiedenis anders dan voor wiskunde.

De leerkracht begeleidt de leeractiviteit zodanig dat er steeds een zone van naaste ontwikkeling ontstaat. Zij doet mee aan de activiteit, en loopt in de participatie vooruit op de ontwikkeling van de leerlingen.

Steeds betreedt zij samen met hen een schemergebied, waarnaar zij nieuwsgierig zijn, maar dat zij nog niet zelfstandig kunnen betreden. Zij levert een toegevoegde waarde die de leerlingen in staat stellen de activiteit tot een goed einde te brengen.

Dat doet zij door die handelingen uit te voeren die de leerlingen nog niet beheersen, zoals bijvoorbeeld het stellen van gerichte vragen, het introduceren van een bepaald begrip, en suggesties doen voor vervolghandelingen (bijvoorbeeld: ‘als je dit stukje nu nog eens leest, dan krijg je de kern van deze tekst te pakken’).

Om deze toegevoegde waarde te kunnen leveren heeft de leerkracht een goed inzicht nodig in wat kinderen in verschillende leeftijden kunnen en moeten leren. Een schoolteam bouwt zo'n 'agenda' op uit culturele verworvenheden – kennis, vaardigheden, houdingen en waarden – die belangrijk geacht worden dat wij ze aan de volgende generatie willen overdragen.

De formulering van de kerndoelen voldoet niet. Die zijn teveel gedacht vanuit een onderwijs waarin vooral cognitieve doelen worden nagestreefd door middel van kennisoverdracht. Zonder de kerndoelen te negeren, gaat het er toch om een ruimere 'agenda' op te stellen, die gerealiseerd wordt door in samenspraak met de leerlingen steeds uitdagende problemen in levensechte, zinvolle activiteiten aan te pakken.

Tenslotte

Ontwikkelingsgericht onderwijs neemt kinderen serieus.

Het sluit aan bij hun huidige interesses, en spreekt hen van jongs af aan op hun vermogen tot gezamenlijk handelen en nadenken.

Ze maken wij hen tot deelnemers zijn in allerlei sociaal-culturele activiteiten – nu al.

Want we hopen dat ze later actieve, betrokken deelnemers worden in kleine en grote samenlevingsverbanden; deelnemers die de geldende 'regels van het spel' op vrijmoedige, creatieve en kritische manier kunnen hanteren.

En dat leer je alleen door het te doen.

[B. Pompert](#)

S. Roegholt