



**Stem, taal, verhaal:  
betekenisverlening in Ontwikkelingsgericht  
Onderwijs**

dr. Dorian de Haan

**Stem, taal, verhaal: betekenisverlening  
in ontwikkelingsgericht onderwijs**

**dr. Dorian de Haan**

Copyright © 2005 Hogeschool INHOLLAND

Alle rechten voorbehouden. Niets van deze uitgave mag worden vermenigvuldigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opname of op enige andere manier, zonder vooraf schriftelijke toestemming van de uitgever: Hogeschool INHOLLAND.

Voorzover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16b en 17 Auteurswet 1912 dient men de daarvoor wettelijke vergoeding te voldoen aan de Stichting Reprorecht, Postbus 882, 1180 AW Amstelveen. Voor het overnemen van één of enkele gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezing, readers of andere compilatie werken dient men zich tot de uitgever te wenden.

*All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without prior permission of the publisher.*

ISBN: 90-77812-09-1

Rede, uitgesproken bij de aanvaarding

van het ambt als lector

Ontwikkelingsgericht Onderwijs

aan Hogeschool INHOLLAND

te Alkmaar op 23 november 2005

door

**dr. Dorian de Haan**

## Inhoudsopgave

1.	<b>Inleiding</b>	9
2.	<b>Onderwijs in een veranderende wereld</b>	12
2.1	<b>Meer emotie in de school</b>	13
	<i>Leren als emotionele ervaring in Ontwikkelingsgericht Onderwijs.</i>	13
	<i>Voldoende emotie in Ontwikkelingsgerichte scholen?</i>	18
2.2	<b>Meer actie in de school</b>	22
	<i>Participatie van kinderen in Ontwikkelingsgericht Onderwijs</i>	24
	<i>Meer participatie in Ontwikkelingsgericht onderwijs?</i>	26
2.3	<b>Meer taal, meer reflectie</b>	27
2.3.1	<b>Cognitief gereedschap van de cultuur: de taal</b>	28
	<i>Welke rol speelt de taal in de OgO-praktijk?</i>	30
	<i>Voldoende taal op Ontwikkelingsgerichte scholen?</i>	32
	<i>Leren van een taal</i>	32
	<i>Leren in een taal</i>	34
2.3.2	<b>Cognitief gereedschap van de cultuur: reflectie</b>	36
	<b>Canon en Culturele Activiteit</b>	37
	<i>Relevante culturele activiteiten: het perspectief van 'het vak'</i>	37
	<i>Relevante culturele activiteiten: het perspectief van de leerling</i>	39
	<i>Wat doen leerkrachten op Ontwikkelingsgerichte scholen?</i>	41
	<b>Kennisoverdracht versus onderzoekscurriculum</b>	44
	<i>Voldoende reflectie op Ontwikkelingsgerichte scholen?</i>	48

2.4	<b>Meer leerkracht in de school</b>	49
	<i>Hoeveel leerkracht is er in de Ogo-scholen?</i>	49
	<i>Voldoende leerkracht op de Ogo-school?</i>	52
3.	<b>Het lectoraat en de kenniskring</b>	54
	<b>Onderzoek</b>	54
	<b>Onderwijs</b>	56
	<b>Dankwoord</b>	57
	<b>Literatuur</b>	58



# Ontwikkelingsgericht Onderwijs

## Geschiedenis

*Ontwikkelingsgericht Onderwijs (OgO) is ontstaan rond de invoering van de Wet op het Basisonderwijs in 1985. De samenvoeging van het kleuter- en lager onderwijs, die in deze wet werd vastgelegd, was voor het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (APS) aanleiding om te onderzoeken hoe de continuïteit in de ontwikkeling van kinderen in de nieuwe basisschool kon worden vormgegeven. De 'Projectgroep Onderbouw' onder leiding van Frea Janssen-Vos zocht vooral een antwoord op de vraag hoe de waardevolle kenmerken van de onderwijspraktijk in de onderbouw in het nieuwe curriculum verder ontwikkeld zouden kunnen worden. Voor een theoretische inbedding bood het werk van Carel van Parreren en Jacques Carpay, verbonden aan de Rijksuniversiteit Utrecht en de Vrije Universiteit Amsterdam een aantrekkelijk perspectief. In samenwerking met Bert van Oers, onlangs benoemd tot bijzonder hoogleraar Cultuurhistorische Onderwijspedagogiek aan de Vrije Universiteit, de onderwijsbegeleiders van de APS-projectgroep Bea Pompert en Trudy Schiferly, en veel leerkrachten van de nieuwe basisscholen, is het OgO-concept verder ontwikkeld. Dat heeft in eerste instantie geresulteerd in een curriculum voor de onderbouw: Basisontwikkeling. Sinds 1997 is er het platform van de Academie voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs, waarin leerkrachten, begeleiders, opleiders en onderzoekers samenwerken. De scholing van leerkrachten over de OgO-praktijk is aanvankelijk vooral een aangelegenheid geweest van het APS en de nacholing, van docenten van de PABO's van Alkmaar en Haarlem, tegenwoordig onderdeel van INHOLLAND, de INHOLLAND Academy, de schoolbegeleidingsdiensten en De Activiteit. Tegenwoordig maken ook toekomstige leerkrachten in de initiële opleiding kennis met deze vorm van onderwijs. Het Lectoraat Ontwikkelingsgericht Onderwijs is in 2004 ingesteld om een bijdrage te leveren aan de verdere ontwikkeling van het OgO-concept, om praktijkgericht onderzoek te doen, nieuwe inzichten ingang te doen vinden in de PABO, de nascholing en het onderwijsveld en de internationale oriëntatie te versterken.*



## Kenmerken

*Wat is het beeld van OgO, zoals de materialen dat zijn voor het Montessori-onderwijs, de kringen voor Jenaplan en de routines van zelfstandige taken van het Daltonscholen? Een ontwikkelingsgerichte school is, in de onderbouw, te herkennen aan de rijke spelhoeken - museum, postkantoor, restaurant -, die samen met de kinderen ontworpen zijn rond herkenbare sociaal-culturele activiteiten.*

*De spelhoeken maken deel uit van een spelcurriculum waarin het begeleiden van de brede ontwikkeling van kinderen rond thema's is opgebouwd. Activiteiten voor het leren schrijven, lezen en rekenen maken uitdrukkelijk deel uit van dat curriculum, zonder dat het belang van oefening uit het oog wordt verloren. Voor de midden/bovenbouw is er nog geen uitgekristalliseerd, direct herkenbaar beeld.*

*OgO-scholen werken ook in de bovenbouw met thema's, experimenteren met een onderzoekcurriculum, waarbij de onderneming in de klas, een tentoonstelling, de vragenwand en de informatietafel, de gast in de klas en het bezoek aan buitenschoolse instellingen herkenbare elementen zijn. Voor de hele OgO-basisschool geldt dat de betrokkenheid van kinderen centraal staat, dat er ruimte is voor (het leren ontwikkelen van) eigen vragen, voor het leren verantwoordelijk te zijn in het samenwerken met anderen. In de OgO-school zijn persoonsvorming en het leren werken met het cognitieve gereedschap van de cultuur onlosmakelijk verbonden.*

# 1 Inleiding



*foto: Muriël Agsteribbe*

Het is 1980. Vier moslimmeisjes, in de leeftijd van acht tot twaalf, lange rokken en hoofdoekjes, kijken naar een demonstratie van het abortuscomitee 'Wij Vrouwen Eisen' die voorbij trekt. Achter hen is de etalage te zien van sexshop Christine le Duc. Deze foto geeft prachtig weer in welke tijden wij leven: als iets kenmerkend is voor onze cultuur, is het wel de dynamiek. De samenleving verandert, de cultuur verandert, en de school verandert mee.

Van der Loo & van Reijen (1997) hanteren de begrippen differentiatie, rationalisering, individualisering en domesticering als de grote noemers om die culturele veranderingen in onze westerse samenleving aan te duiden. De maatschappelijke structuur is door steeds verdergaande arbeidsverdeling gedifferentieerd geraakt in talloze specialisaties. Dat heeft geleid tot veranderingen in sociale relaties, die afstandelijker en veelvormiger zijn geworden. Voor de vanzelfsprekende binding met één sociale groep is de netwerksamenleving in de plaats gekomen. Doordat religie voor de meeste mensen niet meer richtinggevend is voor het dagelijks leven moeten we zelf op zoek naar rationele antwoorden op de

vraag naar zingeving. Op persoonlijk niveau is, door het verdwijnen van de collectieve identiteit die verbonden was met de gemeenschap waarin men opgroeide, de noodzaak ontstaan tot de vorming van een eigen identiteit en het maken van individuele keuzes. We hebben geen vaste rol meer in een bestaand verhaal, maar schrijven zelf mee aan het plot. Door de voortschrijdende technologie is de natuur beheersbaar geworden en zijn we, tenslotte, geconfronteerd met de vraag naar nieuwe grenzen en zelfdisciplineren. De kern van deze ontwikkelingen is, dat we voortdurend teruggeworpen zijn op onszelf. Op de terreinen van de arbeid, levensbeschouwing, leefstijl en zelfverwerkelijking is duidelijk dat er voor kinderen geen 'standaardbiografie' meer is. De wereld ligt voor ze open, biedt allerlei kansen die er vroeger niet waren, alhoewel ze voor de een toch iets talrijker zijn dan voor de ander. Tegelijkertijd kan die grote vrijheid ook onzekerheid met zich meebrengen. Kinderen kunnen niet alleen, maar ze móeten kiezen in het leven. Daarvoor hebben ze houvast nodig, een sociale omgeving waarmee ze zich verbonden voelen. Globalisering en migratie, democratisering en communicatietechnologie, het zijn ontwikkelingen die de wereld groter hebben gemaakt en minder overzichtelijk. Het zijn ontwikkelingen die onzekerheden en spanningen met zich meebrengen, voor het individu en de samenleving. Onzekerheden en spanningen die in de Nederlandse context tot uitdrukking komen in verschijningsvormen, waar de één een multicultureel drama in ziet (Scheffer, 2000), en de ander een soap, waarin de personages niet volgens een vast levensverhaal zijn uitgeschreven maar voortdurend beslissingen moeten nemen en hun identiteit vorm moeten geven (Kraaijeveld 2005). De wereld is groter geworden, maar ook kleiner. Dynamiek veroorzaakt spanningen, maar is ook spannend.

Drama of soap - het zijn verhalen over de werkelijkheid, die ook op school worden verteld. De veranderingen in de samenleving hebben hun weerslag in de school. Alle wel en wee van de samenleving is in alle hevigheid terug te vinden in de klas: "Als het in de samenleving regent, giet het in de school" (Schuyt, 2001, p.22). Die school wordt voortdurend aangewezen als de plek om ongelijkheid, culturele spanningen en andere onwelkome toestanden de wereld uit te helpen. In zijn Kohnstamm lezing hekelt Schuyt de neiging om het onderwijs tot instrument te maken, alsof de school dat zou kunnen. In zijn ogen heeft de school een autonome opdracht: "het tot ontwikkeling (...) brengen van het leervermogen van leerlingen en studenten, zowel in intellectuele en morele, als in affectieve en sociale zin". Het lijkt wel de opdracht die het Ontwikkelingsgerichte Onderwijs (OgO) voor ogen staat!

De school verandert dus, maar de functies van onderwijs blijven hetzelfde: kwalificatie en socialisatie, dat wil zeggen dat de school kinderen niet alleen moet scholen voor een beroep, maar ze ook moet helpen in de keuzes die van doen hebben met persoonsvorming en burgerschap. Dat is de opgave voor onderwijs in veranderende wereld, en het is de opgave voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs.

## 2 Onderwijs in een veranderende wereld

Wat moeten kinderen later kunnen – wat moeten ze leren in deze veranderende wereld? Het is niet verwonderlijk, dat met de hevige debatten over waar het heen moet met Nederland, ook de discussie over het onderwijs wordt gevoerd. De heftige storm over de leerwijzen-scholen is weer enigszins geluwd, die over het Nieuwe Leren houdt onverminderd aan. OgO bestaat al wat langer dan deze vormen van vernieuwing, maar is ook nog steeds in ontwikkeling. Voor het debat is het daarom goed om te laten zien welke stellingen leerkrachten, opleiders, ontwikkelaars en onderzoekers betrekken die vanuit dit onderwijsconcept werken. Het is bovendien goed om te laten zien dat het bij deze stellingen in het debat niet alleen om een Nederlandse uitvinding gaat. De ontwikkeling van OgO is onderdeel van een internationale theorievorming over *'Learning for life in the 21st century'* – zoals de titel luidt van een boek met een aantal programmatische teksten (Wells & Claxton 2002). Deze theorievorming vindt zijn oorsprong in het werk van de Russische psychologie, met name in het werk in de traditie van Lev Vygotsky (1896-1934), en wordt aangeduid als de 'cultuur-historische school'.

Waar gaat het om? Ik zal dat proberen duidelijk te maken aan de hand van een viertal stellingen. Die stellingen zijn: *méér emotie, méér actie, méér taal en reflectie, méér leerkracht in de school!* Na een korte toelichting van die stellingen zal ik laten zien hoe Ontwikkelingsgericht Onderwijs daar vorm aan geeft, én vervolgens welke uitdagingen er nog zijn. Aan vier kernbegrippen van het Ontwikkelingsgerichte Onderwijs zal ik daarbij in het bijzonder aandacht besteden. Het eerste begrip is betekenisvolle activiteit. Om te kunnen kiezen in het leven en een eigen identiteit te vormen, je talenten, je 'stem' te ontdekken en ontwikkelen, moet de leeromgeving betekenis voor je hebben. Voor een stem is een kapittel nodig: om een stem te ontwikkelen moet je gehoord worden, deel kunnen nemen aan en invloed kunnen hebben op gezamenlijke actie, samen er iets moois van kunnen maken. Participatie is het tweede kernbegrip. Maar geen stem zonder taal: de taal is het cognitieve gereedschap waarmee je bijdrage vorm krijgt. Cognitief gereedschap is de derde kernbegrip, dat verwijst naar de symbolische middelen van onze cultuur, die kinderen bij uitstek op school leren. Tenslotte het vierde kernbegrip: sociaal leren. Het is de leerkracht die de kinderen met dit cognitieve gereedschap vertrouwd maakt, uit de bestaande verhalen van de cultuur met de kinderen weer nieuwe verhalen maakt, en ze zo de mogelijkheden geeft zich te verbinden met hun sociaal culturele omgeving.

Het is de opdracht van het lectoraat en de kenniskring om een bijdrage te leveren deze kernbegrippen verder uit te werken voor theorie en praktijk van Ontwikkelingsgericht Onderwijs. Dit essay geeft daartoe een aanzet.

## 2.1 Meer emotie in de school

Hoofd, hart, hand. Verschillende onderwijsvernieuwingsbewegingen aan het begin van de vorige eeuw voerden deze triade hoog in het vaandel. Onderwijs zou niet alleen het hoofd van de kinderen moeten aanspreken, maar óók het hart en de hand. Ook nu blijkt dit streven nog onverminderd geldig. De hand laat ik in deze rede voor wat het is; vooral de emoties zitten mij hoog.

*Meer hart; meer emotie dus.* Maar wat zijn emoties? Waarom zijn ze zo belangrijk? Emoties worden vaak beschouwd als oncontroleerbare irrationele oprispingen, die gezond denken zouden verstoren. Niets is minder waar. In de psychologie worden emoties gezien als functionele handelingstendenties (Frijda 1986). Ze zijn verbonden met onze cognitie; denken, voelen en handelen zijn onverbrekelijk met elkaar verweven. Waarom zijn ze belangrijk? Volgens Frijda & Mesquita (2000) beïnvloeden emoties het denken op twee manieren: ze zorgen ervoor dat je iets wilt en ze richten je aandacht. Ze zetten aan tot handelen; emoties geven energie: "During emotions, thought continues on the wings of action readiness". (Frijda & Mesquita 2000, p. 66). Het motiverende aspect van emoties voor het denken (en handelen) is ook terug te vinden bij Vygotsky (1987, p. 282): "Denken heeft zijn oorsprong in de motiverende sfeer van bewustzijn, een sfeer die onze neigingen en noden, belangen en impulsen, affectie en emoties bevat". Het is opmerkelijk dat er in het *empirische* onderzoek naar het leren in de 'Zone van de nabije ontwikkeling' over het begeleiden van de ontwikkeling van kinderen<sup>1</sup>, een van de bekendste concepten van Vygotsky, nauwelijks aandacht is geweest voor deze affectieve dimensie. Het pleidooi voor meer emotie in de school betekent dus aandacht voor leren als een emotionele ervaring, voor, om een andere term van Vygotsky te gebruiken, *perezhivanie*: 'de affectieve processen waardoor interacties in de Zone van de naaste ontwikkeling door het individu worden waargenomen, toegeëindigd en verwerkt in het eigen denken' (Mahn & John-Steiner 2002, p. 49). Het gaat om 'meaningful,

---

<sup>1</sup> De 'Zone van de naaste ontwikkeling' is de afstand tussen wat een kind zelf kan, zijn/haar actuele ontwikkeling, en wat het kan met de hulp van anderen, zijn/haar potentiële ontwikkeling.

engaging education' (Mahn & John-Steiner 2002, p.53), onderwijs dat voor kinderen betekenisvol is, activiteiten waarmee ze zich verbinden.

*Hoe ziet die aandacht voor leren als emotionele ervaring eruit in Ontwikkelingsgericht Onderwijs?*

In een typische OgoSchool zijn er in de onderbouw hoeken in de klas, waarin bijvoorbeeld een huis, restaurant, of postkantoor wordt opgebouwd, of, in de bovenbouw, een onderzoek of een echte onderneming wordt gestart. Komen daar emoties aan te pas? Ja, daar komen emoties aan te pas.

*In de klas van leerkracht Marijke hebben de kinderen een supermarkt ingericht met 'echte'spullen: op planken staan allerlei artikelen, er zijn boodschappenmandjes, een kassa enz. Jonas en Max mogen erin aan het werk. Ze verdelen de rollen: Jonas gaat achter de kassa, en Max doet de rest van het winkelwerk. Er komt een mevrouw boodschappen doen en even later komt leerkracht Marijke ook. Max weet precies te vertellen waar de deur naar 'privé' zit en wat dus verboden terrein voor de klanten is. De leerkracht maakt een praatje met de andere klant, vult haar mandje en loopt dan naar de kassa. Als ze heeft afgerekend – Jonas haalt alle artikelen langs het elektronische oog van de kassa – zegt ze: "Ik vind het een beetje vreemd. Ik kijk in de winkel maar ik kan nergens zien hoe duur alles is bij jullie in de winkel". Jonas en Max begrijpen onmiddellijk wat er nog moet gebeuren: "Dat zijn we vergeten" zegt Jonas, en Max weet direct hoe het moet: "Met vakjes, dat je dat erin kan doen". Ze willen direct aan het werk gaan. Maar leerkracht Marijke zegt: "Laten we eerst even de klanten laten betalen. En dan doen jullie de winkel even dicht en dan gaan jullie prijsjes maken". Als ze de winkel gesloten hebben, gaan ze gepassioneerd aan het werk met de prijsjes.*

Een supermarkt is voor Jonas en Mark een vertrouwde plek. Ze weten zo ongeveer hoe het daar in elkaar zit. In hun spel spelen ze hun kennis uit en de leerkracht die meespeelt laat ze ervaren wat er allemaal nog meer komt kijken bij een supermarkt. Haar suggestie over het ontbreken van de prijsjes herkennen Jonas en Max onmiddellijk en dat willen ze laten zien door meteen aan de slag te gaan. Maar de leerkracht neemt het spel uiterst

serieus. Als je in de winkel staat kun je niet zomaar even tussendoor een mankement verhelpen! Dat kan alleen maar na sluitingstijd!! Vervolgens krijgen ze ruim de gelegenheid om zelf de prijsjes te maken, want ze weten hoe het moet. Het is een erkenning van hun kennis. Kees Beekmans, docent op een praktijkschool voor het voortgezet onderwijs, schrijft in De Groene (2005) over zijn zwarte school: *“Deze kinderen hebben succeservaringen nodig. Het is vooral hun zelfvertrouwen dat moet groeien. Dit zijn kinderen (..) die moeilijk meekwamen op de basisschool, die dat gevoeld hebben, en die nu voelen dat ze op een zwarte school zitten, een school bovendien voor domme kinderen. Aanzien kunnen ze er niet aan ontlennen. En dus zijn ze de hele dag bezig met niet voor elkaar onder te doen, bezig hun status te verhogen. Deze kinderen moeten op school kunnen doen waar ze wél goed in zijn. Alleen dan willen ze en kunnen ze meer leren .....*”.

Kinderen moeten zich goed *voelen* om te kunnen leren. Dat is ook het uitgangspunt van OgO. In een van de eerste publicaties over het Ontwikkelingsgericht Onderwijs (Janssen-Vos, 1992) worden drie onderwijsconcepten besproken - het ontwikkelend onderwijs, het ervaringsgericht leren en het situatiegericht leren. Het ‘Ontwikkelend Onderwijs’ is in Nederland geïntroduceerd door Van Parreren (1988), en komt voort uit de handelings-theoretische onderwijsbenadering van de toenmalige Sovjetpsychologie. Het Ervaringsgericht Onderwijs is in België ontworpen door Laevers (1982), als alternatief voor het traditionele kleuteronderwijs. In Duitsland is door de Arbeitsgruppe Vorschulerziehung (1973) een benadering van het ‘situatiegericht leren’ ontwikkeld, die voortkwam uit maatschappijkritische beweging. Gemeenschappelijk aan deze benadering was, en ik vertaal het even in eigen termen: je goed *voelen om te kunnen leren*. Dat is een van de principes die richtinggevend zijn geweest voor ‘Basisontwikkeling’, de term die wordt gebruikt voor OgO in de onderbouw van de basisschool.

Doelen voor persoonlijke zingeving staan in OgO centraal. Deze doelen kunnen worden gerealiseerd door te werken aan een aantal basisenmerken van het pedagogisch-didactisch handelen, doelen voor de brede ontwikkeling en voor specifieke kennis en vaardigheden. Dit wordt voorgesteld in de vorm van een concentrische cirkel waarin de samenhang daartussen is samengevat (Zie fig. 1). De basisenmerken kunnen worden opgevat als voorwaarden voor leren, maar ook als ‘eerstelings’ doelstellingen: het gaat daarbij in de onderbouw om veiligheid en exploratie: ‘emotioneel vrij zijn’ en ‘zelfvertrouwen hebben’ (goed voelen) en ‘nieuwsgierig zijn’ (om te kunnen leren). Zij vormen het middelpunt van de cirkel, waarop opvoedings- en onderwijsprocessen in de andere



ringen van de cirkel zijn geënt. Ook in de latere uitwerkingen blijft dat de kern van waaruit wordt gewerkt (Janssen-Vos, 2003). Voor de bovenbouw trekt Van Oers (2001) deze lijn door. De basis van het werken in de bovenbouw wordt gevormd door 'veilige, onbelemmerde communicatie, constructieve activiteit en reflectie'.



## Doelen van Basisontwikkeling

Bijlage bij: Frea Janssen-Vos, *Basisontwikkeling in de onderbouw*  
Koninklijke Van Gorcum BV, Assen

Fig.1 Doelen van Basisontwikkeling (Janssen-Vos, 2003)

Principieel is het pedagogisch-didactisch handelen in OgO holistisch: het is georiënteerd op een brede ontwikkeling, op persoonlijkheidsontwikkeling – op initiatieven leren nemen, leren communiceren, leren omgaan met gevoelens en ervaringen, contacten met anderen aangaan, creatief leren worden, geïnteresseerd zijn, reflecteren, zelfsturing, probleemoplossen. In dit handelen gaan affectieve en cognitieve doelen samen. De meer cognitief-georiënteerde doelen en activiteiten voor specifieke kennis en vaardigheden – taal, rekenen, wereldverkenning – zijn altijd verbonden met doelen van de basiskenmerken en brede ontwikkeling. Er wordt altijd gestreefd naar samenhang tussen verschillende activiteiten, zoals in het voorbeeld spel, schrijven van prijsjes, en rekenen in de supermarkt.

*Maar hoe kom je nu vanuit deze prachtige doelen uit bij een supermarkt in de klas?*

Een supermarkt in de klas is een nagebootste sociaal-culturele praktijk, een stukje samenleving. Het gaat om een voor de samenleving, voor mensen, sociaal betekenisvolle activiteit. En dan komen we uit bij een kernbegrip in de Vygotskiaanse theorie: leidende activiteit. Dit begrip is een belangrijk handvat voor de OgO-praktijk. Het begrip *activiteit* is een overkoepelende noemer om te verwijzen naar belangrijke zaken in de samenleving, zoals spel, onderzoek, arbeid, onderwijs, gezondheidszorg, rechtspraak enz. Het gaat om een *psychologisch* concept: een activiteit, gedrag is belangrijk, betekenisvol vanuit het motief waarmee mensen die bepaalde handelingen verrichten. M.a.w. betekenisvolle activiteit is gemotiveerd vanuit behoeften in de samenleving. Die samenleving kan worden beschouwd als een reeks elkaar overlappende 'activiteits-systemen', ieder met hun eigen '*community of practice*', een term die ik nog terug laat komen. Continuïteit in de samenleving is gewaarborgd door individuen die hun bijdrage leveren in deze sociaal-culturele activiteiten, en andersom ontwikkelen individuen zich door deel te nemen in deze activiteiten (Wells, 2000). In een instelling die bestaat bij de gratie van de behoefte van mensen iets te leren, moet het daarom ook gaan om deze sociaal-cultureel betekenisvolle activiteiten, waarin ze betrokken zijn. Dan is er nog het begrip *leidende* activiteit. Dat begrip is bedacht omdat in verschillende levensfasen steeds andere activiteiten dominant zijn. In zijn kritiek op de stadia-theorie van Piaget, de beroemdste ontwikkelingspsycholoog naast Vygotsky, heeft El'konin (1977) een alternatieve theorie voorgesteld. De 'stadia' van El'konin zijn gerelateerd aan sociaal betekenisvol gedrag dat kenmerkend is voor kinderen in een bepaalde levensfase.

Voor de basisschoolleeftijd noemt hij voor de onderbouw spel als leidende activiteit, als dé gerichtheid van kinderen om de werkelijkheid te leren kennen. Voor de periode daarna zou het kind vooral gedreven zijn om de wereld te leren kennen zoals die echt is. Dan zou voor het onderwijs het formele leren centraal moeten staan, met leren door instructie als belangrijkste activiteit. In OgO is het essentieel om uit te gaan van de motieven van de kinderen om te handelen: op die manier kan worden aangesloten bij hun emoties, bij de affectieve processen die een rol spelen in hun handelen. Wat de leidende activiteit in de onderbouw betreft gaan we er voorlopig van uit dat El'konin gelijk heeft. Voor kinderen in de onderbouw wordt het spel als voornaamste activiteit beschouwd: hun motief in het handelen met objecten en in de omgang met andere kinderen is vaak om er mee te spelen. Door hun spel onderzoeken ze de werkelijkheid en het spel vormt aanleiding voor nog meer nieuwsgierigheid. Voor de periode van het formele leren wordt echter niet instructie, maar, in navolging van Wells (2000) *onderzoeken* als leidende activiteit gezien (Van Oers 2001, 2005). Dat leidt dan naar een spelcurriculum in de onderbouw, naar een supermarkt dus bijvoorbeeld. In de midden/bovenbouw streven we naar een onderzoeksgeoriënteerd curriculum. Uitgangspunt is, voor de hele basisschool, dat de activiteiten gerelateerd zijn aan 'het leven zelf'.

### *Is er daarmee voldoende emotie in Ontwikkelingsgerichte scholen?*

Het is een hele kunst om het onderwijs zo in te richten dat kinderen zich kunnen verbinden met, echt betrokken zijn bij wat zij doen. Maar leren in maatschappelijk betekenisvolle sociaal-culturele activiteiten, waarmee kinderen zich verbinden omdat ze betekenis hebben voor hun dagelijks leven is één dimensie van de werkelijkheid. De andere dimensie is die van de wereld van de verbeelding. Dat is Kunst. De wereld van de verbeelding is óók betekenisvol in het dagelijkse leven, maar op een andere manier. Het andere zit hem vooral in het feit dat kunst direct, buiten het verstandelijke weten om, bepaalde emoties uit kan drukken of aanspreken en mensen daarover kan laten nadenken. De verbeelding, of het nu om de beeldtaal van de poëzie en verhalen, om muziek, beeldende kunst, film en fotografie, of zelfs de taal van de religie gaat, geeft vorm aan emoties en kan daarmee 'boven het gewone praten uitstijgen en iets meer uitdrukken' (de Vos, 2005). Allerlei vormen van verbeelding, van kunst, kunnen ontroeren, vreugde en plezier oproepen, troost geven, woedend maken zelfs. Kunstzinnige vorming is gericht op het leren betekenis te geven op een manier die 'boven het gewone' uitstijgt, op het begrijpen en spreken van de verschillende beeldtalen en het nadenken over wat daarmee wordt uitgedrukt.

Op OgOscholen worden verhalen verteld, wordt er (voor)gelezen en geschreven. Er wordt gezongen, er wordt getekend. Maar daarin onderscheiden Ontwikkelingsgerichte scholen zich niet van andere scholen, behalve misschien door het feit dat die verhalen, boeken, liedjes en tekeningen betekenis hebben als onderdelen van een thema dat centraal staat, hetgeen de beleving meer intensiteit kan geven. Over zo'n thema zal ik nog het een en ander zeggen, maar hier nog niet. Waar het me hier om gaat, is dat in het OgO nog geen goed eigen verhaal bestaat over de ontwikkeling van de wereld van de verbeelding. Van Oers (2005) heeft een poging gedaan door aan te geven in welke richting het zou moeten gaan: het zou in de eerste plaats een zoektocht naar betekenissen moeten zijn. Naar mijn idee is dat in feite een zoektocht naar een nieuwe taal. Misschien dat de aanpak van de Reggio Emilia-scholen in Italië een inspiratiebron is. Daar wordt met 'atelierista' in mini-ateliers gewerkt aan de 'honderd talen van kinderen' – hun grote potentieel aan uitdrukkingwijzen (Edwards, Gandini & Forman, 1998).

Het is een hele kunst om te zorgen dat kinderen zich kunnen *verbinden* met, echt betrokken zijn bij wat zij doen. De basiskenmerken in OgO zijn erop gericht dat kinderen 'emotioneel vrij', veilig zijn. Leeman & Wardekker (2004) hebben er echter op gewezen, dat het begrip 'veilige leeromgeving' vaak niet wordt geproblematiseerd, alhoewel daar in onze multiculturele samenleving wel aanleiding toe is. Spanningen in de samenleving die samenhangen met verschillen in sociaal milieu, sexe, etnische achtergrond, religie, leefstijlen werken door in de klas. In de OgO-klas is dat óók zo. Alhoewel veiligheid de spil is in het ontwikkelingsgericht werken, is nog te weinig geëxpliciteerd hoe dit in de multiculturele klaspraktijk van alledag vorm krijgt, hoe eigenaardig het ook mag klinken voor een onderwijsbenadering die gefundeerd is in een theorie die ontwikkeling verklaart uit de sociaal-maatschappelijke context. Leerkrachten op Ontwikkelingsgerichte scholen zullen onvermijdelijk ervaringen hebben met problematische situaties, met een maatschappelijke context die voor kinderen soms erg onveilig is. Ze zullen in hun praktijk ongetwijfeld ook oplossingen hebben bedacht. In het *discours* over OgO krijgt dit echter nog nauwelijks aandacht. Onze samenleving wordt gekenmerkt door onzekerheden en spanningen. Kinderen worden al vroeg, ook al op de basisschool, geconfronteerd met verschillen in normen en waarden, soms met negatieve beelden over de groep waartoe ze behoren, met geweld. De berichten uit de klas van Eefje Pleij en Kees Beekmans spreken wat dat betreft voor zich. Ook voor deze kinderen geldt, dat de school ze moet helpen bij hun persoonsvorming. Het is de pedagogische opdracht van de school, de opdracht tot morele vorming (Wardekker, 2003).

Vooral in de randstad staan de basisscholen waarvoor INHOLLAND opleidt. Dat zijn vaak multi-etnische scholen, zoals uit Tabel 1 valt op te maken:

Tabel 1 Verdeling van allochtonen over de landsdelen en aandeel van hen dat in de vier grote steden woont, 2004 (in procenten). Bron: CBS 2005

	Noord	Oost	Zuid	West	4 grote steden
Turken	2,2	21,3	16,4	60,1	35,5
Marokkanen	1,6	9,7	16,6	72,1	47,3
Surinamers	3,3	11,3	6,6	78,8	53,8
Antillianen	5,9	13,9	14,1	66,1	34,2
Overige niet- Westerse Allochtonen	7,2	16,9	14,6	61,2	30,7
Totaal niet- westerse allochtonen	4,2	15,2	13,7	66,8	39,5
Totaal Nederlands bevolking	10,4	21,1	21,8	46,6	12,8
Bron: CBS (Bevolkingsstatistiek 2004)					

Uit empirisch onderzoek blijkt dat leerlingen zich op die scholen soms niet veilig voelen (Leeman & Wardekker 2004). Daarbij gaat het om zowel etnische als sekseverschillen. Hoe zit dat op Ogo-scholen?

Kraaijeveld (2005) heeft in zijn bijdrage aan het debat over het 'multiculturele drama' gesproken van de drie I's: Identificatie, Inclusie en Inspraak. Die drie I's bieden een goed handvat om na te denken over veiligheid in de multiculturele Ogo-klas. De 'crisis' van de 'Nederlandse identiteit' die in het debat wordt gesignaleerd is in zijn ogen niet zozeer acuut, alswel chronisch: "(...) we zullen met de onzekerheden moeten leren leven. De toekomst wordt een samenleving waarin miljoenen mensen op zoek zijn naar zichzelf. De grote vraag is hoe we met deze dynamiek moeten omgaan." Zijn antwoord is drie-voudig.

We moeten ten eerste zorgen voor *identificatie* met de maatschappij als geheel. Dat veronderstelt een gemeenschappelijke oriëntatie: op de verworvenheden van onze rechtsstaat en op de wil tot samenleven. Vertaald naar de OgO-klas betekent dat expliciete aandacht aan het vormgeven van de klas en school als *gemeenschap*. Bij zo'n gemeenschap horen expliciete afspraken met de kinderen over rechtsregels als respect voor iedereen, niet pesten, niet uitsluiten, een soort 'grondwet' voor de school (De Winter, 2005). Zo'n grondwet moet dan niet worden gezien als een statisch protocol met regels waaraan kinderen zich moeten houden, maar meer als een werkdocument. Veiligheid is iets wat leerkracht en kinderen samen maken. Het vergt een bijdrage van alle kinderen, een actieve bewerking van de sociale werkelijkheid van de klas. Bij het creëren van een gemeenschap hoort ook een oriëntatie op van elkaar willen leren, elkaar helpen en samenwerken, waarbij ieders perspectief en talent belangrijk is. Leeman & Wardekker (2004) verwoorden beide aspecten als doelen met betrekking tot goede omgangsvormen en democratie, en met pluriformiteit kunnen leven. Daaraan kan al met heel jonge kinderen worden gewerkt (Singer & de Haan, 2005).

De tweede noemer is *inclusie*: vanuit deze gemeenschappelijke oriëntatie hoort iedereen erbij, met alle verschillende subculturen die men vertegenwoordigt. In de sociaal-historische theorievorming is in dit verband Bakhtin's term *voice* relevant: de *stem*, de 'sprekende persoonlijkheid' (Bakhtin 1981, p. 434). Voor de school gaat het om de stem van ieder kind, om de vorming van ieders identiteit. Ieder kind heeft behoefte aan betekenisgeving, behoefte aan bindingen, behoefte aan sociale waardering. Voor de etnische identiteit heeft Verkuyten (2002) deze aspecten uitgewerkt naar een aantal vragen, die ook kinderen zich in de loop van de basisschool kunnen gaan stellen (en ze zijn ook relevant voor andere culturele verschillen met betrekking tot sekse of religieuze achtergrond bijvoorbeeld). Wat betekent het om Turks, een meisje, moslim te zijn? Hoe kun je hetzelfde blijven – bijvoorbeeld een deel van de Turkse gemeenschap – en toch veranderen – door de individuele keuzen die je maakt in termen van hoe je wilt zijn? Hoe kun je je wapenen tegen negatieve beelden? Hoe kun je ze bestrijden? Verkuyten (2002, p. 46) noemt in dit verband het recht op verschil én het recht op gelijkheid, d.w.z. het recht op 'anders' mogen zijn én het recht om juist 'gewoon' te zijn, gewoon zoals iedereen: "Wanneer en hoe wil je dat er juist wel of juist niet rekening wordt gehouden met je etnische achtergrond?" (lees ook: sekse, religie enz.). Deze vragen over insluiting en uitsluiting doen zich voor in de samenleving, en ze zijn relevant voor de school. Het zijn vragen naar perspectieven van ieder kind, hun motivaties, hun *emoties*.

Ontwikkelingsgericht Onderwijs, dat gericht is op betekenisvol leren voor alle kinderen, heeft goede papieren om kinderen met multiperspectiviteit te leren omgaan; ze moeten alleen nog wat meer in een 'OgO'-verhaal samengebracht worden.

Van de drie I's zijn er nu twee aan de orde geweest. De volgende stelling gaat over *inspraak*.

## 2.2 Meer actie in de school

### Actief leren & participatie

In nieuwe opvattingen over leren wordt uitgegaan van meer actie van het kind zelf. Het kernconcept is 'actief leren'. Het traditionele onderwijsmodel werkt niet. De huidige samenleving vraagt om zelfstandige, verantwoordelijke, sociale en betrokken volwassenen (Onstenk 2005). Onderwijs moet mensen daartoe vormen. 'Actief leren' en 'zelfstandig leren' zijn kernbegrippen in deze benadering.

Sinds Piaget weten we dat kinderen zelf actief hun ontwikkeling sturen. Volgens de 'constructivistische' opvatting organiseren kinderen hun kennis zelf: zij integreren het aanbod via specifieke patronen die eigen zijn aan ontwikkeling. Dat is al te zien in een vroeg stadium van de cognitieve ontwikkeling, het 'senso-motorische': kinderen herhalen eerst handelingen, vervolgens gaan ze die met elkaar combineren en coördineren en tenslotte gaan ze erop variëren in hun exploratiedrang of om een probleem op te lossen. Dat is al waarneembaar in het stadium van het brabbelen in de taalvererving, wanneer kinderen zich de klanken van de omgeving gaan eigen maken (Elbers, 1989). Baby's oefenen flink met de klanken van de eerste periode *a:ge, ke ; egega, aga:ge, en aba, be, awa; mababewebababa*, en vanaf zes maanden gaan ze ze combineren als ze geautomatiseerd zijn, d.w.z. geen cognitieve aandacht meer vereisen. Vanaf negen maanden zijn dan deze combinaties te zien: *begebegbegebek; bekembekembekembrrr*. Tenslotte gaan ze variëren: *ewbabumeke, bebaka, awa; wemanax, megamega*. Kortom: het actieve leren zit als het ware ingebakken in de ontwikkeling en de school doet kinderen tekort als ze kinderen niet aanspreekt op deze 'natuurlijke' cognitieve inspanning.

Kinderen werken dus heel hard om van van alles in de omgeving, populair uitgedrukt, chocola te maken. Maar, om maar even in deze metafoer te blijven, het recept voor chocola hoeven ze natuurlijk niet helemaal uit te vinden. Ze groeien op in een cultuur waar dat al uitgevonden is! De vraag is dan: wat doet de omgeving in hun ontwikkeling?

Bij die vraag lijkt de constructivistische theorievorming op te houden. De focus is op het kind dat gebruik maakt van het aanbod van de omgeving. In de Piagetiaanse aanpak in het onderwijs is dat terug te vinden in het creëren van een rijke omgeving, observeren wat het kind ontdekt, om vervolgens weer nieuwe uitdagingen aan te bieden. Ook in 'ervaringsgericht leren' en 'het Nieuwe Leren' staat de vraag van het ontdekkende kind centraal: "Een voorbereide omgeving is een omgeving voorzien van allerlei 'leerzame' materialen en aanbod door een volwassene, waaruit het kind vrij kan kiezen om datgene te doen waartoe zijn van binnenuit gestuurde ontwikkeling hem voortstuwt" (Verbeeck, 2005, p. 22).

Om het antwoord op de vragen naar de rol van de omgeving te vinden kunnen we terecht bij de Vygotskianen. In deze theorie is het niet het individu dat zich een weg baant door het oerwoud aan verschijnselen dat zich aan hem of haar voordoet het uitgangspunt, maar de interacties tussen dat individu en de mensen om hem/haar heen. Ervaring, kennis is *gesocialiseerd* en *gesymboliseerd*. Simpel gezegd: een volwassene biedt niet alleen iets aan, maar handelt en praat er ook over met het kind.

In pedagogisch-didactische termen wordt onder actief leren verstaan: actief en zelfstandig kennis construeren. In de Vygotskiaanse onderwijsbenadering leren kinderen in *sociale relaties*, in interactie, door *actief deel te nemen* met meer ervaren anderen in de activiteiten die op een bepaalde manier in hun cultuur zijn gestructureerd. Het is in de interactie met de culturele omgeving waardoor verschijnselen *betekenis* voor ze krijgen (Vygotsky, 1994). Kinderen leren betekenis te geven aan de dingen om hen heen door *meedoen*, *participatie* in activiteiten waarin ook leerkrachten meedoen, meespelen, meeonderzoeken (Wardekker 1997). In deze benadering gaat het om co-constructie tussen kind en opvoeder/leerkracht. Kinderen leren *deelgenoot* worden (Pols, 2004).

Door deel te nemen, actief een bijdrage te leveren, leren kinderen twee belangrijke dingen. In 'levensechte' activiteiten leren ze zo wat ze echt leuk vinden, goed kunnen, waar ze gevoel voor hebben, wat ze willen leren, wat ze vinden. Ze leren daardoor een eigen weg te vinden, een identiteit te vormen (Volman, 2005). In een 'community of learners' leren ze bovendien ook samen te leren en te werken, bindingen aan te gaan, verantwoordelijk te zijn, cultuur te maken. Scheffer (2004) heeft, in zijn oratie als hoogleraar grootstedelijke problematiek, erop gewezen dat kinderen zouden moeten leren dat "Nederland geen vanzelfsprekendheid is maar in een eeuwenlang proces gemaakt is tot



wat het is". Kinderen op de basisschool zouden geschiedenis moeten leren ervaren in de zin dat mensen hun omgeving maken. De mooie, onvertaalbare, Engelse term hiervoor is *agency*. De basisschool is een essentiële plek om kinderen te leren ontdekken wat 'agency' betekent. Niet alleen hun stem is belangrijk, maar ook hoe ze die kunnen gebruiken om samen met anderen een verhaal te maken. Voor de school betekent actie en participatie van kinderen dus drie dingen:

1. Ruimte scheppen voor kinderen om zelf betekenis te geven. Dat wil zeggen: ruimte voor eigen vragen. Dat betekent ook: kinderen oriënteren op de culturele omgeving en ze helpen om vragen te leren ontwikkelen.
2. Ruimte scheppen voor kinderen om deel te nemen in activiteiten die relevant zijn in de cultuur en voor een eigen bijdrage daarin. Dat betekent ook: kinderen helpen om deel te nemen, om de cultuur te begrijpen. Een eigen bijdrage leveren betekent ook leren om te produceren en te presenteren.
3. Ruimte scheppen voor leren in sociale relaties en aandacht voor die relaties zelf. Dat betekent ook: verantwoordelijk leren zijn voor de groep, leren participeren en samen werken met anderen.

*Participeren kinderen in Ontwikkelingsgericht Onderwijs? Hoe krijgt dat vorm?*

*De leerkracht van groep 1-2 vindt dat het spel in de huishoek niet goed verloopt. Samen met de OgO-begeleidster ontwikkelt ze een plan om daar verbetering in te brengen. Ze onttakelt de huishoek, en zet er een bord Te Koop voor. De kinderen zijn stomverbaasd. Het spel begint. Ze bekijken het huis in groepjes. Er komen huizenfolders en er komt een makelaar (de conciërge) aan te pas. Uiteindelijk kopen ze het huis (bordje Verkocht), maar ze vinden dat het verbouwd moet worden. Ze maken tekeningen en kiezen gezamenlijk hoe ze het willen hebben. Er wordt gemeten, voor een nieuwe ingang, de gordijnen. Ze willen nieuwe spullen en schrijven de ouders een brief. Met alle spullen die dat oplevert, richten ze de huishoek opnieuw in. Het zijn echte spullen, waarmee ze van alles in hun spel kunnen ontdekken. De leerkracht bespreekt met ze de rollen en de activiteiten die je er allemaal kunt doen en speelt in het begin mee om het spel meer structuur te geven en te verrijken. (Vingerhoets, 2005).*

*Ingeborg Jansen, leerkracht van groep 8 en lid van de kenniskring heeft met haar klas plannen gemaakt voor een drogisterij-parfumerie 'Body language' – een echte winkel, met mogelijkheden om te werken aan scheikunde en techniek, en uiterlijk en verzorging. Als ze hoort over een prijsvraag van de ABN-AMRO voor het beste ondernemingsplan voor 2004, werkt ze met de klas het plan tot in de puntjes uit, en presenteren ze het bij de bank. Een half jaar later blijkt dat ze de prijs van 10.000 gulden hebben gewonnen (Janssen-Vos & Verkleij, 2004)! De winkel wordt dan ook echt werkelijkheid. De kinderen "praten erover met elkaar, op de gang in de pauze, op weg naar huis en 's morgens als ze staan te wachten voor de deur tot die opengaat. Ook voor mij is het een hele onderneming. Dit enthousiasme, deze betrokkenheid van de kinderen mag me niet ontglippen." schrijft ze (Jansen, 2004). Samen kiezen ze voor vier sectoren – de afdeling productie, personeel, financiële administratie en verkoop. Elk kind kiest de sector waar het het liefst wil werken. De kinderen maken met de leerkracht een plan van aanpak, en iedere dag bespreken ze in de dagevaluatie de vorderingen. De leerkracht bepaalt de specifieke leerinhouden, zoals de rekenactiviteiten voor elke sector; bijvoorbeeld in de productiekeuken waar echte zeep wordt gemaakt die verkocht zal gaan worden gaat het om gewichten, verhoudingstabellen, breuken; de financiële administratie werkt met omrekenstabellen en procenten; personeelszaken met grafieken en de verkoopafdeling berekent de prijzen aan de hand van de verschillende ingrediënten. Ook zijn er timmermannen die presentatietafels maken en werken aan oppervlakteberekeningen en op schaal tekenen. Aan het eind van het jaar geven kinderen een interview aan een medewerker van 'de Educatieve Stad'. Als ze gevraagd worden wat ze hebben geleerd, noemen ze vooral zaken als zelfvertrouwen, doorzettingsvermogen, samen verantwoordelijk zijn, doelen halen en eerlijkheid. Bouwstenen voor hun identiteit, specie voor het aangaan van bindingen.*

*Voor Margaret, leerkracht van groep 8, is de 'klasvergadering' "een manier om van de klas een oefen- en ervaringsplek te maken". Er is een voorzitter, notulist, er zijn ingekomen stukken e.d. Iedere ochtend wordt vergaderd in de kring. "Soms hebben we hele pittige discussies over Osama Bin Laden en de terreuraanslagen, over Pim Fortuyn of over hoofddoekjes. Dan praten we ook over met*

*respect omgaan met elkaars mening, ook als dat vanwege de inhoud van die mening moeilijk is. Wat in de vergadering naar voren komt geef ik een plaats in mijn onderwijsaanbod. (..). Daar haak ik dan op in en haal bijvoorbeeld boeken uit de bibliotheek. Ik geef de kinderen veel ruimte om te kiezen en te beslissen, maar ik heb ook mijn doelen; ik weet wat ik wil bereiken” (Schut-Beenders & Verkleij, 2003).*

In deze voorbeelden is te zien hoe actie vooral participatie is, waarbij kinderen meepraten en -denken, iets maken of ondernemen. Dalton & Tharp (2002) spreken over het belang van ‘productieve activiteit’. In OgO wordt veel belang gehecht aan het socialiseren tot producent, in een ‘community of learners’. Wardekker (1997) spreekt van ‘medeauteurschap’, Van Oers (2001) van het kind als ‘cultuurmaker’. Het geldt voor het spel, het geldt voor het leren lezen en schrijven en rekenen, en het geldt voor onderzoeksactiviteiten in de midden- en bovenbouw. Vanaf het begin wordt principieel ook de ‘productie’kant betrokken in alle activiteiten. Vanaf het begin leren kinderen dat ze een inbreng hebben, dat hun eigen betekenissen er toe doen. In de titels van de publicaties over het begin van het leren lezen/schrijven en rekenen komt dat treffend tot uitdrukking: *Met jou kan ik lezen en schrijven* (Knijpstra, Pompert & Schiferli, 1997) en *Op jou kan ik rekenen* (Fijma & Vink, 1998). Van meedoen leer je het meest, je snapt meer als je zelf de taal spreekt.

#### *Meer participatie in Ontwikkelingsgericht Onderwijs?*

Participatie betekent op OgO-scholen: inspraak in de activiteiten in de klas. Kinderen worden uitdrukkelijk aangesproken op hun ervaring, begrip en kennisbehoeften. Ze worden aangesproken op hun bijdrage. Ze doen daarmee veel ervaring op met participeren. Maar die participatie zelf is binnen OgO vaak geen onderwerp, krijgt geen systematische aandacht, is geen *expliciet* onderdeel van het curriculum. Dat is wel het geval in het onderwijs van de Franse pedagoog Fernand Oury. Pols (2004) heeft beschreven hoe voor Oury, die werkt in de traditie van Dewey en Freinet, participatie en communicatie ‘de motor van ontwikkeling’ is. Daartoe heeft hij binnen de school een aantal ‘instituten’ in het leven geroepen, die *reflectie* over de communicatie en participatie zelf mogelijk maken. Pols noemt o.a. de drukkerij, de klassencorrespondentie, de klassenkrant en de klassenraad. Voor een deel zijn deze activiteiten ook in OgO terug te vinden, zie het voorbeeld van de klasvergadering. Maar het is de moeite waard om na te denken over een mogelijkheid om reflectie over participatie uitdrukkelijker een plaats te geven.

Voor 'Inspraak', de derde I van Kraaijeveld, komt dus veel kijken. De vraag rijst dan natuurlijk of kinderen daar de school voor nodig hebben. Hun directe omgeving is toch een en al sociaal-culturele praktijk? Daar participeren ze toch al? Wat maakt leren op school anders dan leren buiten school? Het antwoord is: ze leren daar het cognitieve gereedschap van hun cultuur, de taal, en ze leren daarmee te reflecteren over die sociaal-culturele activiteiten waarin ze deelnemen. Ze gaan van een bekende vanzelfsprekende omgeving naar een nieuwe, met nieuwe perspectieven. Ze stappen langzamerhand over van, in termen van Bruner (1986), het 'landscape of action' naar het 'landscape of *consciousness*'. In de kern gaat het daarom: dat is wat onderwijs moet doen, kinderen helpen om te leren reflecteren. Dan komen we bij de volgende stelling. Dan komen we bij taal en verhaal. Taal als gereedschap van de stem, reflectie om het verhaal te begrijpen en een eigen verhaal te vertellen.

### **2.3 Meer taal, meer reflectie**

Kinderen leren overal taal, ze leren overal denken. Vanaf het begin van hun leven getroosten volwassenen zich de moeite om ze te laten kennismaken met hun cultuur: zo leren ze wat een tafel is, wat stout en lief is, hoe je je veters strikt. Ze benoemen hun wereld en laten zien hoe die werkt. De belangrijkste vraag is daarom: wat is de specifieke bijdrage van de school in dat leren denken? In de loop der jaren zijn daar nogal verschillende antwoorden opgegeven. Het begon met leren lezen en schrijven en de godsdienst. Feitenkennis is erg belangrijk geweest. Toen kwamen de vaardigheden, het leren leren en op dit moment is 'competenties' een veel gevraagd artikel. Er zijn dus, om het oneerbiedig te zeggen, modes.

Mijn stelling is dat de grote constante in alle modes uiteindelijk is, of beter, *zou moeten zijn*: taal leren om te leren denken, reflecteren. Daarmee bevind ik mij in het gezelschap van de peetvader van de Nederlandse onderwijspedagogiek, Philip Kohnstamm (Carpay, 1998). Variërend op een bekend versje: wetenswaardigheden verwelken, vaardigheden vergaan, maar het leren *dénken* blijft altijd bestaan. En het middel daarvoor is en zal altijd zijn: de taal – in al zijn verschijningsvormen. Ik zal eerst ingaan op de taal, en daarna op het leren denken.

### 2.3.1 Cognitief gereedschap van de cultuur: de taal

*“Onderwijs is alleen ontwikkelend, als het kind de dingen die het leert ook tot eigen, voor hem bruikbare cognitieve instrumenten kan smeden” (Van Parreren, 1988).*

Dit jaar zal het aantal internetgebruikers wereldwijd gestegen zijn tot een miljard. Alle basisscholen in Nederland zijn inmiddels aangesloten op Kennisnet (Kuiper, Volman & Terwel, 2004). Het is onvermijdelijk dat kinderen ook op school leren werken met internet; de computer is inmiddels een onmisbaar stuk gereedschap in school. Het idee dat de pc gereedschap is, zal een ieder onmiddellijk beamen. Voor velen is de gedachte dat dat ook geldt voor het schrift, en voor de taal zelf, minder voor de hand liggend. In zijn ontwikkelingstheorie heeft Vygotsky, in tegenstelling tot Piaget, (verschillende verschijningsvormen van) de taal een centrale rol toebedeeld als cognitief gereedschap. Alvorens in te gaan op deze rol van de taal als gereedschap in het onderwijs, zal ik het idee van de taal als cognitief gereedschap verder toelichten. Dat zal ik doen aan de hand van de inzichten uit historische studies over de veranderingen die optraden met de uitvinding van het schrift en de typen cognities die daarmee samenhangen. Ik zal daartoe in zeer grove lijnen de orale, geletterde en digitale samenleving vergelijken naar wat men daarin beschouwde als intelligentie, welke vormen van denken en middelen van belang waren, wat gold als denkkraft en tenslotte welk type kennis men nastreefde (Olson 1977, 1991; De Kerckhove, 1996).

In de opvatting over intelligent zijn in een orale samenleving speelt een goed geheugen een cruciale rol. Weten is immers onthouden. Intelligent zijn is een goed geheugen hebben. Om culturele informatie te onthouden en door te geven aan anderen is de verpersoonlijking van informatie en de presentatie in verhaalvorm een geschikt middel. De verbeeldingskracht en het gebruik van metaforen worden zo belangrijke denkvormen. Om verhalen te onthouden en vertellen zijn rijm, ritme en metrum goede middelen. De kennis die wordt overgedragen is gericht op wijsheid voor het dagelijks leven, kennis om de sociale werkelijkheid te beheersen.

Met de uitvinding van het schrift, of beter gezegd, de sociale praktijken die daaruit voortvloeiden, ontstaat een andere opvatting over intelligent zijn. Het schrift maakt taal visueel en gedachten zichtbaar. Het wordt mogelijk beweringen eens goed tegen het licht te houden, te beschouwen. In de geletterde traditie wordt dan het kunnen analyseren en

reflecteren de kern van intelligent handelen. In geschreven teksten worden beweringen proposities met implicaties, men onderzoekt premissen, begrippen moeten worden gedefinieerd. Hebben teksten in een mondelinge traditie vooral een retorische functie om anderen te overtuigen, in een geletterde samenleving wordt de logische functie belangrijk. Analyse en reflectie moeten leiden tot theorieën, tot wetenschappelijke kennis, kennis om de materiële werkelijkheid te beheersen.

In onze digitale, multimediale samenleving lijkt intelligent zijn steeds meer op het goed kunnen verwerken van informatie. Steeds minder van wat wordt gepubliceerd komt in boeken terecht; de rest van de informatie komt tot ons via film, video, cd en dvd, elektronische databases en internet, vaak in een combinatie van geschreven tekst, beeld en geluid. In dit verband wordt wel de term *information literacy* gebruikt en ook, omdat beelden steeds belangrijker worden, *visuele geletterdheid* (Kuiper, Volman & Terwel, 2004). Een belangrijke vaardigheid wordt het kunnen scherp stellen op de specifieke informatiebehoefte, snel kunnen screenen van de relevantie van informatie, het herkennen van de kern, en het combineren van informatie vanuit de verschillende modaliteiten tegelijkertijd – *multitasking*. Nieuwe middelen voor informatie-overdracht zijn hypertextualiteit en simulatie; Smelik (De Volkskrant 2004) spreekt van een nieuwe elite voor wie de ontwikkeling van beeldarchief in het hoofd een belangrijk analysemiddel wordt. De vraag voor onze tijd is welke kennis het meest nastrevenswaardig is: kennis om de communicatieve werkelijkheid te beheersen?

Een goed geheugen, analytisch vermogen en een reflectieve houding, snelle informatieverwerking: het zijn drie accenten in de opvattingen over intelligent zijn. Nieuw gereedschap ontstaat uit een maatschappelijke behoefte, en brengt nieuwe eisen met zich mee.

Met deze vormen van intelligentie zijn onze mogelijkheden nog niet uitgeput. Gardner (1984) is bekend om zijn concept van *meervoudige intelligentie*: er is niet alleen de linguïstische intelligentie die tot nu toe vooral aan de orde is geweest, maar ook een wiskundige intelligentie, een ruimtelijke, een lichamelijke- kinesthetische, muzikale, sociale en intrapersonlijke intelligentie. Wat voor dit deel van mijn betoog echter belangrijker is, is zijn inzicht dat deze typen intelligenties verbonden zijn met evenzovele *notaties of symbolensystemen*. Er is (de 'taal' van) de wiskunde, de tekening, notatiesystemen voor choreografie, de compositie, de rituelen, de beeldtaal. Evenzovele 'talen' om te reflecteren op de betreffende domeinen van het leven.

### *Taal als gereedschap in het onderwijs*

De mondelinge taal, het schrift, de beeldtaal van de multimedia, de tekening, de compositie, de plattegrond, het schema zijn dus te beschouwen als cognitief gereedschap, gereedschap voor de geest. Zoals de schep een verlengstuk voor de hand is om beter te kunnen graven, vormen al deze soorten symbolisch gereedschap verlengstukken voor de geest om beter te kunnen denken. Principieel zijn het middelen voor reflectie, instrumenten om gedachten als het ware 'buiten het lichaam' te plaatsen en ze te beschouwen, te overdenken, meer structuur te geven. De Kerckhove (1996, p.157) spreekt over virtuele realiteit als een 'extern gemaakt mentaal decor'. Smelink (2003) stelt dat de 'spektakel-beelden' in films de grenzen van je eigen waarneming verleggen en ze ziet dit soort beelden als manier om jezelf in zekere zin te overstijgen. Olson (1977) spreekt van technologieën van het intellect. De taak van het onderwijs is daarom kinderen op zodanige wijze met deze instrumenten of technologieën te leren werken, dat ze voor hun tot een eigen cognitief gereedschap worden.

### *Welke rol speelt de taal in de OgO-praktijk?*

*Leerkracht Marijke gaat met Mesa en Tine eten in het zelf ingerichte restaurant. Mesa spreekt nog weinig Nederlands. In het restaurant is van alles te zien waarvoor Mesa nog geen woorden heeft. Op de tafeltjes liggen door de kinderen zelf gemaakte menukaarten met plaatjes en woorden. De leerkracht zegt: "Ik ga even op de menukaart kijken". "Heb jij ook een menukaart op je tafeltje?" vraagt ze. "Nee", zegt Mesa. "Nee? Oh, ik heb nog een menukaart Mag jij op die menukaart kijken" Ze bestuderen uitgebreid de menukaart. De leerkracht kijkt mee. "O, wat is dat?" Ze wijst een plaatje aan. "O, dat is een worst. Ga jij een worst eten? Dat lijkt me wel lekker, die worst." Ze bestellen bij de ober. Terwijl ze wachten, zegt de leerkracht: "O Mesa, ik zie een hele grote worst in de oven. Kijk eens in de oven!" en ze wijst naar de worst in de oven. Als het eten geserveerd wordt, zegt ze "O, kijk, daar komt de worst! Jeetje, wat een superworst! Nou, smakelijk eten!"*

*In groep 3 wordt gewerkt aan het leren beheersen van klank-tekenrelaties en letterkennis met behulp van eigen teksten. Zo wordt het oefenen zinvol. Het werken met signaalwoorden is een van de activiteiten. Het gaat om woorden die voor kinderen op dat moment veel betekenis hebben, zoals 'ik, zes, school en groep' in de tekst:'*

*ik ben zes jaar. ik ga naar school. ik zit in groep 3'. Vanuit de hele, bekende woorden leren ze vervolgens letters analyseren (Knijpstra, Pompert & Schiferli, 1997)*

*In het thema 'Onze eigen buurt' in groep 4 hebben kinderen gekozen voor 'kleine diertjes in onze buurt'. "Eerst gaan de kinderen erop uit om kleine diertjes te zoeken. Ze maken foto's en daar schrijven ze weer teksten bij. De gevonden diertjes worden in de klas in een terrarium verzorgd. 's Ochtends lopen veel kinderen eerst naar de bak om te kijken hoe het met de nieuwe 'huisdieren' gaat. Naast het terrarium liggen informatieboeken over kleine diertjes die de kinderen zelfstandig kunnen lezen. Jaira heeft een kinderencyclopedie van huis meegenomen met daarin plaatjes en verhalen over kleine dieren die in de stad leven. Tijdens een taalles kiezen de kinderen een diertje uit en daarover schrijven ze in een woordveld wat ze er al over weten. Nadat deze kennis is uitgewisseld bedenken ze welke vragen ze nog hebben. Ze zoeken de antwoorden in tweetallen op in de beschikbare informatieboeken en tenslotte verwerken ze alles in een informatieve, zelfgeschreven tekst." (Van Oers, 2005).*

In de typische OgO-school wordt, zoals uit bovenstaande voorbeelden blijkt, het verwerken van het gereedschap van de cultuur verbonden met betekenisverlening, met actie en emotie. Mondelinge taal is gekoppeld aan ervaring en breidt die ervaring uit. Geschreven taal heeft al vanaf groep 1 een functie: in spelactiviteiten, zoals uit het voorbeeld van het restaurant blijkt, spelen teksten een rol. Dat wordt niet anders als de kinderen aan het werk gaan met letters, met het echte lezen en schrijven. Natuurlijk moet er ook geoefend worden, is automatisering van de kennis en vaardigheden belangrijk, maar de context is altijd die van een betekenisvolle situatie. Bij de doelstellingen voor de brede ontwikkeling uit fig.1 gaat het o.a. om ervaringen met de functie van het semiotische gereedschap voor de cultuur. Halliday (1975) heeft gesteld dat "children do not learn language first and then apply it to various uses. They learn language as they learn of its uses". Het gaat er dus om, simpel gezegd, dat kinderen de behoefte ervaren dat ze die instrumenten nodig hebben. Dat is het motief om ze te gebruiken en dan leren ze hoe ze ze moeten gebruiken. Ze hebben ze nodig op allerlei terreinen van het leven - voor hun brede ontwikkeling.

In de gereedschapskist van de OgO-school zitten dezelfde spullen als op een ander soort school, maar het essentiële verschil is dat de leerkracht en de kinderen ze vanaf het



begin gebruiken voor 'echte problemen'. Het verschil is, dat de leerkrachten niet alleen werken aan een vakconcept, van het reken- en taalonderwijs, maar ook aan een onderwijspedagogisch concept (Fijma & Vink, 1998). Het verschil is dat, méér dan de methode, de *leerkracht* de spil is. Vandaar mijn vierde stelling, maar die komt straks. Eerst is de vraag aan de orde of de stelling 'meer taal' ook voor Ogo-scholen geldt.

### *Is er voldoende taal op Ontwikkelingsgerichte scholen?*

In Ontwikkelingsgericht Onderwijs maakt taal een vanzelfsprekend onderdeel uit van alle activiteiten die worden ondernomen. De Ogo-didactiek van de 'vijf impulsen' biedt kansen op gerichte en systematische aandacht voor taal. De leerkracht kan haar handelen daardoor steeds uitbreiden. Dat doet ze door: (1) met de kinderen een gezamenlijke oriëntatie te organiseren, zodat ze inzicht heeft in de kennis van kinderen en hun inbreng kan verwerken in haar plannen (2) het spel/de activiteit te structureren en verdiepen, (3) de activiteit te verbreden naar andere activiteiten (4) nieuwe handelingsmomenten toe te voegen, zodat op verschillende leergebieden/voor verschillende kerndoelen het repertoire kan worden uitgebreid en (5) met de kinderen te reflecteren op de activiteit (Janssen-Vos, 2004). Deze vijf impulsen zijn oorspronkelijk ontworpen voor het spelcurriculum in de basisontwikkeling waarbij door het werken met thema's activiteiten steeds terug kunnen komen in verschillende vormen. Maar ze zijn ook te herkennen bij het leren lezen en schrijven en bij het onderzoekscurriculum in de bovenbouw. Opvallend is, dat in de opbouw van het curriculum volgens deze impulsen dezelfde didactische principes worden aangehouden als in de 'Viertakt' voor de didactiek van het woordenschatonderwijs, waarbij het gaat om de stappen voorbereiden, semantiseren d.w.z. het verduidelijken van de woordbetekenis, consolideren en controleren (Van den Nulft & Verhallen, 2002). In het Ontwikkelingsgericht Onderwijs krijgt deze didactiek voor het woordenschatonderwijs dus een inbedding vanuit een algemeen pedagogisch concept.

### *Leren van een taal*

De vraag is echter of deze aanpak voldoende is voor kinderen die bij hun start op de basisschool vrijwel geen Nederlands beheersen en waarmee veel leerkrachten die opgeleid worden bij Hogeschool INHOLLAND te maken krijgen (zie Tabel 1). Van den Nulft & Verhallen (2002) hebben berekend dat op een ochtend in de klas waarin voortdurend gepraat wordt, rond de 32.000 woorden worden gebruikt<sup>2</sup>. Nu zijn dat natuurlijk niet alle-

---

<sup>2</sup> Per seconde: 3 woorden, per minuut: 3 x 60 = 180 woorden, per uur: 60 x 180 = 10.800, per ochtend: 3 x 10.800 = 32.400

maal verschillende woorden, maar omdat woorden meestal veel betekenisaspecten hebben, gaat het toch om een gigantisch omvangrijk netwerk van woordbetekenissen waarmee kinderen op school worden geconfronteerd. Het is dan ook een enorme klus voor ze om die te leren. Uit al het onderzoek naar onderwijsachterstand van kinderen komt één constante naar voren: kinderen die het Nederlands als tweede taal leren (NT2) hebben niet alleen in het begin van de basisschool een kleinere woordenschat dan kinderen die van huis uit Nederlands spreken, maar lopen die achterstand ook niet in. Sterker, die achterstand wordt vaak groter. Verhoeven en Vermeer (1992) hebben aan de hand van de *Taaltoets Allochtone Kinderen* berekend, dat Nederlandse kleuters van 4,6 jaar zo'n 3000 woorden passief beheersen, terwijl Turkse en Marokkaanse dan 1000 woorden begrijpen. Als de Turkse en Marokkaanse kinderen 8 jaar zijn, en het wereldoriëntatie-onderwijs begint, zijn ze op het niveau van de Nederlandse kleuters. Aan het eind van de basisschool, als ze gemiddeld 12,6 jaar zijn, is dat verschil in absolute zin groter geworden: 15.000 tegen 10.000. Dat laatste komt doordat voor het verwerven van nieuwe woorden vaak kennis van andere woorden vereist is: de betekenis van een nieuw woord kunnen kinderen die een grotere woordenschat hebben afleiden op basis van de talige context, d.w.z. de andere bekende woorden in een zin of tekst. Voor het lezen is een grote woordenschat essentieel: om een tekst te kunnen begrijpen is een 'tekstdekking' van 85% bekende woorden vereist (Vermeer 2005). Woordenschat en leesvaardigheid zijn dé voorspellers van schoolsucces. NT2 onderwijs is dus essentieel. Gerichte en systematische aandacht voor de taal blijkt niet voldoende: uit een longitudinaal onderwijsexperiment waarin anderstalige kinderen een systematisch woordenschat-aanbod kregen bleek dat ze weliswaar significant meer woorden kenden en betere scores hadden voor begrijpend lezen dan de controlegroep van anderstaligen, maar dat ze alsnog een jaar achterliepen op de Nederlandstalige kinderen (Appel & Vermeer 1996). Het is dus belangrijk om een manier te vinden om de taalverwerving van NT2 kinderen te versnellen. Uit het onderzoek naar eerste taalverwerving blijkt dat er twee zaken belangrijk zijn: de *frequentie/herhaling* van aanbod en de *distributie daarvan over verschillende dagen* (Tomasello 2003). Een opbouw in een curriculum waarin kinderen over een langere periode met een thema werken is dus een goed startpunt voor anderstalige kinderen; meer taal in Ontwikkelingsgericht Onderwijs betekent dan vooral meer gerichte aandacht voor herhaling. Leerkracht Marijke in het voorbeeld doet dat op een natuurlijke manier in de spelcontext van het restaurant.

### *Leren in een taal*

NT2 didactiek gaat specifiek over het leren van een tweede taal. Maar in het onderwijs leren kinderen ook in een tweede taal bij onderwijs in de zaakvakken, bij rekenen enz. Kinderen moeten daarbij twee dingen tegelijk leren: taal én vakinhoud. Voor het traditionele onderwijs spreken Van Beek & Verhallen (2004) daarom van een *min-min* situatie: ze leren geen zaakvak én geen taal omdat ze het gewoonweg niet kunnen volgen. Zij stellen daarom geïntegreerd taal- en zaakvakonderwijs voor, in navolging van het taalgericht vakonderwijs in het voortgezet onderwijs (Hajer & Meestringa, 2004). De kern daarvan is, dat het onderwijs in de zaakvakken en een taalperspectief onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. Dat vereist een specifieke didactiek, die overigens ook voor van-huis-uit Nederlandstalige kinderen relevant is. Hajer & Meestringa (2004) laten goed zien dat allerlei onderwijsvernieuwingen een dergelijke didactiek nog extra noodzakelijk maken. De werkwijzen voor 'actief leren', 'zelfstandig kennis construeren', 'samenwerkend leren' worden vaak te weinig doordacht vanuit het perspectief van (tweede) taalverwerving, waardoor kinderen die veel taalsteun nodig hebben achterop kunnen raken. Elbers & de Haan (2003) hebben de effecten daarvan laten zien in hun onderzoek in een multi-etnische klas op een school met een lange geschiedenis van samenwerkend leren. De kinderen zijn gewend elkaar te helpen en dat doen zij dan meestal ook op een symmetrische manier waarbij alle kinderen bijdragen aan de interactie. Toch blijkt het in de assymetrische situaties, waarin één van de kinderen de leiding neemt en de interactie domineert, altijd om de Nederlandse kinderen te gaan. Zij nemen de leidersrol op zich, of ze krijgen die toegeschoven omdat de andere kinderen hen om uitleg vragen. Het gaat daarbij om de betekenis van moeilijke woorden. Het probleem is echter dat de Nederlandse kinderen dat niet met woorden doen, maar door aanwijzen van de betreffende voorstellingen op een plaatje waardoor de woordbetekenis onduidelijk blijft. De anderstalige kinderen hebben dan toch de hulp van de leerkracht nodig en moeten zelf het initiatief nemen om verdere verduidelijking te vragen.

Leren *in* een tweede taal vereist dus systematisch aandacht van de leerkracht voor leren van taal. Van Beek & Verhallen (2004) spreken van een *win-win* situatie als een leerkracht bewust '*taalgroeimiddelen*' gebruikt in de zaakvaklessen. Deze middelen hebben Ogo-leerkrachten, als het goed is, in hun gereedschapskist. De 3 B's bij het aanbieden – betrokkenheid, begrijpelijkheid, boven niveau – van Van Beek & Verhallen zijn terug te vinden in principes van de betekenisvolle context en de *zone* van de *naaste ontwikkeling*; de ruimte voor eigen taalproductie en onderwerpruimte zijn verbonden met de nadruk op

het kind als mede-auteur, cultuurmaker; het belang van duidelijke feedback komt tot uitdrukking in de opzet van het werken met thema's. In een vergelijkende case-studie naar de woordenschatontwikkeling in een groep 1-2 van OgO-school en een school, waarin wordt gewerkt met programmatische benadering (*Piramide*) waarin voor een heel jaar thema's zijn vastgelegd in een duidelijke structuur met activiteiten, bijbehorende woorden en toetsmomenten, vond Duijkers (2004) duidelijke verschillen. De kinderen op de OgO-school hadden rond een thema meer woorden geleerd, ze hadden een groter semantisch netwerk rond die woorden opgebouwd, en ze gebruikten de woorden bovendien tijdens het vrije buitenspel. De onderzoeker verklaart deze verschillen uit de spel-situatie met echte materialen die betrokkenheid en interactie met alle gelegenheid tot taalaanbod en -productie uitlokt, waardoor kinderen veel meer aan de slag gaan met de nieuwe woorden. Het klinkt natuurlijk goed, deze vormen van geïntegreerd taal-zaakvakonderwijs als ingebakken in het pedagogische concept van OgO, maar het vereist wel een voortdurend bewustzijn van de leerkracht, een scherp observatievermogen voor de taalbehoeften van individuele kinderen en een systematische *expliciete* aanpak. Vooral voor kinderen die thuis weinig gelegenheid hebben voor interactie over activiteiten in het Nederlands, is zo'n expliciete aanpak cruciaal.

Taal is niet alleen woordenschat. Taal is ook grammatica en spelling. Taal is ook het schrift, de beeldtaal van de multimedia, de tekening, de compositie, de plattegrond, het schema, zoals ik al heb betoogd. Het werken met al deze (eigenschappen van) 'talen' vergt veel oefening. Het is hard werken, een hele klus. Het is een voortdurende opdracht om de 'technische' aspecten van de 'taal' – de klank/letter koppeling bij het leren lezen, lees- en schrijfstrategieën, het automatiseren van kennis – in te bedden in een betekenisvolle context, een goede balans te vinden tussen betekenisvol onderwijs en gewoon veel oefenen. Dit wordt ook wel de 'derde weg' positie genoemd: een balans tussen kindgericht en programmagericht werken. Die weg vergt veel inzicht van de leerkracht: de literatuur over het leren lezen en schrijven (Janssen-Vos, Pompert & Vink, 1995; Knijpstra, Pompert & Schiferli, 1997, Pompert, 2004) biedt veel voorbeelden, maar in het handelen in de klas is het niet eenvoudig om voor alle kinderen te beslissen wanneer ze even uit de direct betekenisvolle activiteit moeten stappen om te oefenen, en hoe en hoe lang ze dat dan moeten doen. Het vergt veel inzicht om oefenen te verbinden met de *perezhivanie*, de emotionele ervaring (Vygotsky, 1994).

Terwijl er voor de schriftelijke code van de geletterde traditie een aanpak is uitgewerkt, is er voor het digitaal gereedschap nog nauwelijks iets voor handen. Dat is wel uiterst urgent. De uitvinding van de digitalisering, computers en multimedia betekenen een omwenteling die te vergelijken is met de uitvinding van de boekdrukkunst. Zo is het werken met internet al een niet-meer-weg-te-denken werkwijze op de basisschool, en vooral voor een onderzoekscurriculum is het een belangrijke bron. Dat veronderstelt echter allerlei vaardigheden die basisschoolleerlingen nog nauwelijks beheersen. Ze zijn "niet in staat om de informatie die ze op internet tegenkomen, in te zetten voor het beantwoorden van hun onderzoeksvraag" (Kuiper, Volman & Terwel, 2004, p. 426). Vaak is de informatie te abstract, is er te veel informatie en verdwalen ze, en zijn ze teveel direct op zoek naar het concrete antwoord. De configuratie van de informatie met beelden, geluid, en teksten met hyperlinks stelt nieuwe eisen aan het 'begrijpend lezen'. In feite doet het werken met internet een beroep op een accumulatie van vaardigheden die in de loop der tijd aan intelligent zijn gesteld: om informatie goed te verwerken is analyse en reflectie nodig, en dat vereist dat kinderen al een referentiekader hebben, kennis, en daarvoor is een goed geheugen nodig. Volgens Kuiper e.d. zou een onderzoekscurriculum waarin kinderen ondersteund worden in het zoeken van een antwoord op hun vragen, een goede context bieden voor het leren werken met internet als informatiebron. En dan zijn we aangeland bij het tweede deel van de stelling: *méér taal, méér reflectie*.

### **2.3.2 Cognitief gereedschap van de cultuur: reflectie**

In het debat over het onderwijs zorgt de discussie over de 'canon' voor een stevige bries. Het probleem met die discussie is, dat hij doorgaans zo weinig toekomstgericht is. Het vanzelfsprekende referentiepunt is het culturele erfgoed als fundament van onze cultuur. Maar die cultuur is fundamenteel aan het verschuiven. De opdracht van de school is kinderen te socialiseren en kwalificeren voor onze dynamische samenleving, voor de culturele activiteiten die nu en in hun toekomst relevant zijn. Dáárvóór hebben ze kennis en gereedschap nodig. Van belang is dus om meer grip te krijgen op wat relevante culturele activiteiten zijn, welke kennis daarbij relevant is en welk gereedschap. De vraag is dus: leren reflecteren – waarover, en hoe? Ik zal eerst ingaan op de discussie over de 'canon' en laten zien welke positie daarover binnen Ontwikkelingsgericht Onderwijs wordt ingenomen. Vervolgens zal ik laten zien dat beslissingen nemen over die 'canon' slechts een eerste stap is. Minstens zo belangrijk is de stap van kennisoverdracht naar kinderen

zèlf laten onderzoeken, naar een onderzoekscurriculum. Dat is dan het tweede deel van mijn betoog over *méér reflectie op school*.

## Canon en Culturele Activiteit

Tot nu toe heb ik het belang van de verschillende verschijningsvormen van taal benadrukt, als technologieën. Daarbij is aan de orde geweest, dat de sociale praktijken zich verder hebben ontwikkeld als gevolg van het gebruik van het schrift. De rechtspraak, de theologie, de wetenschap of de kunst, overheidsinstellingen hebben zich verder kunnen ontwikkelen dankzij de mogelijkheden van het schrift, d.w.z. de mogelijkheid die geschreven teksten boden om deze praktijken te doordenken en uit te werken. Dat heeft geleid tot nieuwe concepten, nieuwe taal, tot nieuwe perspectieven die nieuwe specialisaties en differentiatie van verschillende aspecten van de werkelijkheid meebrachten. Het heeft geleid tot een nieuwe cultuur. Om mee te kunnen denken binnen ieder perspectief – of het nu de rechtspraak, de theologie enz. is – is het noodzakelijk om de concepten en perspectieven van die gespecialiseerde ‘talen’ te leren beheersen die met zo’n sociaal-culturele activiteit, of in termen van het traditionele onderwijs: zo’n vak, verbonden zijn.

### *Relevante culturele activiteiten: het perspectief van ‘het vak’*

Wat zijn dan relevante activiteiten binnen de huidige cultuur, wat is dan de relevante kennis daarbij en welk gereedschap is belangrijk? Selectie is een ingewikkelde zaak door de enorme rijkdom aan cultureel relevante activiteiten. Voor het basisonderwijs zijn zogenoemde ‘kerndoelen’ geformuleerd voor de wereldoriënterende vakken. Deze zijn echter te globaal om als selectiecriteria te kunnen dienen en bovendien zijn ze inhoudelijk niet verantwoord (Wagenaar & van der Schoot, 2004). Er zijn verschillende commissies aan het werk geweest om zich op de problematiek te bezinnen. Zo heeft de ‘Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming’ (CHMV) het belang benadrukt van het opbouwen van ‘oriëntatiekennis’, een referentiekader, een structuur om de losse feiten van allerlei vakken te kunnen plaatsen. Als leerkrachten willen selecteren, zullen ze dat moeten doen vanuit een duidelijke structuur. Ook voor kinderen is zo’n kader belangrijk; ze gaan vaak het internet op op zoek naar concrete antwoorden op hun onderzoeksvragen, maar het resultaat is vaak wat wordt aangeduid met de term *googlificatie* (Vanheste, 2004): een samenraapsel van weetjes zonder basis, zonder verband, zonder begrip. De (historische) overzichtskennis die het CHMV gepubliceerd heeft, is echter

beperkt tot “encyclopedie-achtige stukjes”, die een te hoog abstractieniveau hebben en niet geschikt zijn voor kinderen in de basisschoolleeftijd (Wagenaar & van der Schoot, 2004). Schoolboeken bevatten tot op heden een veelheid aan leerstof die ook vaak veel te abstract is en onvoldoende samenhang heeft (Wagenaar, 2004). Uit het Onderwijsverslag 2002-2003 van de Inspectie (Inspectie van het onderwijs, 2004) blijkt dat maar liefst 75% van de scholen het programma voor geschiedenis overladen vindt, en 65% vindt dat voor aardrijkskunde. De kernvraag naar het referentiekader is met dit rapport dus nog niet beantwoord: hoe leren we kinderen om verbanden te leggen, het verhaal te snappen, de theorie te begrijpen, het perspectief te zien?

Voor het geschiedenisonderwijs stellen Wagenaar & van der Schoot (2004) dat “het misschien beter zou zijn om kinderen van de basisschool als voorbereiding op een *later* (cursivering D.dH) te ontwikkelen historisch besef een aantal zorgvuldig geselecteerde concrete aspecten van het leven in de betreffende tijdperken duidelijk te maken”.

De ‘domeinbeschrijvingen’ voor de wereldoriënterende vakken (Notté, 2002, Thijssen 2002, Wagenaar, 2002)<sup>3</sup> bevatten een dergelijke selectie. Hierin worden basisinzichten, uitwerkingen daarvan, voorbeelden en achtergrondinformatie gepresenteerd. De basisinzichten zijn een “kernachtige beschrijving van het inzicht dat de kinderen zouden moeten verwerven” (Wagenaar 2002, p. 19). Die bieden de leerkracht een houvast. Maar het zijn er veel – voor geschiedenis zijn het er 60 – en er is geen prioritering of hiërarchie aangegeven. Belangrijk zijn dan de maatschappelijke, kennistheoretische, vakinhoudelijke en leer- en ontwikkelingspsychologische argumenten die zijn gehanteerd. Maar vervolgens blijft explicitering daarvan heel summier. Voor aardrijkskunde en natuuronderwijs wordt de thematische opzet beargumenteerd, voor alle vakken wordt de indeling verantwoord. Maar welke concepten, denkvormen, verklaringswijzen en waardenoriëntaties van de kennisgebieden een rol hebben gespeeld wordt onvoldoende uitgewerkt. In onderwijs, waarin leerkrachten op zoek zijn om in hun thematisch onderwijs verantwoorde keuzen te maken, zou dit soort expliciteringen zeer gewenst zijn. Voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs zijn dit cruciale vragen. Het draait om wat Beishuizen (2004, p. 23) ‘big ideas’ noemt, concepten die verbonden zijn met de kernvragen van een vakgebied. Ze kunnen worden gedefinieerd als “redelijk tijdsafhankelijk” en “onmisbaar voor de verwerving van een bepaald vak”. Ze zijn noodzakelijk om kinderen vertrouwd te maken “met de

---

<sup>3</sup> Daartoe zijn ‘cultuurpedagogische discussies gevoerd, waaraan Cito- en SLO-medewerkers, pedagogen, ontwikkelingspsychologen, leden van de Inspectie van het Onderwijs en vakinhoudelijke experts hebben deelgenomen.

manier waarop in een domein betekenis wordt gegeven aan moeilijk te verklaren verschijnselen". Wat zou het goed zijn geweest, als de trefwoordenindex van de domeinbeschrijving van Notté, Thijssen en Wagenaar c.s. een overzicht zou zijn van deze wetenschappelijke kernbegrippen die onmisbaar zijn voor het vak. De index die nu is opgenomen loopt bijvoorbeeld voor geschiedenis van *aardappel* tot *Zwolle*, en heeft in geen enkel opzicht deze functie van wegwijzer voor de leerkracht. Hetzelfde geldt voor de domeinbeschrijvingen voor aardrijkskunde en natuuronderwijs. Explicitering van argumenten m.b.t. de concepten, denkvormen, verklaringswijzen en waardenoriëntaties van kennisgebieden maakt uiteindelijk pas een echte discussie mogelijk waar het in het onderwijs om gaat. Het zijn de noemers, het is de taal om te reflecteren over de vakken zelf en over het belang van de kennis om de huidige cultuur te begrijpen.

Binnen de cultuurhistorische theorievorming heeft Hedegaard (1999) een aanzet gegeven. Zij doet actie-onderzoek naar het vak geschiedenis, en het gaat volgens haar bij dit vak om "to help children acquire a synthesizing approach to the central concepts of history that give them a tool for understanding and analyzing living conditions in past and present societies" (Hedegaard, 1999, p. 283). Als principes voor geschiedenisonderwijs noemt zij: de ontwikkeling van deze concepten als analyse-instrument, ook om het heden te begrijpen; de conceptualisatie van een tijdslijn en periodisering van historische gebeurtenissen; het oefenen met geschiedensmethoden om historisch materiaal te analyseren en te interpreteren en het gebruik van analogie en kritische beschouwing van bronnen. Hedegaards' principiële uitgangspunt is om geschiedenis als 'gereedchapskist' voor kinderen op te vatten, zodat ze de mogelijkheid krijgen in een veranderende samenleving, een culturele en historische identiteit te ontwikkelen. Dat is ook de invalshoek van Arievitich & Stetsenko (2002), die, in navolging van Gal'perin, een 'systeem-theoretische' instructie bepleiten. Daarmee bedoelen ze dat leerkrachten moeten werken vanuit het inzicht in wat de essentie van een theoretisch perspectief is en vanuit het overzicht van het vak als betekenisstelsel.

#### *Relevante culturele activiteiten: het perspectief van de leerling*

Het perspectief van het vak binnen de samenleving is relevant bij de keuze van leerinhouden. Daarnaast is nog een tweede perspectief belangrijk: dat van de leerling. Volman (2005, p.7) benadrukt het belang van onderwijs in de verschillende vakken of leergebieden om leerlingen te helpen 'een koers te bepalen in een ingewikkelde wereld', om ze te leren te reflecteren over zichzelf, de wereld om hun heen, en hun rol en mogelijk-



heden daarin. Het is een pleidooi voor het doordenken van de lesstof op de vormende waarde van kennis, op de aanknopingspunten voor identificatie door leerlingen. Dat zijn andere leerlingen dan die van de vorige eeuw. En ze hebben een andere toekomst.

Doordenken van de lesstof op identificaties in het heden en de toekomst van leerlingen impliceert een hernieuwde reflectie op de cultuur, op wat 'algemeen' gezien wordt als mijlpalen in de geschiedenis, of als de canon van de cultuur. Met de veranderingen in de cultuur ontstaan er ook andere perspectieven. De bestaande canon verandert daarmee van vanzelfsprekend referentiekader tot uitgangspunt van discussie, van *conflict*, zoals Boomkens (2005) laat zien: de culturele speelruimte is groter geworden, meer mensen dan die van de culturele elite laten hun stem horen. Er is een actieve discussie, er is participatie van groepen die voorheen waren uitgesloten. Volgens Boomkens is het probleem niet de bedreiging van de bestaande canon, maar de monopolisering, die 'de beschikingsmacht en de actieve participatie van individuen aan de 'eigen' cultuur bedreigt'. De speelruimte is ook in een ander opzicht groter geworden: door de globalisering en de communicatietechnologie heeft het perspectief van de cultuur ook een mondiale dimensie gekregen. Dan komen we uit bij het begrip *diversiteit*.

De bestaande canon wordt nogal eens ingezet in de discussie over sociale cohesie in onze multiculturele samenleving. Overdracht van de canon zou met name migranten duidelijk kunnen maken wat een 'Nederlandse identiteit' inhoudt. Maar die 'nationale' identiteit verandert in een samenleving waarvan niet autochtone groepen deel uitmaken. Op de scholen in de vier grote steden heeft een derde tot de helft van de leerlingen (ouders met) een niet-Nederlandse achtergrond. De historicus Klein (2005), asielzoeker uit Oostenrijk in 1939 stelt: "In een tijd dat de wereld kleiner wordt – als ervaringsgegeven – is het bizar als we ons terugtrekken op het vaderland (...)". Succesvolle asielzoekers zijn in zijn ogen wereldburgers: "We delen het onbegrip voor de behoefte om je te identificeren met één bepaalde gemeenschap". Het kan leiden tot een vorm van uitsluiting: "Wie de canon niet kent hoort niet bij ons". Bovendien komt die opvatting over het belang van de bestaande canon voor een Nederlandse identiteit voort uit de misvatting dat het bij sociale cohesie zou gaan om consensus over (en dus kennis van) de culturele grondslag van een samenleving. Een andere opvatting is die, waarin de mate van cohesie wordt afgemeten aan "de manier waarop conflicten – waardeconflicten, belangenconflicten, generatieconflicten, etnische conflicten – worden opgevangen in een samenleving" (Schuyt, 2001, p. 15/16). Het gaat, volgens Schuyt, om "op basis van minimale normen in openheid tot een *modus vivendi* komen". Over minimale normen met betrekking tot veiligheid in de school, heb ik

hiervoor al het een en ander gezegd (rechtsregels, van elkaar willen leren). Hier gaat het om identificaties in termen van inhouden van het onderwijs. Ook daar zijn minimale normen belangrijk: inzichten die van belang zijn voor kinderen om onze huidige cultuur te begrijpen en gereedschap om in die cultuur aan het werk te gaan. Over de 'technologieën' van de taal en het rekenen is weinig discussie. De zoektocht is die naar belangrijke inzichten om ieder kind in staat te stellen een plek in de samenleving te verwerven.

Die zoektocht naar een eigen plek moet beginnen bij het vertrekpunt: de plek die kinderen nu innemen, in ruimte en tijd en in hun verbeelding. Ieder kind heeft een geschiedenis. Ieder kind heeft een plek om te wonen. Ieder kind heeft een eigen verhaal, eigen voorstellingen. Die geschiedenis, die omgeving, de mogelijkheden van de verbeelding zijn veel rijker dan ze zelf vermoeden. Jonge kinderen weten nog weinig van hun cultuur, van elkaars cultuur. Hun voorstellingen moeten gevoed worden. Dat is een essentiële opdracht van het onderwijs. Schellekens (2000) beschrijft hoe in een multi-etnische klas de bronnen om aan betekenisvol wereldoriëntatie-onderwijs te werken voor het oprapen liggen vanuit de verhalen die kinderen de klas inbrengen. Ze beschrijft hoe leerkracht Rimbart kinderen onderzoekopdrachten geeft waarbij ze hun (groot)ouders, mensen in de straat, collega's van hun ouders ondervragen. Praten over de Ramadan vormt dan aanleiding uit te zoeken hoe het zit met tijdberekening en dat zet aan tot het werken over kalenders in verschillende culturen. Hooghuis (2005) laat zien hoe het werken op school over plekken die voor kinderen belangrijk zijn inzichten geeft in hun 'sense of place', in de historische gelaagdheid van plekken, in sociale conflicten over territoria, en hoe aardrijkskunde-onderwijs zo een bijdrage levert aan morele vorming. Voor kinderen krijgt de wereld op deze manier betekenis in allerlei opzichten, voor hun zelf en voor hun verbondenheid met hun omgeving. De wereld krijgt op deze manier mensen die weten wat hen bindt aan hun omgeving.

Kinderen hebben verschillende verhalen, ze hebben ook uiteenlopende mogelijkheden. De rijkdom van de cultuur is onuitputtelijk, en het is de leerkracht die hen moet leren om, met hún capaciteiten, daar het materiaal uit te delven dat betekenis voor ze heeft.

*Wat doen leerkrachten op OgO-scholen?*

*In de babygroep van het kinderdagverblijf heeft de assistente pas een baby gekregen. Bij de huishoek in de peutergroep wordt een babyslaapkamer gemaakt.*

*Iemand oppert om een Turkse wieg te maken. Maar de leidster is tijdens haar huisbezoeken in Turkse gezinnen nooit een Turkse wieg tegengekomen; wel allerlei moderne babyspullen. In de babyslaapkamer komt een echt babybedje te staan en een aankleedtafel. Er komen ook luiers, zelf een borsteltje, schoonmaakdoekjes. De kinderen kunnen er al veel over vertellen en zo komen de leidsters meteen te weten wat de kinderen al weten, welke woorden ze al kennen en wat ze ze nog kunnen laten ontdekken (Janssen-Vos & Pompert, 2003).*

*Groep 6 doet onderzoek naar voeding. Een belangrijke vraag is of fastfood slecht is. De groep heeft een krantenartikel gelezen over een rechtszaak tegen McDonald's in Amerika ("Big Mac mag soms heus wel", NRC). Ouders van dikke kinderen geven McDonald's de schuld van hun overgewicht. In een discussie blijken de meningen verdeeld. Als de leerlingen argumenten uitwisselen, blijkt dat ze de tekst van het artikel nog wat preciezer willen lezen. In het artikel worden ook bronnen genoemd (website van McDonald's, het Voedingscentrum), waardoor ze verder kunnen onderzoeken hoe ongezond een BigMac nu eigenlijk is. (Uit: Pompert, 2004, p. 89)*

*Richelle heeft een zusje van drie jaar, dat epilepsie heeft. Ze wil weten wat epilepsie nu precies is. Tiffany, haar vriendin en klasgenoot, wil graag mee doen. Eerst zorgen de meiden voor een goed onderzoeksplan op papier. Nadat dat gepresenteerd is en besproken, gaan ze aan de slag. De belangrijkste activiteiten die ze ondernemen zijn:*

- zoeken op internet
- zoeken in de boeken in de klas
- interview met de schoolarts
- briefwisseling met een patiëntenvoorlichter van epilepsiepatiënten.

*(Uit: Pompert, 2004, p. 65)*

*Groep 8 werkt aan het thema 'oorlogen'. De leerlingen gaan op zoek naar informatie om zich te oriënteren. Ze brengen in kaart wat ze al weten aan de hand van*

*lijstjes en 'woordwebben', maken muurkranten, houden spreekbeurtjes, om na te gaan welke onderwerpen interessant zijn om verder te onderzoeken en wat ze precies willen weten. Op een 'vragenwand' komen de onderzoeksvragen. Deze vragen bespreken ze met de leerkracht die ze helpt de vragen te bewerken tot hanteerbare en zinvolle onderzoeksvragen. Dan gaan ze gericht aan het werk, met boeken en internet. De leerkracht helpt ze om de informatie te verwerken. Gezamenlijk wordt besloten hoe ze hun bevindingen aan de anderen zullen presenteren; het wordt een quiz voor de ouders. (Oterdoom, 2004).*

Een uitgebalanceerde keuze voor leerinhouden mag moeilijk zijn, OgO-leerkrachten kiezen, omdat ze met hun poten in de modder staan, of om het eleganter uit te drukken, met echte kinderen werken en dus beslissingen moeten nemen. Richtinggevend is het concept van de relevante sociaal-culturele activiteit. In de voorbeelden is te zien dat er verschillende 'bronnen' zijn: de concrete leefsituatie (een baby geboren, een zusje met epilepsie), de actualiteit (bericht in de krant) of de ruimere wereld (primaire levensgebieden (voedsel, wonen), sectoren in de samenleving (techniek, economie), of cultuurdomeinen (kunst, geschiedenis, religie enz.). Voor de OgO-scholen is een matrix bedacht om relevante sociaal-culturele activiteiten te kiezen (Pompert, 2004). Maar ook op OgO-scholen is er nog geen uitgekristalliseerd plan om keuzen te maken. Kerndoelen kunnen een richting aangeven, maar voor de keuze van activiteiten zijn samenhang en functionaliteit, d.w.z. een verbinding met hun actuele wereld, voor de kinderen doorslaggevend. Die samenhang kan tot stand komen door clustering van historisch gegroeide vakken in thema's. De functionaliteit door het werken aan de hand van vragen die moeten worden beantwoord en 'problemen' die moeten worden opgelost, door kinderen inzicht te geven in wat mensen doen, in de rollen die ze vervullen in verschillende sociaal-culturele activiteiten (Van Oers, 2001, 2003). De kunst is om een algemeen plan te maken met activiteiten die een duidelijke relatie hebben met de essentie van vakken, met een ordening voor het leerjaar en het schoolcurriculum, en een systeem voor observatie en registratie van de vooruitgang van individuele kinderen.

Maar een eigen keuze voor sociaal-cultureel relevante activiteiten vanuit het perspectief van de samenleving én de leerlingen is slechts de eerste stap. Naast de keuze van inhouden is er ook de keuze van het 'hoe'. Dat is de tweede stap. Een perspectief voor deze tweede stap is het concept van een 'onderzoekscurriculum'. Twee stappen tegelijk is

## Kennisoverdracht versus onderzoekscurriculum

In de voorbeelden van de OgO-scholen die hiervoor zijn gegeven gaat het niet alleen om leerinhouden, maar ook om onderzoek. Zowel de peuters als de schoolkinderen onderzoeken hun wereld. De peuters door te spelen, de schoolkinderen door vragen te stellen over de echte werkelijkheid. In het spel onderzoeken kinderen, op een impliciete manier, door met voorwerpen te experimenteren (manipulatief spel), er iets van te maken (constructief spel), of er een verhaal mee te bedenken (doen-alsof spel). De strekking van de stelling 'meer reflectie op school' is dat de taak van school niet alleen is kinderen vertrouwd te maken met kennis, met de bestaande verhalen, maar vooral ze te leren reflecteren over kennis en ze te leren hoe ze eigen verhalen kunnen leren maken. Leren reflecteren is de kern van een spel- en een onderzoekscurriculum op de OgO-basisschool. Een oriëntatie op leren reflecteren biedt continuïteit in het pedagogisch-didactisch handelen van leerkrachten in de onderbouw en de midden- en bovenbouw. Van Oers (2005) heeft laten zien dat spel en onderzoek als vormen van kennisverwerving gemeenschappelijke kenmerken hebben. In allerlei definities van spel is er een drietal kenmerken te herkennen (zie ook: Johnson, Christie & Yawkey, 1999) die ook richtinggevend zijn voor onderzoek doen. Essentieel is de intrinsieke motivatie en betrokkenheid van de kinderen. Ook is er sprake van vrijwilligheid in de zin van eigen beslissingen kunnen nemen wat de inhoud betreft (binnen het kader van de activiteit). Het derde kenmerk is dat van regelgeleid gedrag wat betreft het 'format' van de activiteit; spel en onderzoek kennen beide regels. Kinderen maken afspraken bij het doen-alsof spel: als je dokter bent dan moet je de zieke beter maken; als je een leeuw bent, ga je niet picknicken. Voor onderzoek doen moet je eerst nadenken hoe je je vraag zo kan bewerken dat je gericht kan zoeken. Vervolgens zijn er methoden met bepaalde regels om een antwoord te vinden op de vragen. Johnson e.a. noemen nog andere kenmerken van spel, die evenzeer te herkennen zijn in onderzoek, en waarvan ik er één aan het lijstje van Van Oers zou willen toevoegen: het belang van een oriëntatie op de activiteit/het spel/onderzoek zelf, op de ontwikkeling van een onderzoekende houding, en niet alleen op het doel of product.

Er zijn op het eerste gezicht ook verschillen. Kenmerkend voor het spel is dat er vaak sprake is van een fictieve dimensie: het gaat vaak - behalve bij het aanvankelijke puur manipulatieve spel - om een (persoonlijke) voorstelling bij een handeling die afgeleid is van de realiteit van het dagelijks leven. Kinderen maken een kasteel met lego vanuit de

voorstelling die ze ervan hebben. Een restaurant in de klas is een nagebootste activiteit, waarbij het spel gevoed wordt vanuit de voorstelling die ze hebben van de gang van zaken. Kenmerkend voor het onderzoekscurriculum is daarentegen dat kinderen zich oriënteren op de echte wereld. Maar op een abstracter niveau is ook daar een gemeenschappelijkheid aan te wijzen. Beide manieren van omgaan met de werkelijkheid impliceren een vorm van reflectie. Ze vereisen een ordening van de ervaring, een perspectief dat samenhang biedt. Zowel voor een spel als voor onderzoek is voorstellingsvermogen, *verbeeldingskracht*, van belang. Bruner (1986) heeft een onderscheid gemaakt tussen een narratieve en een wetenschappelijke denkwijze. Hij benadrukt de verschillen in het soort verbeeldingskracht van dat denken. De verbeeldingskracht in een narratieve denkwijze is gebaseerd op persoonlijke ervaring met wederwaardigheden van het menselijk bestaan, en gericht op de illustratie van belangrijke thema's van het sociale leven. In het geval van wetenschap wordt verbeeldingskracht gevoed door abstracties en generalisaties over het sociale én materiële bestaan en gaat het om hypothesen over mogelijke relaties daartussen. Maar in beide gevallen gaat het om een perspectief of theorie over ervaring / kennis.

Spelend en onderzoekend denken in het basisonderwijs moet aansluiten bij de ervaring, de kennis en de perspectieven die kinderen hebben over hun sociale en materiële omgeving. Het moet ruimte bieden aan verschillende perspectieven, aan persoonlijke ervaringen, aan gezamenlijke inspanning. Alle eigenaardigheden van het denken van de leerlingen zijn de moeite waard om te exploreren. Burton (203, p.53) stelt dat kennis-óverdracht niet kan bewerkstelligen wat een benadering die ruimte geeft aan het verhaal van de kinderen zelf wel kan doen. Zo'n benadering "helps to locate the agency and the authorship of the learner in creating, arguing for and, ultimately, the transformation of personal, or community, knowing into accepted public knowledge". Die ruimte voor 'agency' en 'authorship' geeft zelfvertrouwen, veiligheid om de werkelijkheid te exploreren, om nieuwe vragen te stellen. Dat voedt nieuwsgierigheid. Het gaat dus om het voeden van nieuwsgierigheid, een onderzoekende houding, een dispositie om de wereld - de sociale wereld, de wereld van de dingen, de wereld van de verbeelding - te leren kennen.

Het gaat om "externe verkenning en innerlijke verbeelding", zoals Ayaan Hirsi Ali het uitdrukte in haar toespraak voor de Universiteit van Amsterdam bij de opening van het academisch jaar (Hirsi Ali 2005), waarbij ze studenten opriep vooral non-conformistisch te zijn, "je los te maken van de bestaande beperkingen in jullie disciplines en om werkelijk

nieuwe vragen op te werpen. Op deze manier zal vernieuwende kennis ontstaan, die aan alle mensen van alle culturen ten goede kan komen". Het zou mooi zijn als kinderen en leerkrachten op de OgO-school daar een begin mee maken!

De *primaire* oriëntatie in het onderwijs zou dus moeten zijn: nieuwsgierigheid voeden en stimuleren, kinderen laten onderzoeken en reflecteren, om te begrijpen hoe mensen naar de werkelijkheid kijken. De keuzen van de inhoud zijn dan natuurlijk nog steeds relevant, en het is efficiënt en raadzaam om de kerndoelen van de verschillende disciplines daarbij te betrekken en na te denken over de 'big ideas' van een vak, maar de keuze om te leren hoe conceptvorming en hoe een perspectief of theorie met behulp van die concepten tot stand komt, en op welke manier mensen dat doen is cruciaal. Juist in de basisschool kan dat accent, een oriëntatie op een onderzoekende houding en conceptvorming, een alternatief zijn voor de dominante besognes met de canon die leerkrachten opzadelen met eisen waaraan de meesten niet kunnen voldoen. Maar hoe pak je dat aan?

In de Vygotskiaanse traditie is er een aantal aanknopingspunten om verder na te denken over een onderzoekscurriculum. Daarbij speelt het concept 'wetenschappelijke begrip' een centrale rol (Van der Veer & Valsiner, 1991). Wat een wetenschappelijk begrip is, is misschien het best toe te lichten aan de hand van een contrast. Zo spreekt Smelik (2004) over het idee dat woorden meer 'vergeestelijkt' zouden zijn dan afbeeldingen: de betekenis van een afbeelding is direct duidelijk, maar bij een woord moet je leren waar het naar verwijst (overigens is Smeliks' stelling dat beelden net zo rijk en complex kunnen zijn als woorden). Die 'vergeestelijking' neemt bij wetenschappelijke begrippen de vorm aan van een theorie, een interpretatie. Wetenschappelijke begrippen zijn geleerde begrippen, in beide betekenissen van het woord. Ze zijn geleerd, in de zin dat kinderen hebben geleerd wat ze betekenen door uitleg en toelichting, en niet, zoals bij 'spontane', begrippen in het gebruik van alledag. Ze verwijzen niet naar waarneembare dingen, eigenschappen of handelingen. En ze zijn geleerd in de zin dat mensen die begrippen kennen omdat ze geschoold zijn. Deze 'geleerde' begrippen worden dus onderwezen, het zijn schoolse begrippen. Het gaat meestal om concepten die bij een vak horen, om abstracte categorieën of processen. Samen vormen ze een theorie, een systeem waarmee men de werkelijkheid wil begrijpen. Panofski, John-Steiner & Blackwell (1990) hebben een onderwijspraktijk onderzocht waarin kinderen d.m.v. spelachtige taken geleerd werd om op zo'n abstracte manier te categoriseren: expliciet onderwijs in

conceptvorming dus. Deze manier, om kinderen bewust te leren om concepten te vormen, leek echter niet veel op te leveren. Volgens de auteurs kwam dat door het type instructie. Het zou beter geweest zijn, als de kinderen actief hadden kunnen werken met echte problemen en samen hadden kunnen werken.

Inmiddels is er meer inzicht gekomen in de aard van deze schoolse begrippen. Verschillende auteurs wijzen op het belang om in te zien dat ze zijn ontwikkeld in een sociale praktijk, in relatie tot andere concepten van die praktijk. In de definitie van Wardekker (1998, p. 146) gaat het om “gecondenseerde en geëxternaliseerde producten van reflectie over een praktijk, bedacht in een actuele of virtuele dialoog tussen leden van een praktijkgemeenschap”. Dat geldt zelfs voor de als objectief en universeel beschouwde “Koningin der Wetenschap’, de wiskunde (Burton, 2003). Als kinderen iets moeten leren, is het wel dat schoolse begrippen producten zijn van ‘kennis-in-actie’. Voor het onderwijs betekent dat, zoals Padofski e.a. al aangaven, dat kinderen ze óók moeten leren door te onderzoeken, reflecteren, door dialoog, aan de hand van echte vragen, door deel te hebben aan sociaal-culturele activiteiten. Wells (2000) stelt dit proces voor als een “spiral of knowing”, een model voor het proces van kennis opbouwen (“knowledge building”). Hierbij zijn kinderen voortdurend betrokken in activiteiten zodat ze ‘first-hand knowledge’ opdoen, aan het werk met allerlei soorten informatiebronnen, in voortdurende dialoog om tenslotte processen en verschijnselen te begrijpen. *Centraal daarbij is de rol van taal*, d.w.z. “all modes of shared-meaning making”(Wells 2000, p. 57). Later werkt hij dit concreet uit voor het ‘ontwikkelingsgesprek’ (‘progressive dialogue’) tussen leerkracht en leerling en leerlingen onderling (Wells & Chang, internetbron), het doorlopende gesprek dat van ‘hands-on activities” echte ‘minds-on activities’ maakt. Wells & Chang geven voorbeelden van de responsiviteit van anderen en het samen leren in deze ontwikkelingsgesprekken, van de verwoording in de richting van het taalregister van het vak door de leerkracht, van het logboek dat kinderen bijhouden van wat ze hebben geleerd van een activiteit en hun reflectie op ‘geleerde’ begrippen, en tenslotte van het eindgesprek met de leerkracht daarover. Deze voorbeelden geven een goed inzicht hoe kinderen kennis kunnen opbouwen in een onderwijssetting.

Pompert (2004) heeft aan allerlei praktijken van Ontwikkelingsgericht Onderwijs voor de groepen vijf tot en met acht van de basisschool laten zien hoe het werkt. In haar boek *Thema's en taal* vormt de vervlechting van onderzoek en taal het uitgangspunt. Thema's voor het werken met sociaal-culturele activiteiten vormen in deze aanpak de basis. Deze



moeten aan een aantal voorwaarden voldoen willen ze voor de leerlingen betekenisvol zijn, inzicht geven in karakteristieke kenmerken van de vakken en waarborgen bevatten voor noodzakelijke instructie op belangrijke instrumentele vaardigheden.

Het belang van de taal komt ook tot uitdrukking in de uitwerking van de 'Cirkel van doelen voor Basisontwikkeling' (zie 2.1). Deze is vooral gericht op de semiotische middelen die kinderen moeten verwerven. In de tweede en derde ring van deze cirkel gaat het voor de onderbouw om de ontwikkeling van taal, voorstellingsvermogen, uiten en vormgeven, van het schrift, en voor de midden- en bovenbouw ligt de nadruk op systematisch representeren, communicatie, modelvorming, expressie en representeren. Uit de verdere invulling van de cirkel, met voor de bovenbouw in de derde ring denkactiviteiten (zoals redeneren en argumenteren, experimenteren, formaliseren in teksten, beoordelen) om de werkelijkheid te onderzoeken, blijkt duidelijk de prioriteit die wordt gegeven aan de onderzoekshouding en conceptvorming. Daarmee wordt ook duidelijk dat deze manier van werken betrekking kan hebben op allerlei leerinhouden van de vakken, maar dat deze niet het uitgangspunt vormen. Het is een impliciet pleidooi voor het al genoemde principe van Halliday dat "children (...) learn language as they learn of its uses".

#### *Is er voldoende reflectie op Ontwikkelingsgerichte scholen?*

Het onderzoekscurriculum staat nog in de kinderschoenen: sommige scholen hebben al veel ervaring, de meeste zetten de eerste stappen. Uit Thema's en taal (Pompert 2004) blijkt de reikwijdte van de onderwerpen die kinderen en leerkrachten interessant vinden: de dode merel en dieren in de winter, verliefdheid, hulporganisaties, de 'ontdekking' van Amerika, de VOC, mode, geofictie. Duidelijk is, dat deze thema's verbonden kunnen worden met vakken en 'schoolse' begrippen. Maar nog lang niet alle scholen hebben goed voor ogen, hoe in een systematische opbouw aan verschillende onderdelen vorm kan worden gegeven. Wel blijkt hoe de cultuur voor kinderen 'eigen' kan worden, als leerkrachten hun nieuwsgierigheid weten te stimuleren, ze kunnen ondersteunen in het formuleren van echte onderzoeksvragen, in het op zoek gaan naar en voor anderen inzichtelijk maken van antwoorden. Leren onderzoek doen is niet eenvoudig, maar het begint bij de nieuwsgierige leerkracht. Dan komen we bij mijn laatste stelling.

## 2.4 Meer leerkracht in de school

Meer emotie, meer actie, meer taal en reflectie; leerkrachten in een Ontwikkelingsgerichte school vertrouwen niet op de leermethodes om dat voor elkaar te krijgen. Betekenisvol onderwijs, participatie van de leerlingen, zorgen dat kinderen zich de instrumenten van de cultuur echt eigen maken en een bijdrage leveren veronderstelt een actieve leerkracht, een leerkracht die onderwijs ontwerpt voor de specifieke groep kinderen die zij/hij in de klas heeft, die een onderzoekende houding heeft en met de kinderen nadenkt, een leerkracht die scherp kan observeren en systematisch registreert wat kinderen kunnen en wat ze kunnen leren, en daar het onderwijs op afstemt. *De leerkracht is de spil in Ontwikkelingsgericht Onderwijs.*

In mijn pleidooi voor meer actie en participatie heeft het accent gelegen op de rol van de leerlingen. Co-constructie is daarbij een kernbegrip. Maar het zal duidelijk zijn dat in de 'community of learners' van het Ontwikkelingsgericht Onderwijs de leerkracht een bijzondere positie heeft. De leerkracht is in die co-constructie grote Co, en de kinderen zijn de kleine Co's.

*Hoeveel leerkracht is er in de OGO-scholen?*

De OGO leerkracht bepaalt de globale lijn van het curriculum door te ontwerpen, begeleiden, observeren-registreren-evalueren (Janssen-Vos 2004). Voor het spel worden in de literatuur een reeks mogelijke rollen van de leerkracht genoemd, afhankelijk van de mogelijkheden van de kinderen (Johnson e.a. 1999). Zij/hij kan kiezen voor de rol van *toeschouwer*: ze houdt het in de gaten maar laat de kinderen vrij in wat ze doen. Ze kan een *programmamaker* zijn, in de zin dat ze condities schept door de inrichting van ruimte en de keuze van attributen, maar buiten het spel zelf blijft en slechts af en toe suggesties vanaf de zijlijn geeft. In Ontwikkelingsgericht onderwijs is de leerkracht echter meer dan een voorwaardenschepper, meer dan een gelegenheidgever. De OGO-leerkracht is vooral een speler in het veld. Dat kan verschillende vormen aan nemen. De leerkracht is in de eerste plaats *regisseur*/ontwerper, waarbij het thematisch ontwerpen een prominente plaats inneemt. Zij/hij is *stage-manager*, die helpt met voorbereiding en assisteert; zij/hij is *mede-speler* die bemiddelt tussen de bestaande culturele verhalen en de verhalen van de kinderen. Soms is zij/hij spelleider die pogingen doet om het spel te verrijken en uit te breiden. Zij/hij kan *directeur/instructeur* zijn die het spel stuurt en de aandacht richt op

educatieve aspecten. Ook is de OgO-leerkracht *moderator* op meta-spelniveau door vooraf en achteraf met kinderen te reflecteren op het spel. De rollen bij het spel gelden ook voor de andere activiteiten in de midden- en bovenbouw. Ze zijn ook voor een onderzoekscurriculum van belang.

Ontwikkelingsgericht Onderwijs wordt nogal eens als algemene noemer gebruikt voor onderwijs dat vooral wil inspelen op vragen en behoeften van kinderen. Dat scheidt de nodige misverstanden. Zo schrijft Vermeer (2005, p.213) over de effectiviteit van programmagericht versus 'ontwikkelings- of ervaringsgericht' onderwijs voor NT2-leerlingen: "Als NT2-leerlingen veel en divers taalaanbod moeten krijgen om hun achterstanden in het Nederlands in te lopen, dan kan dat aanbod alleen gegarandeerd worden door sterk voorgestructureerd en sturend materiaal (...). Sturing en aanbod vanuit lesmateriaal is dus noodzakelijk omdat het aanbod vanuit de taalervaringen en taalvaardigheid van (NT1- en NT2-)leerlingen zelf niet voldoende is. (...) Daarnaast blijkt uit onderzoeken dat werkvormen die sterk *ontwikkelingsgericht* zijn (oorspr. cursivering), waarin de nadruk op het leerproces ligt, en waarbij de leerkracht vooral begeleider is, tot effect hebben dat er grote verschillen tussen leerlingen ontstaan waarbij de prestaties van de juist zwakkere leerlingen achterblijven. Die zwakkere leerlingen hebben meer baat bij een *leerstofgerichte* benadering, waarbij er meer structuur, meer ondersteuning en meer systematische instructie wordt geboden dan bij de ontwikkelingsgerichte benadering". Volgens Vermeer is ontwikkelingsgericht werken een reactie geweest op de traditionele, ongeschikte taalmethoden, maar wordt die kritiek in de huidige moderne taalmethoden ondervangen. Deze nieuwe methoden bieden ook ruimte voor eigen ervaringen, groepswork en thema's en bieden bovendien 'een gegarandeerd leerstofaanbod'. Verschillende malen is al geageerd tegen dit algemene gebruik van de term ontwikkelingsgericht onderwijs. OgO is een onderwijsconcept waarin de leerkracht een centrale rol heeft, iemand is die naast het co-construeren ook directe instructie geeft, en gericht is op intentioneel verwerven van leerstof. Het belangrijke verschil met leerkrachten die geheel volgens de lesmethoden werken is dat OgO-leerkrachten zich niet laten leiden door de methoden maar zelf bepalen wanneer en hoe ze methoden gebruiken (Janssen-Vos & Pompert 2003, Janssen-Vos 2004, Pompert, 2004). In Ontwikkelingsgericht Onderwijs zijn leerkrachten geen uitvoerders van de methoden – het zijn nieuwsgierige, creatieve, betrokken en professionele mensen die vooral belang hechten aan interactie met de kinderen in de groep. De suggestie dat er een onvermijdelijke tegenstelling is tussen gestructureerde en leerstofgerichte aanpak en een interactieve benadering is ongegrond (Hajer, 2003). OgO is een onderwijsconcept waarmee de leerkracht door middel van de methodiek 'de vijf impulsen' onderwijs

ontwerpt voor de specifieke groep kinderen in de klas. In dat onderwijs gebruikt zij/hij verschillende bronnen, leerstof, waaronder ook, uiteraard, voor het onderwijs geschreven bronnen zoals lesmethoden. Er is een observatie- en registratiesysteem (HOREB) ontwikkeld waarmee de leerkracht kan reflecteren over de vorderingen van de kinderen en haar/zijn eigen onderwijs (Janssen-Vos & Pompert 2001). Voor de bovenbouw is het werken met een portfolio ontworpen (Verkley & Pompert, 2002). Het antwoord op de vraag 'hoeveel leerkracht in de OGO-school' is dus: veel leerkracht, meer leerkracht dan gebruikelijk.

*Wat betekent 'meer leerkracht' nu in de praktijk?*

In de voorafgaande voorbeelden is al te zien geweest hoe de Ogo-leerkrachten ontwerpen en begeleiden. In de volgende voorbeelden richt ik me specifieker op de interactie tussen leerkracht en kinderen, wat in de literatuur wordt genoemd 'instructional conversation' (Dalton & Tharpe, 2002), 'educated discourse' (Mercer 1999), 'progressive discourse' (Wells 2000) of 'gesprekken om te leren' (Damhuis & Litjens, 2003).

*Een peuter deed niets anders dan met een poppenbuggy door het lokaal lopen. Een begeleidster vertelt: "Ik ben mee gaan lopen, vroeg of hij ook naar de eendjes ging. Na wat aarzeling zei hij: 'Ja'. Ik had brood in een mandje en samen hebben we de eendjes gevoerd. "Voorzichtig, niet zo dicht bij de rand, anders val je in het water", zei ik. Hij deed direct een stapje terug. Dit alles met een buggy, denkbeeldig mandje, brood, eenden en vijver. Ik heb hem goedendag gezwaaid en zei dat ik weer naar huis ging. Vijf minuten later zagen we dat hij met twee andere peuters hetzelfde symbolische spel speelde. Hij waarschuwde zelf de twee anderen om niet te dicht bij het water te komen. En dit was de peuter die 'niets' deed." (Janssen-Vos, 2004, p. 55).*

*Vragen van de leerkracht:*

*Rafaela denkt dat een slottoren niet altijd rond hoeft te zijn. Wie reageert eens?*

*Bilal luister eens. Adem heeft het over een hofdame en jij over een jonkvrouw.*

*Hebben jullie het wel over hetzelfde?*

*Het lijkt er op dat we nu goed weten hoe de kasteeltuin wordt onderhouden,*

*zullen we dan nu een kijken wat er allemaal werd verbouwd?*

*Wat bedoel je precies met pluimvee?*

*Hoe weet je zo zeker dat het Muiderslot het enige kasteel in Noord-Holland is?  
Kun je vertellen hoe dat gaat, water ophalen uit een put?  
Zou het belangrijk kunnen zijn een kastelenstichting op te richten in ons land?  
(Pompert, 2004, p. 100)*

In deze voorbeelden is te zien hoe de leerkracht tegelijkertijd twee belangrijke dingen doet: ze doet mee en sluit aan bij de activiteiten en betekenissen van de kinderen én ze tilt deze betekenissen naar een hoger niveau. Van Oers, Janssen-Vos, Pompert en Schiferli (2003) zien dit proces van participeren en tegelijkertijd reflecteren en kwalitatieve veranderingen aanbrengen in de interactie, als een van de meest ingewikkelde onderwijsvaardigheden. Het gaat om, wat met een Engelse term zo mooi wordt aangeduid: *'reflective teaching'*, reflectief onderwijzen. Door deel te nemen en daarbij tegelijkertijd het actuele ontwikkelingsniveau van kinderen te observeren, kan ze er achterkomen hoe ze de activiteit meer *'ontwikkelingswaarde'* – een echte OGO-term – kan geven. Voor veel kinderen, NT2 én van-huis-uit Nederlandstalig, zijn dit soort gesprekken doorslaggevend voor taalverwerving en conceptvorming. Om dat te kunnen is 'meer leerkracht' nodig: de mediërende rol van de leerkracht op dit micro-niveau van de interactie met het kind is fundamenteel. Maar, om deze rol te kunnen vervullen is ook 'meer leerkracht' nodig op het meso-niveau van het ontwikkelen van een curriculum voor de klas, en uiteindelijk op het macro-niveau van de school. Ook daar is voortdurend 'reflectief onderwijzen' nodig. En dan zijn we terug bij een uitspraak van Fijma en Vink (1998) die ik al eerder heb aangehaald: een leerkracht in Ontwikkelingsgericht Onderwijs werkt niet alleen vanuit een *vak*concept, maar ook vanuit een *onderwijspedagogisch* concept. Een pedagogisch concept geeft het onderwijs samenhang, meer samenhang dan mogelijk is met het alleen vanuit methoden voor de verschillende vakken werken. Een pedagogisch concept impliceert reflectie over de plaats van school in de wereld en van de kinderen in de wereld van de school. OGO als pedagogisch concept geeft kinderen stem, taal, en begeleidt ze met het vertellen van hun verhaal.

*Is er wel genoeg leerkracht op de OGO-school?*

Ontwikkelingsgericht Onderwijs doet een groot beroep op leerkrachtcompetenties. De keuze voor dit type onderwijs vergt dan ook een behoorlijke dosis leerkracht. Ontwerpen van onderwijs veronderstelt op de eerste plaats veel inzicht; in hoe kinderen zich ontwikkelen, in de leerstof, in werkwijzen. Wat de 'canon' betreft, heb ik betoogd dat een onderzoekende houding prioriteit zou moeten hebben op de basisschool,

in de interactie tussen de leerkracht en de kinderen. Maar voor de leerkracht zelf is, náást een onderzoekende houding, die canon nog niet zo'n gek idee: de domeinbeschrijvingen voor de wereldoriënterende vakken lijken mij prachtboeken voor de leerkracht zelf (en de opleiding). Ze bieden het referentiekader, vanwaar uit de leerkracht kinderen kan inspireren, ze nieuwsgierig kan maken en vragen kan laten ontdekken, een basis om continuïteit en verandering in de samenleving te kunnen herkennen. Een leerkracht die te weinig van muziek afweet, kan kinderen niet goed leren luisteren, laat staan leren om zelf muziek te maken. Hetzelfde geldt voor de wereldoriënterende vakken: kennis richt de blik, scherpt het denken aan. Een dergelijke kennis maakt het mogelijk om te kunnen reflecteren, om zelf te leren, om meer léérkracht te ontwikkelen. Want dat is waar OgO vooral voor staat: in de termen van Schuyt die ik al eerder aanhaalde: "het tot ontwikkeling (..) brengen van het leervermogen, zowel in intellectuele en morele, als in affectieve en sociale zin".

Op OgO-scholen zijn veel van deze leerkrachten aan het werk. Ze hebben ervaren, dat het leervermogen van kinderen veel groter is als zij hun een stem geven, als ze de taal aanbieden die ze nodig hebben in echte activiteiten, als ze luisteren naar hun verhaal en ze de ingrediënten geven waarmee ze hun verhalen verder kunnen uitwerken. "I never realised that our children are capable of doing all this. Now I regard their potentials quite differently" zegt een schoolhoofd van een multi-etnische school (Pompert & Janssen-Vos , 2003, p. 143).

'Stem, taal, verhaal: betekenisverlening in Ontwikkelingsgericht Onderwijs' is de titel van deze rede. Naar mijn idee is dat de kern van waar OgO voor staat. Centraal staat de poging kinderen toe te rusten om een eigen plek te vinden in onze 'keuze' maatschappij, door ze het cognitieve gereedschap en de kennis te geven om, in de context van gezamenlijke activiteiten in een 'community of learners', na te denken over wie ze zijn, wat ze vinden, wat ze willen worden, welke talenten ze hebben. In deze gezamenlijke activiteiten leren ze ook hoe ze, variërend op de uitspraak van de burgemeester van Amsterdam, samen met anderen kunnen zorgen dat 'de boel' bij elkaar blijft.

Er is een netwerk van OgO-mensen die daaraan proberen vorm en inhoud te geven: de leerkrachten, schoolbegeleiders, nascholers, docenten van de PABO, ontwikkelaars en onderzoekers. Het lectoraat en de kenniskring maken daar sinds kort ook deel van uit. De laatste vraag is daarom: wat gaan wij allemaal doen met het lectoraat en de kenniskring?

### 3 Het lectoraat en de kenniskring

De kerntaken van het lectoraat zijn – in samenspraak met het veld – praktijkgericht onderzoek doen en toepassen van de kennis voor de (na)scholing van leerkrachten en voor het onderwijsveld. In mijn betoog heb ik een aantal uitdagingen genoemd voor de verdere ontwikkeling van Ontwikkelingsgericht Onderwijs. Het zijn evenzovele vragen waarnaar wij onderzoek zouden kunnen doen. Uiteraard moeten we keuzes maken. In de eerste aanvraag voor de toekening van het lectoraat is de ontwikkeling van het OgO-concept voor de midden- en bovenbouw van het onderwijs genoemd. Binnen de kenniskring zijn verdere keuzes gemaakt. Ook voor het onderwijs in de initiële opleiding hebben we, na overleg met OgO-scholen, keuzes moeten maken.

#### Onderzoek

Met welke onderzoeksvragen gaan we aan het werk? Hoe ziet ons eerste onderzoeksprogramma er uit? Op het gebied van Ontwikkelingsgericht Onderwijs is al veel ontwikkeld. Er is veel ervaring in de praktijk, er is wetenschappelijk onderzoek, maar wat ontbreekt is een meer etnografisch georiënteerde studie van de interactieprocessen die zich in de OgO-klas afspelen tussen leerkracht en leerlingen. Bovendien zijn er vragen rond specifieke problemen in multi-etnische klassen. De vragen die daar spelen hebben deels betrekking op de specifieke taalachtergrond van van-huis-uit niet-Nederlandstalige leerlingen, maar zijn ook algemener voor alle leerlingen.

#### *Algemene vragen uit de OGO-praktijk*

In de peuterspelzaal en de onderbouw van de basisschool is meespelen van de leerkracht in het spel van de kinderen belangrijk om dit spel op een hoger niveau te brengen. In het spel ontdekken kinderen veel over de sociale en materiële werkelijkheid, dat bevorderend is voor het latere leren. De leerkracht kan het spel ondersteunen en uitbreiden (de Haan, 2005). *Hoe werkt dat in de praktijk van het Ontwikkelingsgericht Onderwijs? Welke kansen biedt het de leerlingen? Welke kansen biedt het de leerkracht voor reflectief onderwijzen?*

Voor lezen en schrijven in de onderbouw is binnen Ontwikkelingsgericht Onderwijs al heel wat ontwikkeld. De ervaring geeft aan dat nascholing en ondersteuning nodig zijn om leerkrachten de nieuwe aanpak tot in de finesses te laten toepassen. Bij de implementatie doet zich een aantal problemen voor. Het is daarom van groot belang de aanpak

precies in beeld te krijgen, te verbeteren en te onderzoeken op welke wijze leerkrachten met hun leerlingen tot de beste resultaten komen, met name ook voor leerkrachten die werken met leerlingen in achterstandssituaties. *Onderzoeksvragen zijn: welke aanpassingen zijn nodig om de aanpak voor leerkrachten te verbeteren in het licht van geconstateerde problemen? Welke ondersteuning hebben leerkrachten nodig en op welke wijze wordt deze ondersteuning uitgevoerd? Hoe doen de leerlingen het?*

In Ontwikkelingsgericht Onderwijs in de bovenbouw zijn vakken niet langer het ordeningskader voor het leren; leerkrachten werken met overkoepelende thema's aan de hand van levensechte vraagstukken. Zij moeten vanuit deze vragen werken aan kerndoelen. Er is nog geen zicht op de mate waarin en de wijze waarop leerkrachten zich een dergelijke werkwijze kunnen eigen maken voor het gehele curriculum. *Belangrijke vragen zijn daarom in welke mate leerkrachten een spanningsveld ervaren rond deze eisen en welke oplossingen ze daarvoor vinden.* Voor de bovenbouw wordt onderzoek van leerlingen als leidende activiteit gezien. Het ontwikkelen van een onderzoekende houding, het leren formuleren van onderzoeksvragen en het leren zoeken van antwoorden en daarover communiceren veronderstelt dat leerlingen al heel wat kunnen. *De vragen die relevant zijn voor het lectoraat en de kenniskring hebben betrekking op allerlei onderdelen van dit onderzoeksproces in de klas. Hoe kunnen leerkrachten kinderen begeleiden in het formuleren van gerichte onderzoeksvragen en leren om te gaan met het internet om antwoorden te formuleren?* Voor alle deelonderzoeken in de bovenbouw geldt dat de taal een belangrijk aandachtspunt is.

#### *Multi-etnische klassen: specifieke vragen*

Met name in de recente programma's voor de voor- en vroegschoolse periode is, merkwaardig genoeg, geen systematische aandacht voor het feit dat veel kinderen naar de instelling komen zonder noemenswaardige beheersing van het Nederlands. (Teunissen & Hacquebord 2002). Weliswaar zijn er principes geformuleerd voor de begeleiding van de verwerving van het Nederlands en zijn er beschrijvingen van dergelijke praktijken (Bacchini e.a. 1998, Kienstra 2003), maar onderzoek naar een gerichte didactiek is voor deze jonge kinderen niet voorhanden. *Het is een belangrijke uitdaging voor OgO om vanuit een oriëntatie op ontwikkeling door spel deze verwerving gericht vorm te geven.* Met name zal gezocht worden naar een aanpak die het van-huis-uit niet-Nederlandstalige kinderen mogelijk maakt om zich op een versnelde manier talig gereedschap toe te eigenen, zodat ze meer intens deel kunnen nemen in alle activiteiten.



Er zijn verschillende onderzoekstradities die relevant zijn voor het beoogde praktijkgerichte ontwikkelingsonderzoek. Vooral de kwalitatieve oriëntatie is relevant. De vraagstellingen van kwalitatief onderzoek hebben betrekking op onderzoek naar onderwijsprocessen, met name wat betreft de rol van de leerkracht in de school. We zullen daarom onderzoek doen dat kenmerken heeft van actie- en ontwerpgericht onderzoek. Het onderzoek is kleinschalig; meestal zal het gaan om een meervoudige casestudie van per project een beperkt aantal individuele cases. Er zal worden gezocht naar instellingen die al ervaring hebben met Ontwikkelingsgericht Onderwijs. Op deze wijze is het mogelijk om op korte termijn *'good practice'* beschrijvingen te genereren, die een bijdrage kunnen leveren aan de discussie in het onderwijsveld.

## Onderwijs

Voor het onderwijs op de opleiding ligt er een aantal belangrijke uitdagingen. Het is de opdracht voor het lectoraat om onderzoeksresultaten bruikbaar te maken voor de opleiding in de vorm van producten voor docenten en studenten en om hen bij het lectoraat te betrekken.

De grootste uitdaging is echter om het onderwijs over OgO op de opleiding zoveel mogelijk in te richten vanuit het principe *'Teach what you preach'*. De eerste proeve daarvan is de te ontwikkelen differentiatieminor Ontwikkelingsgericht Onderwijs (Teunissen, 2005). De missie van de OgO-minor is startende docenten af te leveren die onmiddellijk inzetbaar zijn op een OgO-school en die zich op deze school redelijk zelfgestuurd verder kunnen ontwikkelen. Zoals kinderen zich ontwikkelen door mee te doen met sociaal-culturele activiteiten van meer gevorderden, zo leren studenten het beroep van OgO-leraar door te participeren aan OgO-onderwijs. Het zwaartepunt van de opleiding speelt zich daarom af op een OgO-school. Het team van een OgO-school of een deelgroep daarbinnen kan beschouwd worden als een praktijkgemeenschap, een *'Community of Practice'*. Binnen Communities of Practice nemen de leden een verschillende positie in. Studenten worden aanvankelijk als perifere deelnemers in zo'n Community of Practice geplaatst en nemen deel aan relevante activiteiten daarvan. Meer in het bijzonder nemen zij deel aan het bewerken van vragen die voor de school authentieke ontwikkelingsvragen zijn. De studenten voeren geen door de opleiding voorgeschreven opdrachten uit, maar participeren aan ontwikkelingsvragen die relevant zijn voor de praktijkgemeenschap waarin ze actief zijn. De lerarenopleider zal met de school in onderhandeling treden over de vraagstelling, organiseert de studieuze aspecten van de voorbereiding, participeert

aan de reflectie van studenten en organiseert de eindbeoordeling. Voor het lectoraat betekent het ontwikkelen van een OgO-minor een uitdaging, maar ook een voedingsbodem voor nieuwe onderzoeksvraagstellingen.

Het uiteindelijke doel van de inspanningen van het lectoraat en de kenniskring is de vorming van onderzoekende kinderen, onderzoekende leerkrachten, onderzoekende opleiders.

## **Dankwoord**

Ter afsluiting wil ik graag een aantal mensen in het bijzonder bedanken. In de eerste plaats Niko Fijma en Bert van Oers die het initiatief hebben genomen voor de aanvraag van het lectoraat Ontwikkelingsgericht Onderwijs. Door de inzet van Hanneke Abrahamse, Susana Menéndez en Ineke van Halsema konden we in september 2004 van start gaan. Ook wil ik, behalve Susana en Ineke, de andere medewerkers van het Institute of Advanced Studies en Applied Research (ASAR) bedanken voor hun ondersteuning, vooral Lotte Adrichem en Gaby Koster die in Alkmaar altijd met een onverstoort goed humeur klaar staan om te helpen met de dagelijkse en de niet-dagelijkse klussen. Zij hebben ook, samen met Corien Bolwijn en Conny Rijkers alle hand- en spandiensten geleverd die nodig waren voor deze inauguratie. De OgO-basisscholen de Kring en de Paulusschool bedank ik hartelijk voor hun bijdrage aan deze dag. Wat een heerlijke chocola uit jullie chocolaterie! Wat een prachtige winkel hebben jullie opgebouwd in deze ruimte! Ik bedank de leden van het College van Bestuur van Hogeschool INHOLLAND voor het vertrouwen dat zij in mij stellen om dit lectoraat vorm te geven.

De lectoren van INHOLLAND ben ik dankbaar voor de discussies die de lusten en lasten van het lectorschap een gedeelde inspanning maken. De lectoren Pauline Naber, Jeroen Onstenk en Guido Walraven dank ik voor hun commentaar bij de eerste versie van deze rede. Uiteraard wil ik heel graag de andere leden van het lectoraat en de kenniskring bedanken voor hun inspiratie, deskundigheid en vrolijkheid: associate lector Frans Teunissen en de kenniskringleden Sylvia Bacchini, Marian Blankman, Ingeborg Jansen, Bea Pompert, Yvonne van Rijk en Jeannette Schut. Tenslotte ben ik Cas, Bo en Niko van Niekerk dankbaar voor hun geduld en liefdevolle afleiding.

# Literatuur

Appel, R. & Vermeer A. (1996), Uitbreiding van de Nederlandse woordenschat van allochtone leerlingen in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*. (pp. 73, 82-92).

Arbeitsgruppe Vorschulerziehung (1973), *Anregungen I: zur Pädagogischen Arbeit im Kindergarten*. München.

Arievitch, I.M. & Stetsenko, A. (2000). The quality of cultural tools and cognitive development: Gal'perin's Perspective and its implications. *Human Development*, 43, 69-92.

Bacchini, S., Kruithof, M., Pompert, B. & F.Janssen-Vos (1998). *De voeten van de kip schinken. Tweede-taalverwerving in Basisontwikkeling*. Utrecht: APS.

Bakhtin, M.M. (1981). *The dialogic Imagination*. In: M. Holquist (ed.). Austin: University of Texas Press.

Beek, W. van & Verhallen, M. (2004). *Taal, een zaak van alle vakken*. Bussum: Coutinho.

Beekmans, K. (2004). *Eén hand kan niet klapt, en andere verhalen uit de zwarte klas*. Utrecht: Het Spectrum.

Beekmans, K. (2005). Dromen. *De Groene Amsterdammer*, 15-7-2005.

Beishuizen, J. (2004). *De vrolijke wetenschap. Over communities of learners als kweekplaats voor kenniswerkers*. Amsterdam: Vrije Universiteit.

Boomkens, R. (2005). Door globalisering verdwijnt het perspectief - over angst, ontheemding en bevrijdende chaos. *NRC Handelsblad*, 12 juni.

Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.

Burton, L. (2003). Children's mathematical narratives as learning stories. In : B.van Oers (ed.), *Narratives of childhood. Theoretical and practical explorations for the innovation of early childhood education*. (pp. 51- 67). Amsterdam: VU University Press.

Carpay, J. (1998). Toen en nu - de geschiedenis van het Ontwikkelingsgericht Onderwijs. *Vernieuwing*, jrg. 57, 5/6, 5-7.

Centraal Bureau voor de Statistiek (2005). *Jaarboek onderwijs in cijfers 2005*. Kluwer.

Dalton, S.S. & R.G. Tharp (2002). Standards for pedagogy: research, theory and practice. In: G. Wells & G. Claxton, *Learning for life in the 21st Century*. (pp. 181-194). Oxford/ Malden: Blackwell.

Damhuis, R. & P. Litjens (2003). *Mondelinge communicatie: drie werkwijzen voor mondelinge taalontwikkeling*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Duijkers, D. (2004). Ontwikkelingsgerichte woordenschatontwikkeling, een kwestie van interactie, cultuur en context. *Zone*, (3), 4, 22-25.

Elbers, E. & M. de Haan (2003). Leren door samenwerking in een multiculturele klas. *Zone*, (2), 2, 7-11.

Elbers, L. (1989). *The cognitive effort of developing a first language*. Dissertatie Katholieke Universiteit Nijmegen.

El'konin, D.B. (1977). Toward the problem of stages in the mental development of the child. In: M. Cole (Ed.), *Soviet developmental psychology, an anthology*. White Plains/ New York: M.E. Sharpe.

Fijma, N. & H. Vink (1998). *Op jou kan ik rekenen*. Assen: Van Gorcum.

Frijda, H. (1986). *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.

Frijda, N.H. & B. Mesquita (2000). Beliefs through emotions. In: N.H. Frijda, A.S.R. Manstead & S. Bem (Eds.). *Emotions and beliefs. How feelings influence thoughts*. (pp. 45-77). Cambridge etc.: Cambridge University Press.

- Gardner, Howard (1984), The development of competence in culturally defined domains. In: R.A. Shweder & R.A. Levine (eds.), *Culture Theory. Essays on mind, self and emotion*. (pp. 257-275). Cambridge etc.: Cambridge University Press.
- Haan, D. de (2005). Social pretend play: potentials and limitations for literacy development. *European Early Childhood Research Journal*, vol.13, 1, 41-55.
- Haan, D. de (2004). Werkdocument 1. Een actualisering van de aanvraag gericht op een verkenning van de onderzoeksactiviteiten. Alkmaar: Lectoraat Ontwikkelingsgericht Onderwijs, Hogeschool INHOLLAND.
- Hajer M. (2003). *Kleurrijke gesprekken*. Lectorale rede. Utrecht: Lectoraat Lesgeven in de multiculturele school. Faculteit Educatieve Opleidingen, Hogeschool van Utrecht. Ook in *MOER* (2003), 4, p. 131-139.
- Hajer, M.& T. Meestringa (2004). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Halliday, M.A.K. (1975). *Learning how to mean*. (London: Edward Arnold).
- Hedegaard, M. (1999). Activity theory and history teaching. In: Y. Engeström, R. Miettinen & R.L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory*. (pp. 282 - 297). Cambridge etc.: Cambridge University Press.
- Hirsi Ali, A. (2005). *Het belang van interculturele nieuwsgierigheid*. Toespraak opening academisch jaar Universiteit van Amsterdam.
- Hooghuis, F. (2005). 'Daar speel ik met mijn vrienden..' Identiteit en plaats in het aardrijkskundeonderwijs. In: M. Volman (red.). *"Bij school denk ik: het gaat gewoon om mij"*. *Identiteitsontwikkeling in de school*. (pp. 29-44). Hogeschool Arnhem & Nijmegen. Faculteit Educatie, Kenniskring 'Identiteitsontwikkeling in de school'.
- Inspectie van het onderwijs, (2004). *Onderwijsverslag 2002-2003*.
- Jansen, I. (2004). Een drogisterij-parfumerie in groep 8. Van een ambitieus plan naar een ondernemende werkelijkheid. *Zone*, jrg. 3, 4, p. 18-21.

- Janssen-Vos, F. (1992/2003). *Basisontwikkeling in de onderbouw*. Van Gorcum: Assen/Maastricht.
- Janssen-Vos F. (2004). *Spel en ontwikkeling. Spelen en leren in de onderbouw*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Janssen-Vos, F., Pompert, B. & Vink, H. (1995). *Naar lezen, schrijven en rekenen*. Assen: Van Gorcum.
- Janssen-Vos, F., Pompert, B. (2001). *Horeb voor Startblokken*. APS, Utrecht.
- Janssen-Vos F. & Pompert B. (2003). *Startblokken van basisontwikkeling. Een goed begin voor peuters en jongste kleuters*. Van Gorcum: Assen.
- Janssen-Vos F. & H.Verkleij (2004). Drie OGO-successen in de schijnwerpers! *Zone*, 3, 2, 24-26.
- Johnson J.E., Christie J.F. & Yawkey T. D. (1999). *Play and early childhood development*. Longman: New York.
- Kerckhove, D. de (1996). *Gekoppelde intelligentie. De komst van de WEB-maatschappij*. Den Haag: Stichting Maatschappij en Onderneming.
- Kienstra (2003). *Woordenschatontwikkeling. Werkwijzen voor groep 1-4 van de basisschool*. Nijmegen, Expertisecentrum Nederlands.
- Klein , P. (2005). De vaderlandse geschiedenis bestaat niet. Interview met Elsbeth Etty. *NRC Handelsblad* 29/1.
- Knijpstra H., B. Pompert & T. Schiferli (1997). *Met jou kan ik lezen en schrijven*. Assen: Van Gorcum.
- Kraaijeveld,K. (2005). Het drama is voorbij. *De Volkskrant*, 2 juli. Het Betoog, p. 5.

Kuiper, E., M. Volman & J. Terwel (2004). Internet als informatiebron in het onderwijs: een verkenning van de literatuur. *Pedagogische Studiën*, 81, 423-443.

Laevers, F. (1982). Het innovatieproject Ervaringsgericht Kleuteronderwijs. Beschrijving van het concept. *Pedagogisch Tijdschrift - Forum voor opvoedkunde*, 7.

Leeman, Y. & W. Wardekker 2004. *Onderwijs met pedagogische kwaliteit*. Lectorale rede. Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim.

Loo, H. van der & W. van Reijen (1997). *Paradoxen van modernisering*. Bussum: Dick Coutinho.

Mahn, H. & V. John-Steiner (2002). The gift of confidence: A Vygotskian view of emotions. In: G. Wells & G. Claxton (Eds). *Learning for life in the 21st Century. Sociocultural perspectives on the future of education*. (pp.46-58). Oxford/Malden: Blackwell.

Mercer, N. (1999). *Samen leren. De praktijk van interactief onderwijs*. E. Elbers & J. Nelissen (red.). Utrecht: Sardes.

Notté, H. (red.) (2002). *Aardijkskunde voor de basisschool. Een domeinbeschrijving als resultaat van een cultuurpedagogische discussie*. Arnhem: CITOgroep

Nulft, D. van den & M. Verhallen (2002). *Met woorden in de weer*. Bussum: Coutinho.

Oers, B. van (2001). *Ontwikkelingsgericht werken in de bovenbouw van de basisschool. Een theoretische verkenning met het oog op de praktijk*. Amsterdam: VU, onderwijs-pedagogiek.

Oers, B. van (2003). Signatuur van Ontwikkelingsgericht Onderwijs. *Zone*, jrg. 2,3, p. 11-15.

Oers, B. van (2003). Multiple narratives of childhood: tools for the improvement of early childhood education. In: B. van Oers (ed.). *Narratives of childhood. Theoretical and practical explorations for the innovation of early childhood education*. (pp. 9-26). Amsterdam: VU University Press.

Oers, B. van (2005). Minerva's queeste. Reflectie over kunstzinnige vorming in Ontwikkelingsgericht Onderwijs. In: B.van Oers, *Dwarsdenken*. Asen: Van Gorcum.

Oers, B. van (2005a). *Carnaval in de kennisfabriek. De positie van het spel in Ontwikkelingsgericht Onderwijs*. Oratie Vrije Universiteit Amsterdam, leerstoel Cultuurhistorische Onderwijspedagogiek.

Oers, B. van, F. Janssen-Vos, B. Pompert & T. Schiferli (2003). Teaching as a joint activity. In : B. van Oers (ed.), *Narratives of childhood. Theoretical and practical explorations for the innovation of early childhood education*. (pp. 110-126). Amsterdam: VU University Press.

Oers, A.C.M. van (2004). *Verschillen in het begeleiden van schematiseren in de Basisontwikkeling*. Afstudeerscriptie. Amsterdam: Vrije Universiteit, afdeling Onderwijspedagogiek.

Oers, J. van (2005). Groep 4 werkt in eigen buurt aan de kerndoelen. *Zone*, Jrg 4, 1, 19-22.

Olson, D.R. (1977). From utterance to text: the bias of language in speech and writing. *Harvard Educational review*, 47, 257-281.

Olson, D. (1991). Literacy as metalinguistic activity. In: Olson, D.R. & Torrance, N. (Eds.) *Literacy and orality*. (pp.251-270). Cambridge: Cambridge University Press.

Onstenk, J. (2005). *Geïntegreerd pedagogisch leren handelen. Een uitdaging voor opleiding en professionalisering van leraren*. Rede lectoraat Geïntegreerd pedagogisch handelen, Haarlem: Hogeschool INHOLLAND.

Oterdoom, B. (2004). Thematiseren met groep 8 over 'oorlogen'. *Zone*, jrg. 3, 2 & 4, pp. 16-19.

Panofski, C.P., V. John-Steiner & P.J. Blackwell (1990). *The development of scientific and discourse*. In: L.C. Moll (Ed.). *Vygotsky and education*. (pp. 251 - 267). Cambridge etc.: Cambridge University Press.



Parreren, C.F. (1988). *Ontwikkelend Onderwijs*. Leuven / Leusden: Acco.

Pleij, E. (2004). *Juf met staarten, op een zwarte school*. Naarden: Mets & Schilt.

Pols, W. (2004). De school als oefenruimte voor participatie. *Vernieuwing*, (63), 8/9, p. 34-36.

Pompert, B. (2004). *Thema's en taal. Voor de bovenbouw*. Assen: Van Gorcum.

Pompert, B. & F. Janssen-Vos (2003). From narrator to writer. Promoting cultural learning in early childhood. In : B. van Oers (ed.), *Narratives of childhood. Theoretical and practical explorations for the innovation of early childhood education*. (pp. 127-145). Amsterdam: VU University Press.

Schellekens, E. (2000). *Intercultureel leren in de klas*. Baarn: Bekadidact.

Scheffer, P. (2000), Het multiculturele drama. *NRC Handelsblad*, 29 januari.

Scheffer, P. (2004). Terug naar de tuinstad. Integratie kun je bouwen. *NRC Handelsblad*, 26 & 27 juni.

Schut-Beenders, M. & H. Verkleij (2003). Zonder respect kun je niet samenwerken. Leren in een goed pedagogisch klimaat. *Zone*, jrg. 2, 4, p. 9-11.

Schuyt, K. (2001). *Het onderbroken ritme. Opvoeding, onderwijs en sociale cohesie in een gefragmenteerde samenleving*. Amsterdam: Vossiuspers.

Singer, E. & D. de Haan (2006). *Kijken, kijken, kijken. Over samenspelen, botsen en verzoenen bij jonge kinderen*. Amsterdam: SWP.

Smelik, A. (2003). *Zwemmen in het asfalt. Het behagen in de visuele cultuur*. Rede bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar Visuele Cultuur. Nijmegen: Katholieke Universiteit.

Smelik, A. (2004). Het verlangen naar beeld. Interview door M. Slob. *De Volkskrant*, 15 mei.

Teunissen, F. & Hacquebord, H. (2002) *Onderwijs met taalkwaliteit*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

Teunissen, F. (2005). *Werkdocument 3. Een minor ontwikkelingsgericht onderwijs*. Alkmaar: Lectoraat Ontwikkelingsgericht Onderwijs, Hogeschool INHOLLAND.

Thijssen, J. (Red.) (2002). *Natuuronderwijs voor de basisschool. Een domeinbeschrijving als resultaat van een cultuurpedagogische discussie*. Arnhem: CITOgroep

Tomasello, M. (2003). *Constructing a language. A Usage based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Mass. / London: Harvard University Press.

Vanheste, J. (2004). De Googlificatie van het onderwijs leidt tot Googlificatie van de kennis. *NRC Handelsblad*, 16 & 17 oktober.

Veer, R. van der & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky: a quest for synthesis*. Cambridge U.S.A. / Oxford: Blackwell.

Verbeeck, K. (2005). Het nieuwe leren in het basisonderwijs. *Vernieuwing*, jrg. 64, 7, 22-23.

Verhoeven, L. & A. Vermeer (1992). Woordenschat van leerlingen in het basis- en MLK-onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 69, 218-234.

Verkley, H. & B. Pompert (2002). *Mijn portfolio. Werken met portfolio in de bovenbouw*. St. Maarten: Brochure Akademie voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs.

Verkuyten, M. (2002). Etniciteit en de multiculturele samenleving: Tussen overeenkomst en verschil. In: R. Hortulanus & J.E.M. Machielse (red.), *De multiculturele uitdaging*. (pp. 41-53). 's Gravenhage: Elsevier.

Vermeer, A. (2005). NT1, NT2 en effectief onderwijzen. In: F. Kuiken & A. Vermeer (red.), *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs* (pp. 197-220). Utrecht/ Zutphen: ThiemeMeulenhof.

Vingerhoeds, I. (2005). Huis te koop! Een leerkracht leert begeleiden. *Zone*, jrg. 4, 1, p. 11-14.

Volman, M. (2005). Inleiding. In: M.Volman (red.). *"Bij school denk ik: het gaat gewoon om mij". Identiteitsontwikkeling in de school.* (pp. 5-12). Hogeschool Arnhem & Nijmegen. faculteit Educatie, Kenniskring 'Identiteitsontwikkeling in de school'.

Vos, M.de (2005). Zonder de poëzie van het geloof is de wereld een stuk minder mooi. *NRC Handelsblad*, 22/5.

Vygotsky, L. (1994). The problem of environment. In: R. van der Veer & J. Valsiner (Eds.). *The Vygotsky reader.* (pp. 338-355). Oxford U.K./ Cambridge U.S.A.: Blackwell.

Wells, G. & G. Claxton (2002). *Learning for life in the 21st century.* Oxford/Malden: Blackwell.

Wagenaar, H. (Red.) (2002) *Geschiedenis voor de basisschool. Een domeinbeschrijving als resultaat van een cultuurpedagogische discussie.* Arnhem: CITOgroep

Wagenaar, H. (2004). Roepen wie of wat historisch telt, levert nog geen canon in de klas op. *De Volkskrant*, 11 december.

Wagenaar, H. & F. van der Schoot (2004). *Balans van de historische beeldvorming aan het einde van de basisschool. Uitkomsten van het peilingsonderzoek in 2000.* Arnhem: Citogroep.

Wardekker, W. (1997). *Onderwijs; participatie en reflectie.* Zaandam: De Academie voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs.

Wardekker, W. (1998). Scientific concepts and reflection. *Mind, Culture and Activity*, 5 (2), 143-153.

Wardekker, W. (2003). Morele vorming in het onderwijs. *Zone*, jrg. 2, 4, 4-8.

Wells, G. (2000). Dialogic Inquiry in Education. Building on the Legacy of Vygotsky. In: C.D. Lee & Smagorinsky, P. (Eds.). *Vygotskian perspectives on literacy research*. (pp.51-85). Cambridge: Cambridge University Press.

Wells G. & G.Claxton (Eds.) (2002). *Learning for life in the 21st Century. Sociocultural perspectives on the future of education*. Oxford/Malden: Blackwell.

Winter, M. de (2005). *Democratieopvoeding versus de code van de straat*. Rede bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar op de facultaire Langeveld-leerstoel, op het vakgebied van de studie van maatschappelijke opvoedingsvraagstukken. Universiteit Utrecht.

Wells, G. & G.L. Chang . "What have you learned?": Co-constructing the meaning of time. <http://tortoise.oise.utoronto.ca/~gwells/Time.html>.





Kunstwerk ontworpen door Liza van der Aar