

Ontwikkelingsgericht Onderwijs...



Fotografie: Hanneke Verkleij

...werkt dat?

De belangrijkste onderzoeksresultaten op een rij

Vanaf 1980 wordt er in ons land hard gewerkt aan de invoering en verdere ontwikkeling van OGO in de basisschool. In dit artikel bezien Van der Veen, Dobber en Van Oers de belangrijkste onderzoeksresultaten rond OGO.

**Chiel van der Veen, Marjolein Dobber
& Bert van Oers**

De implementatie van het OGO-concept is van meet af aan een proces geweest waarin praktijk en theorie samen optrekken. Doordat onderzoekers, leerkrachten, nascholers en onderwijsontwikkelaars met elkaar samenwerken in het verder ontwikkelen van het concept. In deze samenwerking is middels wetenschappelijk onderzoek ook steeds gezocht naar empirische evidentie voor de werkzaamheid van OGO-principes. In dit artikel worden de belangrijkste onderzoeksresultaten bezien in een zoektocht naar een antwoord op de vraag: 'OGO...werkt dat?'

De relatie tussen OGO en onderzoek

Ontwikkelingsgericht Onderwijs (OGO) is geënt op de cultuurhistorische theorie, waarvan de Russische psycholoog en filosoof Lev Vygotskij de grondlegger is. Al vanaf de jaren '60 wordt het werk van Vygotskij en zijn collega's bestudeert (zie voor een overzicht van dit onderzoek van Oers, 2012a). Halverwege de jaren '70 leidde onderzoek onder leiding van Van Parreren tot de implementatie van enkele Vygotskiaanse concepten in de onderwijspraktijk. Doel van dit onderzoek is om de bestaande onderwijspraktijken te innoveren en het inzicht en begrip van kinderen te vergroten. Vanaf het begin van de jaren '80 kwam er door de inbreng van Frea Janssen-Vos ook expliciet aandacht voor de persoonlijke betrokkenheid van kinderen in het onderwijs. In een jarenlange en intensieve samenwerking tussen onderzoekers, leerkrachten, nascholers en onderwijsontwikkelaars heeft dit uiteindelijk geresulteerd in het Ontwikkeld Onderwijs (zie onder andere: Van Parreren, 1988). Om juist het tentatieve karakter van onderwijs te benadrukken werd in 1994 gekozen voor de benaming Ontwikkelingsgericht Onderwijs (zie ook Janssen-Vos, 2003).

Bij de implementatie van de cultuurhistorische theorie in de onderwijspraktijk is er vanaf het allereerste begin sprake geweest van een wederkerige relatie tussen theorie en praktijk. Enerzijds zijn de theoretische concepten leidend in de innovatie van schoolpraktijken; anderzijds is de onderwijspraktijk ook altijd informatief voor de verdere ontwikkeling van diezelfde theorie. Volgens Wardekker (Wardekker, 2000) dient de innovatie van scholen, in dit geval scholen voor Ontwikkelingsgericht

Onderwijs, dan ook een wederkerig leerproces te zijn waarin onderzoekers en leerkrachten onderhandelen over de betekenis van respectievelijk de theoretische concepten en de

praktijkkennis. In dezen bevinden onderzoekers en de leerkrachten zich niet in gescheiden werelden, maar dienen zij beiden hetzelfde doel: verbetering en vernieuwing van zowel de onderwijspraktijk als de theorie.

In het onderzoek in scholen voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs zijn in de afgelopen decennia vier lijnen te onderscheiden. De eerste lijn betreft het onderzoek naar de taalontwikkeling van kinderen. Ten tweede is er onderzoek gedaan naar de ontwikkeling van rekenvaardigheden en het mathematisch denken van kinderen. Een derde thema in het onderzoek is evaluatie, observatie en toetsing. Tot slot is de professionele ontwikkeling van leraren door het samenwerken in teams een onderwerp waar binnen Ontwikkelingsgericht Onderwijs onderzoek naar wordt gedaan. In de hiernavolgende paragrafen worden de belangrijkste onderzoeksresultaten van deze onderzoekslijnen beschreven.

Taalontwikkeling

Plato stelde al dat een ieder die iets opschrijft en daarbij aanneemt dat een ander precies zal begrijpen wat de schrijver heeft bedoeld, een dwaas is. Het belang van het gebruiken van de taal is dan ook niet zozeer het kunnen toepassen van een technische vaardigheid of een kunstje; het is juist de vaardigheid om taal op een functionele en acceptabele wijze te gebruiken binnen sociaal-culturele praktijken (van Oers, 2007, p. 300). Taal wordt gezien als een instrument dat kinderen steeds beter leren inzetten in de interactie met anderen en om het eigen denken te verbeteren. In de afgelopen jaren is binnen OGO een strategie ontwikkeld om de taalontwikkeling van leerlingen te stimuleren (zie Knijpstra & Pompert, 1997; Pompert, 2004; Pompert & Janssen-Vos, 2003; Pompert & De Weever, 2012; van Oers, 2007). Kern van die strategie is dat de leerkracht en de leerlingen in interactie begrijpelijke narratieven (verhalen) (re)construeren in de context van betekenisvolle sociaal-culturele praktijken. Narratieven geven kinderen de mogelijkheid zichzelf uit te drukken en duidelijk te maken wie ze zijn; ze geven

kinderen een eigen stem. Daarnaast helpen narratieven om de eigen verhalen te integreren met de verhalen van andere kinderen, leerkrachten, boeken, ouders en naar buiten toe te presenteren. Kortom, ze helpen de leerling om betekenis te verlenen aan de wereld om hen heen en daarbinnen hun eigen plaats te bepalen en hun eigen stem te laten horen. Deze narratieve aanpak is in de afgelopen jaren veelvuldig en systematisch onderzocht. Zo is gebleken uit een onderzoek op twee scholen dat de woordenschat van leerlingen in groep 2 op een OGO-school beter ontwikkelt en meer interactie oplevert dan binnen een op directe instructie gebaseerde aanpak (Van Oers & Duijkers, 2012; Duijkers, 2003). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat leerlingen in een ontwikkelingsgerichte omgeving deelnemen aan betekenisvolle spelactiviteiten, waarbij de intrinsieke behoefte om nieuwe woorden te gebruiken ontstaat vanuit deelname aan die activiteiten zelf. Dit in tegenstelling tot meer traditionele settings, waarbij leerlingen deelnemen aan taken die door de leerkracht worden aangereikt en waarbij een meer strikte handelingswijze wordt voorgeschreven.

In de ontwikkeling van schrijfvaardigheden en het begrijpend lezen laten OGO-scholen ook positieve resultaten zien. Suhre en Harskamp hebben in hun onderzoeken laten zien dat leerlingen uit de groepen 3 en 4 van ontwikkelingsgerichte scholen betere schriftelijke teksten construeren dan een vergelijkbare groep leerlingen in meer programmagerichte scholen (zie Harskamp & Suhre, 2000; Suhre, 2002). Op het gebied van begrijpend lezen in groep 4 zien we dat leerlingen op OGO-scholen zich goed ontwikkelen en het beter doen dan leerlingen die programmatisch onderwijs hebben gevolgd (Suhre, 2000). Deze positieve lijn in taalontwikkeling wordt doorgezet richting de bovenbouw. Leerlingen uit de groepen 5 tot en met 8 van ontwikkelingsgerichte scholen blijken een hogere motivatie te hebben voor het lezen van informatieve teksten dan leerlingen op programmagerichte scholen (van Rijk & Boogaard, 2012).

Een van de veronderstellingen van de cultuurhistorische benadering van menselijke ontwikkeling is dat taalgebruik niet alleen de mogelijkheden tot communicatie met anderen vergroot, maar ook een middel is om de denkontwikkeling te ondersteunen. Evidentie daarvoor is gevonden in het onderzoek van Van Houten (2011) met leerlingen uit groep 3 en 4. Zij vond dat het kunnen vervaardigen van samenhangende teksten een betere voorspeller is voor rekenprestaties dan het niveau van woordenschatontwikkeling. Binnen OGO wordt vanaf groep 1 gewerkt aan de ontwikkeling van de narratieve competentie van leerlingen. Het onderzoek van Van Houten geeft grond voor het vermoeden dat de rekenvaardigheden van OGO leerlingen daardoor ook extra gestimuleerd kunnen worden. Een nader grootschalig vergelijkend onderzoek zal dit verder moeten uitwijzen.

Rekenen en mathematisch denken

In Ontwikkelingsgericht Onderwijs is rekenen/wiskunde meer dan het maken van sommen en het oefenen van strategieën. Het gaat om het ontwikkelen van een houding om de wereld te begrijpen vanuit een mathematisch perspectief en te leren communiceren over de mathematische aspecten van de sociaal-culturele activiteiten waaraan leerlingen deelnemen (Fijma, 2012). In OGO doen leerlingen mee in activiteiten waarin mathematische concepten een rol spelen en waarin zij vanuit persoonlijke interesses, motieven en vragen komen tot mathematische kennis. In een spelactiviteit brieven bezorgen kwamen leerlingen op het verschil tussen even en oneven. Met behulp van de getallenlijn was het voor hen mogelijk hierover te communiceren en na te denken (zie Van Oers, 2013).

In nog lopend promotieonderzoek van Maulfry Worthington (UK), gebaseerd op uitgangspunten van de cultuurhistorische theorie, blijkt dat kinderen vanaf drie jaar al ervaringen kunnen opdoen die hen middelen bieden om problemen met hoeveelheden en veranderingen van hoeveelheden op een adequate manier te symboliseren. Met dit onderzoek worden handreikingen geboden aan volwassenen om jonge kinderen te helpen met het mathematiseren van hun spontane representaties van hoeveelheden en ruimtelijke relaties. De constructie van symbolische hulpmiddelen (zoals streepjes om hoeveelheden aan te geven) om met anderen te kunnen communiceren over alledaagse problemen vanuit een mathematisch gezichtspunt vormt een belangrijke uitgangspunt in de ontwikkeling van het mathematisch denken van jonge kinderen.

In de periode van 2003 tot 2007 deed Mariëlle Poland onderzoek naar het reken-/wiskundeonderwijs in de onderbouw van ontwikkelingsgerichte scholen. Zij ontwikkelde een werkwijze waarbij leerlingen al in groep 1 en 2 leren schematiseren. Schematiseren is het construeren en verbeteren van symbolische representaties van de werkelijkheid (Poland, 2007). Concreet wil dit zeggen dat leerlingen, terwijl zij bijvoorbeeld in de schoenenwinkel in de klas aan het spelen zijn, een staafdiagram maken van de beschikbare voorraad schoenendozen (zie hiervoor van Oers, 2010, 2012b). Uit het onderzoek van Poland blijkt dat wanneer leerlingen in de groepen 1 en 2 in diverse activiteiten regelmatig schematiseren, dit een positief effect heeft op de rekenresultaten in groep 3.

Toetsing en evaluatie

In onderwijs bestaat de noodzaak om regelmatig en systematisch vast te stellen wat de opbrengsten zijn. Over welke opbrengsten het dan moet gaan en hoe die opbrengsten vastgesteld dienen te worden, bestaat nog veel discussie. In OGO nemen leerkrachten geen genoegen met smalle, cognitieve opbrengsten. Om die reden wordt dan ook ingezet op het volgen van de brede persoonsontwikkeling van leerlingen. Uit een vergelijkend onderzoek tussen zes scholen voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs en zes



programmatische scholen is gebleken dat leerlingen op de OGO-scholen op cognitief gebied niet verschillen van leerlingen op meer programmagerichte scholen, maar wel meer autonoom gemotiveerd zijn, meer cognitief zelfvertrouwen laten zien en een grotere taakmotivatie hebben (Krah, 2012).

Om de brede opbrengsten te kunnen vast stellen en tegelijkertijd zicht te krijgen op mogelijke vervolgvragen, is het van belang om de ontwikkeling van leerlingen permanent te observeren en te evalueren (Van Oers, 2009). In de afgelopen decennia is voor de onderbouw het observatie-instrument HOREB (Handelingsgericht Observeren, Registreren, en Evalueren van Basisontwikkeling) ontwikkeld (Janssen-Vos, Pompert & Van Oers, 2007). Uit onderzoek van Van Oers (1999) is gebleken dat leerkrachten met behulp van HOREB in staat zijn om valide en betrouwbare uitspraken te doen over de taalontwikkeling van leerlingen. Andere ervaringen met dit instrument wijzen in dezelfde richting voor overige ontwikkelingsdoelen (dat wil zeggen: rekenen/wiskunde, etcetera).

Naast de ontwikkeling van observatie-instrumenten waarmee de brede persoonsontwikkeling in beeld gebracht wordt, is de afgelopen jaren tevens ingezet op de ontwikkeling van domeinspecifieke toetsinstrumenten. In de ontwikkeling van deze instrumenten zijn de ideeën, die in de literatuur bekend staan onder de noemer Dynamic Assessment, leidend geweest. Kort gezegd is Dynamic Assessment een procedure die voortbouwt op Vygotskij's concept van 'de zone van naaste ontwikkeling', waarbij

instructie en assessment niet langer worden gezien als twee gescheiden activiteiten, maar worden geïntegreerd in één activiteit. In dit verband kan worden gewezen op het onderzoek van Renate Adan-Dirks (Adan-Dirks, 2012; Adan-Dirks, 2007). In haar onderzoek heeft zij een Dynamic Assessment procedure ontwikkeld voor thematische toetsing van woordenschatontwikkeling. Deze thematische manier van toetsen is op een aantal scholen ingevoerd en uitgetest. Deze verschillende pilots hebben aangetoond dat met dit instrument de receptieve en productieve woordenschat van leerlingen op een betrouwbare manier kan worden gemeten (Poland, Van Schagen & Baars, 2010; Poland & Van Oers, 2011). Vervolgonderzoek in een groter aantal scholen zal moeten bijdragen aan de verdere validatie van dit instrument.

Al eerder werd gesteld dat de kern van het taalonderwijs in ontwikkelingsgerichte scholen is gelegen in de gezamenlijke constructie van begrijpelijke narratieven in de context van betekenisvolle sociaal-culturele praktijken. Om inzicht te verwerven in de narratieven van kinderen is een Dynamic Assessment procedure voor Narratieve Competentie ontwikkeld, de DANC (Van der Veen & Poland, 2012; Poland, 2005). Met dit instrument is het mogelijk om de kwaliteit van narratieven van leerlingen te beoordelen. Bij peuters en kleuters wordt hierbij een mondelinge variant gebruikt; vanaf groep 3 is het mogelijk om de schriftelijke versie te gebruiken. Het instrument omvat een aantal criteria - zoals addressiviteit, zinsbouw, gebruik van woorden, fantasie, attitude - waarmee de leerkracht de kwaliteit van

het narratief kan beoordelen. Op basis van een pilotonderzoek kan worden gesteld dat de DANC op een betrouwbare en valide wijze de narratieve competentie meet. Daarnaast geven leerkrachten terug dat zij het gebruik van het instrument als positief ervaren. Het helpt hen te reflecteren op hun eigen activiteiten aanbod en geeft hen zicht op een goed vervolg. In de toekomst zal dit instrument op grotere schaal worden uitgetoetst in scholen.

Teamontwikkeling

Zonder goede leraren geen goed onderwijs. En dit geldt zeker voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs, omdat er veel gevraagd wordt van de professionaliteit van de leerkracht. De leerkracht is in OGO bezig met het zelf ontwerpen van onderwijs, samen met de leerlingen, en heeft een onderzoekende houding ten opzichte van de eigen onderwijspraktijk (De Haan en Kuiper, 2008). Onderzoek door leraren is een goede manier van professionalisering, omdat het hen aanzet actief en kritisch naar hun praktijk te kijken. Het draagt ook bij aan de professionele ontwikkeling van leraren en het verbeteren van uitkomsten van leerlingen (Dobber, Akkerman, Verloop, & Vermunt, 2012). Een goede manier om onderzoek een plaats te geven in scholen is als een lerarenteam samen aan de slag gaat (Cochran-Smith & Lytle, 2009). Door samen op te trekken in het onderzoeken van de eigen onderwijspraktijk, analyseren leraren deze grondig en systematisch, met als doel het verbeteren van hun onderwijspraktijken en de ontwikkeling van leerlingen.

Jarenlange ervaring met en documentatie van invoering van Ontwikkelingsgericht Onderwijs heeft veel bruikbare praktijkkennis opgeleverd over de processen die daarbij een cruciale rol spelen. Zo blijkt dat de start van een innovatieproces alleen succesvol kan verlopen als dit vanaf het begin gedragen wordt door het hele team, aansluit bij de concrete praktijkproblemen van de leerkrachten, en langdurig en 'on the job' begeleid wordt door meerwetende partners (De Koning, 2012). Verder hebben de ervaringen geleerd dat leerkrachten voor de implementatie van Ontwikkelingsgericht Onderwijs soms ook complexe herzieningen moeten realiseren van hun fundamentele uitgangspunten ('beliefs') aangaande leren, ontwikkeling, individualiteit en bijvoorbeeld spel (Pompert, 2012).

Binnen Ontwikkelingsgericht Onderwijs zijn er veel goede praktijken ontwikkeld rondom het werken aan onderzoek in teams (Bruin, 2013). De laatste jaren is onderzoek gedaan naar de wijze waarop dit plaatsvindt. Bruin (2012) heeft onderzoeksgroepen van leraren op vier scholen voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs begeleid en onderzocht. Uit dit onderzoek kwam naar voren dat leraren door het onderzoeksproces meer eigenaarschap ervaren bij schoolontwikkeling, doordat ze meedenken over kwaliteitsverbeteringen van hun onderwijs. Ook gaven leraren aan

het waardevol te vinden om met elkaar, leidinggevend en experts van buiten de school samen te werken. Verder hebben leerkrachten het gevoel dat ze de resultaten van hun leerlingen kunnen verbeteren, door in de onderzoeksgroepen te werken aan het verbeteren van hun eigen handelen in de klas. Ze vinden het echter nog lastig om de winst van hun handelen voor leerlingen goed in kaart te brengen (Bruin, 2012). Dit punt vraagt om nader onderzoek.

Er is meer...

Natuurlijk is er meer onderzoek gedaan dan hier beschreven is. Hierbij valt te denken aan al het waardevolle onderzoek van de masterstudenten, junioronderzoekers en promovendi van de afdeling Onderwijswetenschappen en Theoretische Pedagogiek aan de Vrije Universiteit Amsterdam, onderzoekers aan andere universiteiten en hogescholen, zoals Monique Volman (Universiteit van Amsterdam), Dorian de Haan (Hogeschool InHolland), Ed Elbers (Universiteit Utrecht). Daarnaast is er internationaal veel onderzoek gedaan naar praktische uitwerkingen van de cultuurhistorische theorie (zie voor een overzicht van internationaal onderzoek binnen het cultuurhistorische paradigma Roth & Lee, 2007). Ons overzicht is dus alles behalve compleet. En natuurlijk is dit niet het einde. Een aantal van de in dit artikel genoemde onderzoeken zijn kleinschalig. Meer grootschalige vergelijkende onderzoeken zullen dan ook moeten uitwijzen of de positieve resultaten daadwerkelijk toe te wijzen zijn aan het OGO-concept. Gelukkig hopen ook de komende jaren weer veel promovendi, onderzoekers en studenten hun onderzoeksprojecten af te ronden en staan er tevens weer veel nieuwe, interessante onderzoeksprojecten gepland.

Terugkomend op de vraag die aan het begin van dit artikel werd gesteld: 'OGO...werkt dat?' Een eenduidig antwoord op deze vraag is niet eenvoudig en hangt sterk af van welke ideeën men heeft over wat nu precies goed onderwijs is. Er kan in ieder geval worden gesteld dat OGO bijdraagt aan een hoge betrokkenheid en motivatie van leerlingen en dat die leerlingen het op verschillende ontwikkelgebieden goed doen in vergelijking met leerlingen in programma-tisch onderwijs. Ook al die leerkrachten die werkzaam zijn op scholen voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs zijn enthousiast en blijven zich ontwikkelen. OGO staat dus niet stil en is allerm minst een statisch, dichtgetimmerd concept. OGO blijft in beweging, waarbij theorie en praktijk samen optrekken in een zoektocht naar het beste onderwijs voor alle kinderen. ■

Bronnen

De literatuurlijst kunt u downloaden op de website:
www.tijdschriftzone.nl

Chiel van der Veen, Marjolein Dobber en Bert van Oers zijn werkzaam aan de Vrije Universiteit Amsterdam, afdeling Onderwijswetenschappen en Theoretische Pedagogiek.