

De ‘zone van naaste ontwikkeling’ van de OGO-leerkracht

Afstudeeronderzoek naar de onderwijstaken, OGO-competenties en benodigdheden om competenties te ontwikkelen, van bovenbouwleerkrachten in Ontwikkelingsgericht Onderwijs, die werken met een onderzoeksgerelateerd curriculum.



Door:
Wietske Couvreur – ter Maat

De ‘zone van naaste ontwikkeling’ van de OGO-leerkracht

Afstudeeronderzoek naar de onderwijstaken, OGO-competenties en benodigdheden om competenties te ontwikkelen, van bovenbouwleerkrachten in Ontwikkelingsgericht Onderwijs, die werken met een onderzoeksgerelateerd curriculum.

Naam: Wietske Couvreur – ter Maat
Student: 020123
School: Christelijke Hogeschool Ede
Datum: 25 september 2012
Begeleider: Nelly de Visser

Afstudeeronderzoek Leraar Basisonderwijs (Pabo)

Voorwoord

Daar is hij dan: mijn afstudeerscriptie! De 'zone van naaste ontwikkeling' van de OGO-leerkracht staat centraal.

Het is inmiddels al heel wat jaren geleden dat mijn interesse voor OGO in de bovenbouw werd gewekt. Voor mijn pabo-stage in het tweede jaar van de opleiding, liep ik stage op een school waar bij de kleuters werd gewerkt volgens Ontwikkelingsgericht Onderwijs. Ik beschouwde mijzelf altijd als echte 'bovenbouwleerkracht-in-spé' en zat helemaal niet te wachten op een kleuterstage. De stage werd echter een succes en voor mijn thema-voorbereiding haalde ik een uitstekend cijfer op de pabo. Mijn liefde voor OGO was geboren...

Dat OGO echter in hogere groepen werd vervangen door methodisch en programmagericht onderwijs, daar moest naar mijn mening wel een andere manier voor kunnen worden gevonden. Ik ben niet de enige die er zo over denkt, want inmiddels zijn er toch al heel wat scholen die ook in de bovenbouw volgens de uitgangspunten van OGO, door middel van een onderzoeksgelateerd curriculum, het onderwijs vormgeven. De onderzoeksresultaten van mijn praktijkonderzoek zijn afkomstig van leerkrachten die lesgeven in groep 4 t/m 8 (de bovenbouw) op OGO-wijze.

Dat het lesgeven volgens OGO in de bovenbouw niet 'als vanzelf' gaat heb ik overigens ook aan den lijve ondervonden. In mijn keuzestage, nu ruim een jaar geleden, heb ik geprobeerd een thema vorm te geven volgens de uitgangspunten van OGO. Maar daarbij voelde ik me beslist onbekwaam. Blijkbaar zijn er heel andere leerkrachtcompetenties van belang bij OGO in de bovenbouw dan welke ik al beheerste als resultaat van mijn opleiding. Wat ervoor nodig is om deze leerkrachtcompetenties in de praktijk te kunnen ontwikkelen staat in deze afstudeerscriptie.

Mijn grote dank gaat uit naar Nelly de Visser, die behalve mijn afstudeerbegeleider, ook mijn baken is geweest in de afgelopen vier jaar. Het was niet altijd gemakkelijk voor mij om aan alle opleidingseisen te voldoen, maar Nelly zei ooit tegen me dat ze me persoonlijk zou komen halen als ik het bijltje erbij neer zou gooien. Ondanks dat ze al ruim een half jaar klaar is met werken, heeft ze ervoor gekozen om mij tot het einde toe te begeleiden. Het heeft even geduurd, maar het einde is nu toch aangebroken. Heel erg bedankt!

Mijn dank gaat ook uit naar de leerkrachten die hun medewerking hebben verleend aan mijn praktijkonderzoek terwijl ik niemand van jullie ooit heb ontmoet. Enorm bedankt voor jullie bijdragen!

Tenslotte wil ik mijn lieve en geduldige man Maarten bedanken voor zijn volhardingsvermogen en zijn tomeloze geduld met mij en al mijn studieperikelen. Zonder jou zou ik in het eerste jaar al zijn afgehaakt, of in het tweede jaar, of op duizend andere momenten. Maar jij wist wel dat ik beter door kon zetten. Bedankt voor wie je bent!

Ik weet niet of het gebruikelijk is, maar ik wil deze scriptie opdragen aan Matthieu. Mijn stoere binkie die niet beter weet dan dat 'mama nog even moet afstuderen'... Lieve schat, je hebt nu een stoere mama met diploma!

Allemaal veel leesplezier gewenst bij het lezen van deze scriptie!

Wietske Couvreur - ter Maat

Inhoud

Hoofdstuk 1: Inleiding	8
1.1 Aanleiding en motivatie	8
1.2 Onderzoeksvraag	9
1.3 Hypothese	9
1.4 Uitleg begrippen probleemstelling	10
1.5 Vraagstellingen	10
1.6 Doelstellingen	11
1.7 Opzet van het onderzoek	11
1.8 Samengevat	12
Deel A: Theorie	13
Hoofdstuk 2: Onderwijsvisies	13
2.1 Inleiding	13
2.2 Verschillende onderwijsvisies/concepten	13
2.3 Ontwikkelingsgericht Onderwijs	24
2.4 Korte terugblik	44
Hoofdstuk 3: Competenties	45
3.1 Inleiding	45
3.2 Competenties algemeen	45
3.3 Competenties in het onderwijs	54
3.4 Van onderwijscompetenties naar OGO	56
Hoofdstuk 4: De OGO-leerkracht	57
4.1 De eigenschappen van de OGO-leerkracht	57
4.2 De taken van de OGO-leerkracht	58
4.3 Competenties bij OGO	69
4.4 Met de OGO-competenties aan de slag	75

Deel B: Praktijk	77
Hoofdstuk 5: Het praktijkonderzoek	77
5.1 Inleiding	77
5.2 Doelstellingen, uitvoering en onderzoeksresultaten	77
5.3 Resultaten van het onderzoek	82
5.4 Analyse en verklaring van de data	114
Conclusie, discussie en aanbevelingen	122
6.1 Inleiding	122
6.2 Conclusie (empirische conclusies)	122
6.3 Discussie (theoretische conclusies)	126
6.4 Aanbevelingen (praktische conclusies)	128
Bronnen / Literatuurlijst	131
7.1 Boeken	131
7.2 Internet	131
7.3 Artikelen en rapporten	132
Samenvatting	133
8.1 Context van onderzoek	133
8.2 Probleemstelling en onderzoeksvraag	133
8.3 Aanpak	133
8.4 Bevindingen	133
8.5 Conclusie	134
Bijlagen	135
Onderzoeksinstrumenten	135

Hoofdstuk 1: Inleiding

1.1 Aanleiding en motivatie

Ontwikkelingsgericht Onderwijs is hot! Steeds meer scholen kiezen ervoor om hun school te vernieuwen van een programmagerichte school naar een ontwikkelingsgerichte school. In de onderbouw is Ontwikkelingsgericht Onderwijs inmiddels al geruime tijd een bekend begrip. Lev Vygotsky (1896-1934) gaf zijn kijk op de menselijke ontwikkeling weer met de notie 'zone van de naaste ontwikkeling' en wordt hierdoor door velen als de grondlegger van het OGO gezien. Zijn gedachtengoed is door de jaren heen onderzocht en verder uitgedacht tot een onderwijsconcept dat nu 'Ontwikkelingsgericht Onderwijs' heet.

In 1997 werd de Academie voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs opgericht en hiermee werd Ontwikkelingsgericht Onderwijs als onderwijsvisie een feit. Inmiddels zijn veel scholen in Nederland bekend met OGO in de onderbouw. Spelend leren, zelf kiezen, leren van en met elkaar.

Nu zijn we een aantal jaren verder. Kinderen die in de kleuterklassen op ontwikkelingsgerichte wijze les hebben gehad zijn ouder geworden en in de bovenbouw van het basisonderwijs terecht gekomen. In de praktijk lijkt het erop dat deze kinderen vaak weer op programmagerichte wijze les krijgen en het ontwikkelingsgerichte onderwijs wordt vergeten. Gelukkig verandert dit beeld op steeds meer scholen en wordt er gezocht naar mogelijkheden om ook in de bovenbouw op ontwikkelingsgerichte wijze het onderwijs in te vullen. Dit gebeurt door het invoeren van een onderzoeksgelateerd curriculum.

Voor de leerkrachten in de bovenbouw van de basisschool vraagt dit onderwijsconcept een wezenlijk andere manier van lesgeven. Niet de lesmethode en (veelal cognitieve) leerdoelen staan centraal, maar de onderzoeksvragen van de leerlingen. Bij deze manier van werken wordt een beroep gedaan op andere leerkrachtcompetenties dan die waar de meeste leerkrachten voor zijn opgeleid.

Dit onderzoek zal zich richten op de invulling van het beroep 'leerkracht basisonderwijs' in de praktijk van het Ontwikkelingsgericht Onderwijs. De nadruk komt te liggen op leerkrachtcompetenties die nodig zijn voor 'OGO in de bovenbouw' en met name de mogelijkheden om deze competenties te ontwikkelen in de praktijk van het onderwijs.

De aanleiding voor dit onderzoek vormt mijn eigen praktijkervaring, tijdens een stage, met het opstarten van een OGO praktijksituatie in de bovenbouw van een voornamelijk programmagerichte school. Ik heb tijdens deze praktijksituatie ervaren dat de mate waarin ik bepaalde competenties beheerste, als beginnende basisschoolleerkracht, in veel gevallen niet voldoende was om met een bevredigend en competent gevoel de OGO praktijk vorm te geven. Vanuit deze ervaring ontstond bij mij de behoefte om te

onderzoeken in welke mate mijn gevoel van incompetentie het gevolg was van mijn onervarenheid als leerkracht, of dat er misschien andere factoren debet zijn.

In gesprekken met leerkrachten die nog maar pas, of al enige jaren, voor de klas staan, heb ik meerdere malen de zorg besproken over de haalbaarheid van de invoering van OGO in het onderwijs, voornamelijk met betrekking tot de werkdruk. In het bijzonder het loslaten van de methodes, met als gevreesd gevolg het zelf ontwikkelen van al het lesmateriaal, vormt een groot argument tegen OGO volgens de personen die ik daar persoonlijk over heb gesproken. Ook het lakende vertrouwen in de leergierigheid en eigen verantwoordelijkheid van de kinderen voor hun ontwikkeling is een, door mij, veelgehoord argument. Op langere termijn zien veel leerkrachten nog niet hoe zij zelf in de praktijk OGO kunnen vormgeven. Dit is een ontbrekende visie die ik persoonlijk herken.

Als gevolg van mijn eigen ervaring, gecombineerd met de gesprekken die ik heb gevoerd met diverse leerkrachten, heb ik besloten om te onderzoeken wat een leerkracht eigenlijk nodig heeft om zich te kunnen ontwikkelen tot een competente OGO-leerkracht die op een bevredigende wijze een OGO-praktijk vorm kan geven.

1.2 Onderzoeksvraag

In mijn onderzoek zal ik op zoek gaan naar het antwoord op de volgende vraag:

“Wat heeft een OGO-leerkracht nodig om belangrijke leerkrachtcompetenties te kunnen ontwikkelen binnen een OGO situatie?”

1.3 Hypothese

Mijn verwachting is dat bekendheid met de inhoud van het onderwijsconcept OGO een positieve invloed heeft op de mogelijkheden om competenties te kunnen ontwikkelen.

Daarbij verwacht ik dat nascholing en persoonlijke begeleiding bij sommige competenties van belang zal zijn.

De bereidheid van de leerkracht om de benodigde competenties te ontwikkelen is denk ik van invloed op de mogelijkheden om competenties daadwerkelijk te kunnen ontwikkelen.

Voor wat betreft de leerkrachtcompetenties verwacht ik dat met name competenties op het gebied van didactiek en klassenmanagement bij OGO een andere inhoud zullen hebben dan bij andere onderwijsconcepten.

1.4 Uitleg begrippen onderzoeksvraag

OGO

De afkorting 'OGO' staat voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs. Ontwikkelingsgericht Onderwijs is een onderwijsvisie die de nadruk legt op de ontwikkeling van de leerlingen. Deze onderwijsvisie is gebaseerd op de leerpsychologie van Lev Vygotsky waarbij Vygotsky's 'zone van de naaste ontwikkeling' centraal staat. In dit onderzoek zal Ontwikkelingsgericht Onderwijs worden aangeduid met OGO.

De OGO-leerkracht

De 'OGO-leerkracht' is een leerkracht die les geeft in het basisonderwijs, volgens de principes van het Ontwikkelingsgerichte Onderwijs. Voor dit onderzoek richt ik me in het bijzonder op leerkrachten in de midden/bovenbouw (groep 4 t/m 8) van het basisonderwijs, waarbij de leerlingen in de leeftijd tussen de 7 en 12 jaar oud zijn.

De belangrijke leerkrachtcompetenties

De 'belangrijke leerkrachtcompetenties' zijn competenties die een (OGO-)leerkracht moet beheersen om op een voldoende vaardigheidsniveau les te kunnen geven volgens de principes van het ontwikkelingsgerichte onderwijsconcept.

Ontwikkelen

Met het begrip 'ontwikkelen' wordt in dit verband bedoeld het 'proces van eigenmaken' van de benodigde competenties.

OGO situatie

Met een 'OGO situatie' wordt een setting bedoeld, op een al dan niet ontwikkelingsgerichte basisschool, waarin de leerlingen in de bovenbouw van de basisschool op zo'n manier worden onderwezen zoals past binnen het gedachtegoed van het Ontwikkelingsgericht Onderwijs.

1.5 Vraagstellingen

Om een goed antwoord te kunnen geven op mijn onderzoeksvraag zal ik mijn onderzoek opsplitsen in een theoretisch gedeelte en een praktijk gedeelte. Tevens heb ik enkele deelvragen opgesteld. De volgende deelvragen zullen voornamelijk in zowel het theoriedeel als het praktijkdeel worden behandeld:

- 1) Wat houdt OGO in en welke rol vervult de leerkracht in deze wijze van onderwijzen?
- 2) Welke leerkrachtcompetenties zijn volgens de literatuur, in vergelijking met de praktijkervaringen, van belang bij het werken volgens OGO?
- 3) Hoe kan een leerkracht competenties ontwikkelen?
- 4) Wat heeft een leerkracht nodig om zich te kunnen ontwikkelen?

1.6 Doelstellingen

Voor dit onderzoek heb ik enkele doelen opgesteld welke verband houden met de deelvragen. Aan het einde van dit onderzoek;

- 1) heb ik een compleet beeld bij de inhoud van OGO en kan ik dit verwoorden aan derden.
- 2) kan ik aangeven welke rol de leerkracht vervult binnen OGO.
- 3) weet ik welke rol competenties spelen bij de professionele groei en ontwikkeling van leerkrachten.
- 4) kan ik aangeven, met gebruikmaking van mijn onderzoeksgegevens, wat OGO-leerkrachten in de praktijk nodig hebben om zich te kunnen ontwikkelen in de benodigde leerkrachtcompetenties.

1.7 Opzet van het onderzoek

Het doel van dit onderzoek is om inzicht te krijgen in de taken van leerkrachten die lesgeven volgens de principes van Ontwikkelingsgericht Onderwijs in de bovenbouw van het basisonderwijs en welke competenties daarbij van belang zijn. Daarbij staat de vraag 'wat de OGO-leerkracht nodig heeft om zich in de praktijk te kunnen ontwikkelen op het gebied van belangrijke leerkrachtcompetenties' centraal.

Dit onderzoek bestaat globaal gezien uit twee delen, een theoretisch gedeelte en een praktijk gedeelte. De manier waarop ik antwoorden wil vinden op mijn onderzoeksvraag en deelvragen is door in de literatuur, theoriedeel, op zoek te gaan naar de theorie achter OGO en de plek van de leerkracht binnen dit onderwijsconcept. Een belangrijk deel van het theoriedeel gaat over competentiegericht leren en ontwikkelen naar professionaliteit.

Het praktijkdeel zal worden opgebouwd als resultaat van een vragenlijst waarin leerkrachten zichzelf moeten beoordelen op de verschillende competenties die volgens de theorie actueel zijn in de OGO praktijk. Deze vragenlijst zal ik voorleggen aan leerkrachten die enige ervaring hebben met het opzetten van een thema op OGO-wijze. Deze zelfbeoordeling van de leerkrachten, tezamen met de ontdekkingen uit de literatuur, zullen de basis vormen voor het antwoord op mijn onderzoeksvraag.

In de verschillende hoofdstukken van dit onderzoek behandel ik de volgende aspecten. In **hoofdstuk 2** gaat het over de verschillende onderwijsvisies in het Nederlandse basisonderwijs. De verschillende visies worden toegelicht, waarna in *paragraaf 2.3* het Ontwikkelingsgericht Onderwijs verder wordt uitgewerkt. **Hoofdstuk 3** staat in het teken van competentiegericht leren. In dit hoofdstuk wordt aandacht besteed aan de uitleg van het begrip, de ontwikkelingsmogelijkheden van competenties en de toepassingen ervan in opleiding en praktijk. In *paragraaf 3.3* worden modellen voor de leerkrachtcompetenties voor het basisonderwijs besproken. In **hoofdstuk 4** staat de OGO-leerkracht centraal. In

dit hoofdstuk worden stap voor stap de eigenschappen van de OGO-leerkracht en diens taken beschreven. Vanuit deze taakbeschrijving wordt in *paragraaf 4.3* de stap gemaakt naar het formuleren van de OGO-competenties die als basis dienen voor het praktijkonderzoek.

Met **hoofdstuk 5** begint het praktijkdeel van dit onderzoek. In dit hoofdstuk worden de totstandkoming en praktische uitvoering van het onderzoek onder de OGO-leerkrachten beschreven en de resultaten van het onderzoek vermeld. In **hoofdstuk 6** ontmoeten de theorie en de praktijkresultaten elkaar, wat resulteert in een conclusie. In *paragraaf 6.2.2* is deze conclusie als antwoord op de onderzoeksvraag geformuleerd. In *paragraaf 6.3* krijgt mijn onderzoek een plekje in het grotere geheel van onderzoeken. In deze paragraaf evalueer ik tevens mijn onderzoek en denk ik na over mogelijke interessante onderzoeksvragen voor vervolgonderzoek. Voor OGO-leerkrachten is *paragraaf 6.4* met name interessant doordat deze paragraaf de aanbevelingen beschrijft.

Hoofdstuk 7 bestaat uit een literatuurlijst waarin de gebruikte bronnen voor dit onderzoek worden vermeld.

In **hoofdstuk 8** is de samenvatting van dit onderzoek te vinden.

Dit onderzoek bevat ook een **bijlage**. Dit is de vragenlijst die de leerkrachten hebben ingevuld.

1.8 Samengevat

Samengevat bestaat dit onderzoek uit een literatuuronderzoek dat als basis dient voor de formulering van enkele belangrijke leerkrachtcompetenties binnen de OGO praktijk. Zelfbeoordelingen van leerkrachten uit de OGO praktijk zullen, tezamen met de bevindingen vanuit de literatuur, het uitgangspunt vormen voor mijn conclusie als antwoord op de onderzoeksvraag: *“Wat heeft een OGO-leerkracht nodig om belangrijke leerkrachtcompetenties te kunnen ontwikkelen binnen een OGO situatie?”*

Deel A: Theorie

Hoofdstuk 2: Onderwijsvisies

2.1 Inleiding

Het basisonderwijs in Nederland, hoe is het geregeld? In dit hoofdstuk zal ik de belangrijkste onderwijsvisies bespreken die gangbaar zijn in het Nederlandse basisonderwijs om zo een beeld te geven van het Nederlandse onderwijs en de plek die Ontwikkelingsgericht Onderwijs daarin inneemt. De nadruk zal in dit hoofdstuk voornamelijk liggen op de pedagogische visie op onderwijs en de rol die de leerkracht speelt in de verschillende visies. In paragraaf 2.3 zal de onderwijsvisie OGO centraal staan. Dit is immers de onderwijsvisie waar mijn onderzoek op gericht is.

2.2 Verschillende onderwijsvisies/concepten

Voordat ik verder inga op het onderwijs in Nederland wil ik stilstaan bij het jaar 1762, het jaar waarin het boek *Émile ou de l'éducation* van de hand van filosoof Jean-Jacques Rousseau verscheen. Dit boek kreeg een enorme invloed op het denken over onderwijs en opvoeding omdat Rousseau in dit boek het opgroeien van een jongetje beschrijft op een geheel andere wijze dan tot dusver gebruikelijk was, met name door het beeld wat van het kind werd geschetst. Gebruikelijk was het om kinderen te beschouwen als miniatuur-volwassenen. Rousseau beschouwt het kind, Émile, als een heel ander soort wezen, met heel andere eigenschappen dan volwassenen. Rousseau wordt soms dan ook beschreven als de 'ontdekker van het kind'. In zijn boek beschrijft hij het opgroeien van Émile, die wordt opgevoed door een huisleraar. Dit opgroeien gebeurt zonder dwang, maar met kindgericht ervaringsonderwijs. De huisleraar onderwijst niet met lessen, maar begeleidt zijn pupil zonder hem iets op te leggen, zodat deze door eigen ervaring ontdekt hoe de wereld in elkaar steekt (Doorman, 2008, p.160). De belangrijkste elementen uit de ideeën van Rousseau zijn ten eerste het belang van realistische en betekenisvolle ervaringen en de tegenzin tegen de betekenisloze feiten uit bijvoorbeeld vreemde talen en de kunstmatige wereld van het boek. Ten tweede komt het idee van zelfontplooiing van het individu als doel van opvoeding en onderwijs bij Rousseau vandaan.

Rousseau's boek is van grote invloed geweest op het denken over kinderen en opvoeding, of deze gedachten nou overlap met die van Rousseau vertonen of juist niet. Gedachten over kinderen, opvoeding en onderwijs zijn dikwijls uitgelopen op de zogenoemde 'onderwijsvernieuwingen'. Omdat dit afstudeeronderzoek over Ontwikkelingsgericht

Onderwijs ook zo'n onderwijsvernieuwing betreft, is het goed om bij enkele van deze onderwijsvernieuwingen stil te staan.

De verschillende onderwijsvernieuwingen zijn vrijwel allemaal ontstaan als 'reactie op' gangbaar onderwijs. De belangrijkste punten waarop de verschillende vernieuwingen van het reguliere onderwijs verschillen, evenals van andere onderwijsvernieuwingen, hebben veelal te maken met de manier waarop het kind wordt bekeken (het kindbeeld), de rol van de leerkracht (de pedagogische relatie) en de doelstellingen en inhoud van opvoeding en onderwijs. Door deze drie elementen te bespreken wil ik een beknopt beeld geven van de verschillende onderwijsvernieuwingen in Nederland.

2.2.1 Ervaringsgericht onderwijs

Het ErvaringsGericht Onderwijs (EGO) wordt gezien als vorm van onderwijsvernieuwing dat einde twintigste eeuw in België is ontwikkeld door een projectgroep onder leiding van Luk Depondt en Ferre Loevers (Heetveld, 2006, p.52).

Bij EGO wordt een zeer groot vertrouwen gesteld in de ontwikkelingsbehoeften van kinderen. Erg belangrijk binnen EGO is het begrip 'betrokkenheid'. Dit begrip beschrijft een een toestand van het kind waarin het zeer geconcentreerd is, ontvankelijk voor nieuwe kennis en ervaringen en het leuk vindt zichzelf en zijn omgeving te onderzoeken. Als gevolg van de 'betrokkenheid' wordt 'fundamenteel leren' mogelijk wat de basis is voor echte ontwikkeling. Fundamenteel leren komt dus voort uit de eigen behoefte van de leerling. De leerkracht heeft binnen EGO voornamelijk een volgende en faciliterende rol. Allereerst moet de leerkracht zorgen voor een optimaal pedagogisch klimaat waarin bij alle kinderen een gevoel van 'welbevinden' kan ontstaan, waarin ze zelfvertrouwen kunnen ontwikkelen en gemotiveerd hun leertaken uitvoeren. Daarbij sluit de leerkracht aan bij het ontwikkelingsniveau van kinderen wat onder meer inhoudt dat het kind de opgedragen taken ook aankan.

Het doel van EGO is 'emancipatie', wat betekent dat mensen volwaardig kunnen functioneren vanuit een gezonde emotionele basis en dat hun gedrag gekenmerkt wordt door openheid, verbondenheid en engagement. Om dit doel te bereiken staan in een EGO praktijk het welbevinden van de kinderen centraal, tezamen met zo levensecht mogelijk

kijkpunt	PGO: leerstof centraal	OGO: interactie centraal	EGO: leerling centraal
I. de leerstof	- systematisch opbouw leerdoelen - stap voor stap ordening - onderwijs sluit aan bij wat het kind kan en kent - regelmatig controle om resultaten te toetsen - productgericht - veelal voorschrijvend - methodisch	- proces- en productgericht - betekenisvolle context - thematiseren - aanbod via 'zone van naaste ontwikkeling' naar interactie	- het vragende kind is uitgangspunt - zich welbevinden - betrokkenheid/ belangstelling - procesgericht
		- experimenteer- en ontdeksituatie - leerstof wordt niet opgelegd, maar gekoppeld aan het ontwikkelingsniveau van het kind - in gevarieerde situaties wordt de gespreksstof/ leerstof aangeboden - activiteiten liggen niet vast - zekere vrijheid in uitvoering - omgeving lokt uit tot creatief handelen	

kijkpunt	PGO: leerstof centraal	OGO: interactie centraal	EGO: leerling centraal
2. de werkvormen	- aanbiedend/ mededelend - gebonden aan opdrachten, materialen en activiteiten - veel informatie/ instructie, leergesprekken - klassikale en groepsactiviteiten - projecten op initiatief van de leerkracht - er wordt weinig gebruik gemaakt van actuele situaties - zelfstandig werken - GIP-model (groepsgewijs pedagogisch-didactisch handelen) - coöperatief leren	- aanbiedend/ vragend/ uitnodigend - stimuleren van spontaan spel: manipulerend spel, rollenspel, constructiespel - vrije keuze, naast gebonden opdrachten - belangstellingsonderwerpen in wisselwerking tussen leerkracht en leerling - 'community of learners' - spel- en onderzoekgericht	- uitdagend/ vragend - prioriteiten aan vrij spel (experimenteren/ exploreren) - geen directe instructie aan de hele groep (rijke omgeving) - groeps- en kringgesprekken - veel groeps- en individuele activiteiten - onderwerpen op initiatief van kinderen - veel vrije keuze
		- er wordt veel en constructief gebruik gemaakt van situationele factoren: ziekte, feest, sneeuw, calamiteit, enz.	
3. groepsvorming, klasseninrichting en organisatie	- vaak homogeen qua leeftijd en ontwikkelingsniveau - leerstofjaarklassensysteem - gericht op functieontwikkeling - minder gebruik van hoeken - ieder kind een eigen tafel - min of meer vaste, geordende inrichting - de leerkracht bepaalt op organisatorische gronden de afspraken/ voorschriften	- vaak heterogeen (vrijwillig) qua leeftijd en ontwikkelingsniveau - groepsamenstelling wisselend, op basis van belangstelling en sociaal- emotionele factoren - groepstafels, hoeken en andere werkvlakken (incl. de grond) - flexibele klasseninrichting (zowel wat betreft de plaatsing van meubilair als de inhoud) - flexibele aantallen kinderen in diverse hoeken (afhankelijk van de behoeften/ belangstelling) - de aard van het spel, de ruimte en de veiligheid zijn bepalend voor de flexibele afspraken	
4. observatie, toetsing en registratie	- (Cito) leerlingvolgsysteem - de leerkracht noteert de deelname van activiteiten (kwantiteit) - toetsing met nadruk op begripsontwikkeling, lees- en rekenvoorwaarden - toetsing veelal dmv testen, werkbladen en uitvoering van opdrachten (vaak tweedimensionaal) - registratie op standaardlijsten - schriftelijke rapportage - productbeoordeling - prestaties vergelijken met gemiddelden	- noteren van spelimpresies, belangstelling, creativiteit, sociale contacten, enz. - zowel functieontwikkeling, lees- en rekenvoorwaarden als sociaal- emotionele ontwikkelingen worden bijgehouden	- voorkeur voor observaties, opdrachtmomenten mogelijk - observaties van betrokkenheid en welbevinden
		- observaties in verschillende situaties, zowel actief als passief, drie- en tweedimensionaal - handelingsgerichte observaties (HOREB) vanuit brede ontwikkeling	
		- zowel 'standaard'- lijsten als 'open' beschrijvingen - beperkte of geen schriftelijke rapportage aan ouders - introductie van het portfolio als ontwikkelingsvolgmodel - product- en procesbeoordeling - prestaties vergelijken met vorige prestaties	
5. gerelateerd aan:	- activeringsprogramma's - geprogrammeerde instructie - methoden en kant en klare projecten - Montessorimaterialen - Fröbelonderwijs - Herbartianisme - Piaget - Van Kuik (Piramideproject)	- Vygotsky (Cultuur- historische theorie) - Van Parreren - Van Oers - Beishuizen - Janssen-Vos - Pomper - Fijma	- Leavers - Rogers (leren in vrijheid) - Decroly - Freinetonderwijs - ontdekkend leren - Stevens (autonomie) - (Sociaal-)Constructivisme: Het Nieuwe Leren
6. aanpak	- autoritair/ autoritair (democratisch)	- autoritair (democratisch)	- laissez-faire
7. rol leerkracht	- sturend/ voorschrijvend/ aangevend	- sturend/ bemiddelend (tussen bedoeling en betekenis), trainer/coach - cultuuroverdrager/deelnemer	- stimulerend/observerend - voorwaardescheppend

onderwijs. Het belang van actieve kinderen is zeer groot en passiviteit is uit den boze. Initiatieven van kinderen worden zeer belangrijk geacht, vooral ook met het oog op de betrokkenheid als voorwaarde voor fundamenteel leren. Ervaringsgericht onderwijs is op ervaring gericht. Dit betreft niet een verzameling meegemaakte gebeurtenissen, maar ervaringen die de emoties raken. Deze echte ervaringen zijn van invloed op je totale menszijn en op de ontwikkeling van de persoonlijkheid. Het opdoen van zulke 'echte

ervaringen' maakt dat kinderen zich kunnen ontwikkelen tot 'echte persoonlijkheden'. Dat is het streven van EGO.

2.2.2 *Ontwikkelingsgericht Onderwijs*

Het Ontwikkelingsgericht Onderwijs (OGO) is een onderwijsconcept dat zijn wortels heeft in de theorieën van de Russische leerpsychologie met als geestelijk vader de Russische leerpsycholoog Lev Vygotsky (1896-1934). Als onderwijsconcept is OGO in Nederland verder ontwikkeld, vanaf de 'Basisontwikkeling' voor de onderbouw van de basisschool, tot een concept voor de hele basisschool.

Bij OGO wordt het kind gezien als *geheel*, in een totaalbenadering. Vygotsky benadrukt de complexe interrelaties tussen verschillende aspecten van de persoonlijkheid. Een kind kan zich op een bepaald gebied ontwikkelen als gevolg van de ontwikkeling op een ander gebied van de persoonlijkheid. Deze ontwikkeling verloopt doordat een kind zich cultureel bepaalde instrumenten eigen leert maken. Het aanleren van de moedertaal is hierbij onmisbaar. Deze taal maakt de interactie mogelijk tussen volwassene en kind waardoor de cultuur kan worden overgedragen. Daarbij maakt taal het mogelijk dat een kind zijn gedrag bewust gaat sturen. (Miedema, 1988, p.171, 180-182)

De volwassene, ofwel de leerkracht, heeft een centrale spilfunctie binnen een OGO-praktijk. De '*zone van naaste ontwikkeling*', de term waarmee Vygotsky grote bekendheid heeft verworven, slaat op de actieve houding van de leerkracht om onderwijs aan te bieden aan het kind dat deze verder helpt in diens ontwikkeling. In paragraaf 2.3 zal ik dit verder toelichten. Bij OGO wordt een leerlinggerichte pedagogiek met een activerende didactiek verbonden, wat inhoudt dat de leerkracht niet voorop loopt of het kind volgt in diens ontwikkeling, maar als meerwetende partner mét het kind het onderwijs vormgeeft. Daarin heeft de leerkracht een belangrijke rol welke ik in het hoofdstuk over 'de leerkracht' nader zal toelichten.

De kern van het OGO-concept is te vatten in één zin: "*OGO is het onderwijs dat kinderen helpt door interactie hun volle identiteit te ontwikkelen met inachtneming van de culturele gegevenheden*" (Bakker, 2009). Identiteitsontwikkeling houdt in dat het onderwijs erop gericht is de eigenheid van kinderen te vormen. Het begrip 'emancipatie' wordt ook bij OGO genoemd als uiteindelijk doel van opvoeding en onderwijs (Janssen-Vos, 2003, 2008), hier niet zozeer als individualistische onafhankelijke zelfstandigheid, maar vooral als authentieke persoonlijkheid als deelnemend lid van de maatschappij.

De OGO-praktijk kenmerkt zich voornamelijk door het belang van taal, het belang van spel in de onderbouw en het onderzoeksgeoriënteerde curriculum in de bovenbouw. Kinderen leren door mee te doen aan steeds complexere betekenisvolle activiteiten. Dit zijn sociaal-culturele activiteiten waarbinnen de leerlingen samen met hun leerkracht toegang krijgen tot alles wat de moeite waard is om te leren. Het leren vindt plaats door intensieve interacties én reflectie tijdens en over deze kernactiviteiten (Fijma & Pompert, 2009, p. 35). De OGO-praktijk zal ik in paragraaf 2.3 nader toelichten.

2.2.3 Programmagericht Onderwijs

Met het Programmagerichte Onderwijs (PGO) wordt eigenlijk het meer traditionele onderwijs in Nederland aangeduid wat, zoals de naam al aangeeft, op het lesprogramma is gericht. Het hele basisonderwijs in Nederland heeft te maken met de invloeden vanuit deze richting die als grondbeginsel ervan uitgaat dat de ontwikkeling van het kind *maakbaar* is. Het programmagerichte onderwijs vindt zijn pedagogische wortels in de normatieve hoek en het behaviorisme.

De leerkracht heeft binnen het PGO een voornamelijk sturende rol, alhoewel deze rol ook ten dele aan de programmamakers van de lesmethodes zou kunnen worden toegeschreven. De leerstof staat centraal en op grond van leerstofanalyses wordt een leertraject opgesteld waarlangs de leerlingen systematisch worden geleid naar de doelstellingen. De doelstellingen zijn in principe voor alle leerlingen uit hetzelfde leerjaar gelijk en volgens een vaste route wordt er naar de doelen toe gewerkt. De doelen worden regelmatig getoetst en de resultaten worden door veel PGO-scholen bijgehouden in leerlingvolgsystemen. Een bekend en belangrijk toetsinstrument wordt geboden door CITO, die voor veel vakken meerdere toetsen per leerjaar aanbiedt evenals de bekende eind-Cito van groep 8. Deze toetsen stellen de scholen in staat om de resultaten van hun leerlingen te vergelijken met de landelijke gegevens. De kwaliteit van scholen wordt in hoge mate gemeten met gebruikmaking van de Cito-resultaten.

Het doel van PGO is met name kennisoverdracht. De inhoud van deze kennis wordt in grote mate bepaald door de overheid met de landelijke doelen voor ogen.

Een PGO-praktijk kenmerkt zich door het jaarklassensysteem waarin kinderen in homogene groepen op leeftijd en ontwikkelingsniveau in een klas worden ingedeeld; het gebruikmaken van- en het belang van de lesmethodes; veel klassikaal werken, of zelfstandig werken met de methodes; overzichtelijke opstellingen, vaste indeling van de lokalen en de bepalende rol van de leerkracht.

2.2.4 EGO, OGO en PGO met elkaar vergeleken

Figuur 1 (Bakker, 2009, p.14-15) toont een tabel met de belangrijkste kenmerken van de drie hoofdrichtingen in het onderwijs overzichtelijk naast elkaar gezet.

Figuur 1: De kernpunten van de drie onderwijsconcepten PGO, OGO en EGO met elkaar vergeleken.

Gekopieerd uit *Oog voor OGO in het christelijk onderwijs* (p.14-15), door H. Bakker, 2009, Amsterdam:

Uitgeverij Motief. Copyright 2008 van Lectoraat Onderwijs en Identiteit.

2.2.5 PGO in de 21e eeuw

Dat verreweg de meeste basisscholen in Nederland binnen de programmagerichte onderwijsbenadering geschaard kunnen worden, betekent niet dat het onderwijs in Nederland volgens bovenstaande beknopte beschrijving wordt vormgegeven. Integendeel. Het onderwijs in Nederland is continu in ontwikkeling en de meeste programmagerichte basisscholen geven op een geheel eigen wijze vorm aan hun onderwijs. Daarbij wordt veel gebruikgemaakt van elementen uit diverse onderwijsvernieuwingen en verfrissende inzichten. Zo komt het dat er ook overlap is tussen bijvoorbeeld PGO en OGO waarbij in de kleuterklassen ontwikkelingsgericht wordt gewerkt en vanaf groep 3 de methodes van PGO leidend worden. Er zijn ook scholen die langzaam maar zeker doorgroeien van ontwikkelingsgerichte kleuterklassen naar het steeds verder implementeren van ontwikkelingsgerichte uitgangspunten in hogere klassen van de basisschool. Ditzelfde fenomeen zal uiteraard te vinden zijn als het gaat om PGO/EGO-combinaties.

Ook de diverse onderwijsvernieuwingen uit de 19e eeuw hebben hun vruchten afgeworpen in het Nederlandse onderwijs en zijn vandaag de dag nog steeds actueel in gebruik. Zo bestaan er diverse Daltonscholen, maar worden ook veel principes van het Daltononderwijs, zoals bijvoorbeeld 'weektaken', toegepast binnen PGO-scholen. Het Montessori-onderwijs is nog actueel en de materialen die bij deze onderwijsvernieuwing horen hebben ook in PGO een plekje verworven. Zo zijn er nog meerdere voorbeelden te bedenken om aan te geven dat PGO beslist niet statisch is.

Meer actueel zijn uiteraard de ontwikkelingen van het basisonderwijs die te maken hebben met termen als 'Weer Samen Naar School', 'Passend Onderwijs', 'Handelingsgericht werken', 'Inclusief onderwijs', etc. Deze termen zijn vandaag de dag in meer of mindere mate van belang voor het basisonderwijs. Daarom is het goed om enkele hiervan wat nader toe te lichten om zo een helder beeld van het Nederlandse onderwijs neer te zetten.

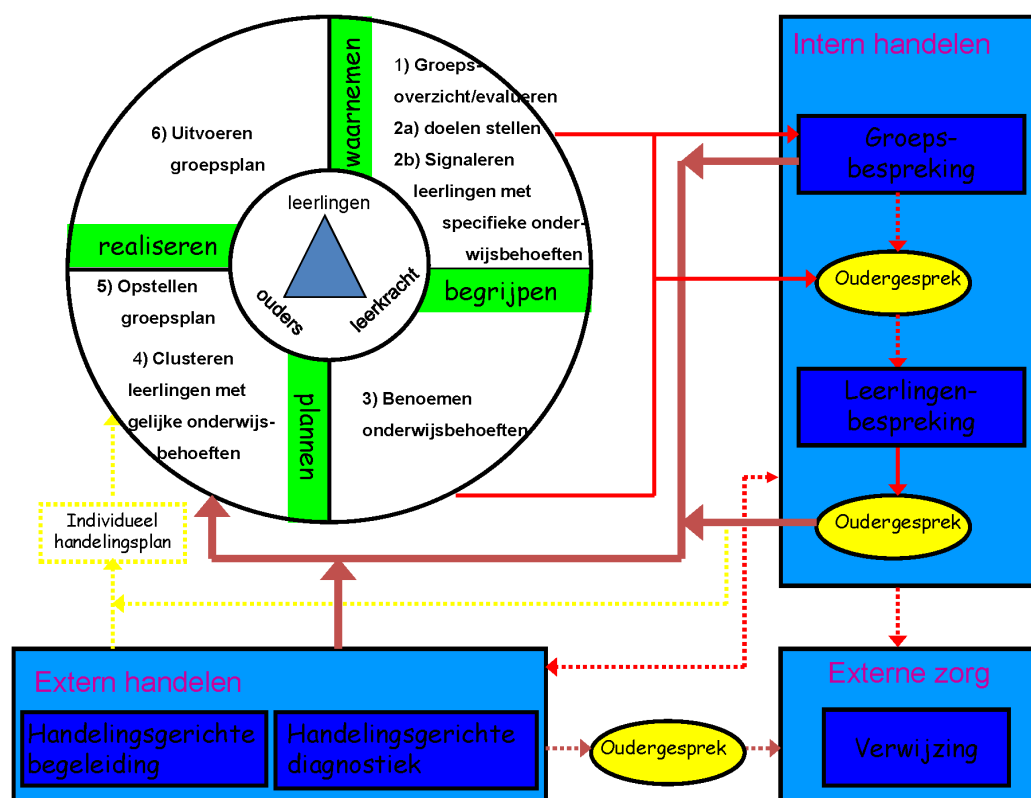
2.2.5.1 Passend Onderwijs

Het Passend Onderwijs is een benaming die slaat op het uitgangspunt dat er voor elk kind onderwijs op maat moet kunnen worden geboden, met als doel om zoveel mogelijk kinderen in het reguliere onderwijs te houden. 'Weer Samen Naar School' is de slogan die hierbij hoort. In 'Passend Onderwijs' staat het kind centraal en niet de methode. Het onderwijs wordt aangepast aan de mogelijkheden van het kind. De 1-Zorgroute betreft 1 systeem voor verwijzing en indicatie.

Het wetsvoorstel 'Passend Onderwijs' heeft voornamelijk betrekking op kinderen die in het onderwijs om welke reden dan ook extra ondersteuning nodig hebben. Dat kan bijvoorbeeld een lichamelijke handicap zijn of een ontwikkelingsbelemmering van enig soort. Scholen zijn vanaf 1 augustus 2014 verplicht om een passende onderwijsplek te bieden aan leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben. Dit doen ze uiteraard niet alleen, maar hiervoor worden samenwerkingsverbanden aangegaan tussen reguliere- en speciaal onderwijsscholen (Rijksoverheid-a, z.j.).

2.2.5.2 Handelingsgericht werken

Handelingsgericht werken is een systematische aanpak van het onderwijs voor de hele groep leerlingen. Individuele handelingsplannen worden zoveel mogelijk vervangen door groepsplannen waarin de onderwijsdoelen worden opgesteld als antwoord op de onderwijsbehoeften van leerlingen. Deze onderwijsbehoeften van leerlingen staan centraal. Het werken aan de doelen betreft een cyclisch proces waarin er veel contact en samenwerking is tussen leerkracht, Intern Begeleider en onder andere ouders. De werkwijze is doelgericht, systematisch en transparant. Handelingsgericht werken biedt de leerkracht handvaten om doelgericht om te gaan met de verschillen in de klas en het blijkt een succesvol middel om passend onderwijs in te voeren. Er wordt bij handelingsgericht werken gebruik gemaakt van het model zoals in figuur 2 (RPCZ, z.j.) dat de cyclus en evaluatiemomenten weergeeft:



Figuur 2: Model Handelingsgericht werken.

Gekopieerd van HGW/Passend Onderwijs (z.j.) door RPCZ. Gevonden op http://www.rpcz.nl/primair_onderrwijs/hgw_passend_onderrwijs/ (geraadpleegd op 7 aug. 2012)

2.2.5.3 Opbrengstgericht werken

Het opbrengstgerichte werken kenmerkt zich door het bewust, systematisch en cyclisch werken aan het verhogen van de opbrengsten: leerresultaten, sociaal-emotionele resultaten en tevredenheid van leerlingen, ouders en vervolgonderwijs (Clijsen, Pameijer & Kappen, z.j.)

Opbrengstgericht werken vertoont de nodige overeenkomsten met handelingsgericht werken, zoals het stellen van ambitieuze doelen die cyclisch geëvalueerd worden evenals het belang van hoge verwachtingen. Beide manieren vertalen toetsgegevens naar een groepsplan. Over het geheel genomen kan gesteld worden dat opbrengstgericht werken de leeropbrengsten voornamelijk analyseert vanuit de kwaliteit van het onderwijs. Opbrengstgericht werken is kort gezegd het systematisch en doelgericht werken aan het maximaliseren van leerlingprestaties. Met name met handelingsgericht werken en de 1-Zorgroute vormt opbrengstgericht werken een effectieve combinatie.

2.2.5.4 Oplossingsgericht werken

Oplossingsgericht werken is een manier van denken die zich richt op de oplossing van een probleem in tegenstelling tot een gerichtheid op het probleem zelf. Voor het onderwijs betekent deze manier van werken dat deze gericht is op het opzoeken van positieve kanten, het versterken van het zelfvertrouwen, het vieren van successen, het aanleren van gewenste vaardigheden, het samenwerken met ouders, het samenwerken met een maatje en de groep, etc. Oplossingsgericht werken is een praktische uitvoering van een mindset die niet teveel in het verleden blijft hangen maar erg positief en op de oplossing gericht is. Alle oplossingen zijn waardevol en kleine oplossingen leiden tot grote veranderingen. Een oplossingsgerichte houding sluit aan bij het perspectief van de ander, is positief, specifiek en toekomstgericht.

2.2.5.5 Inclusief onderwijs

Inclusief onderwijs heeft betrekking op het uitgangspunt dat iedereen gelijke kansen heeft. Bij inclusief onderwijs wordt ernaar gestreefd om als voorbereiding op volwassenheid belangrijke waarden als respect, gevoelend vermogen, tolerantie, eerlijkheid en verantwoordelijkheid in de praktijk van de school door ervaring te leren. Dit gebeurt in samenwerking met ouders, volwassenen en kinderen. In de praktijk betekent dit dat kinderen met een handicap ook een plek krijgen op een reguliere school. Hiervan hebben zowel de kinderen met een handicap profijt doordat ze leren van hun omgeving met niet-gehandicapte kinderen, alsook de niet-gehandicapte kinderen die in de praktijk van alle dag leren de waarden als tolerantie, respect en verantwoordelijkheid voor elkaar te ontwikkelen (Stichting Inclusief Onderwijs, z.j.).

Het inclusief onderwijs is erop gericht kinderen van elkaar en met elkaar te laten leren. Coöperatief leren is een belangrijk middel hierbij. De klassen zijn ingedeeld op niveau en niet op leeftijd. Deze manier van lesgeven vereist een verregaande curriculumaanpak en kenmerkt zich door hoge verwachtingen van iedereen.

2.2.6 Tenslotte

In deze paragraaf heb ik geprobeerd een globaal beeld neer te zetten van het basisonderwijs in Nederland. Ik heb geenszins gepretendeerd volledig te zijn, dat is voor het doel van deze scriptie ook niet noodzakelijk. Wél heb ik geprobeerd duidelijk te maken dat het onderwijs in Nederland vele gezichten kent en dat deze gezichten aan allerlei ontwikkelingen onderhevig zijn. Momenteel zijn de ontwikkelingen als gevolg van het wetsvoorstel 'Passend Onderwijs' zeer actueel en hebben deze grote invloed op de vormgeving van het onderwijs. In dit onderzoek laat ik deze ontwikkelingen, die voornamelijk invloed hebben op programmagerichte scholen, verder liggen. In de volgende paragraaf zal ik uitgebreid ingaan op het ontwikkelingsgerichte onderwijs. De pedagogische achtergrond van OGO zal behandeld worden, evenals de praktische invulling van een onderzoeksgerelateerd curriculum in de bovenbouw van een OGO-school.

2.3 Ontwikkelingsgericht Onderwijs

Wat is OGO? Op deze vraag is geen pasklaar antwoord te geven. Er is niet een standaardbeeld van hoe OGO eruit ziet. De eerste letters van OGO staan voor 'ontwikkelingsgericht'. Deze onderwijsvorm is 'in ontwikkeling' en 'op ontwikkeling gericht'. Dit is te merken op vele manieren. Onder meer de ontwikkeling van een pedagogische visie tot een onderwijsconcept, de ontwikkeling van de uitvoering van dat onderwijsconcept in de praktijk van het reeds bestaande onderwijs, en de ontwikkeling van de kinderen. Deze drie belangrijke ontwikkelingen zal ik nader toelichten.

2.3.1 *Het gedachtengoed*

2.3.1.1 *Vygotsky en de cultuur-historische pedagogiek*

Allereerst de ontwikkeling van een pedagogische visie tot een onderwijsconcept. Het onderwijsconcept OGO heeft zijn wortels in de cultuur-historische pedagogiek. De Russische wetenschapper Lev Vygotsky (1896 - 1934) kan worden gezien als een van de voornaamste grondleggers van de Russische leer- en ontwikkelingspsychologie.

De belangrijkste gedachten van de cultuurhistorische theorie van Vygotsky zijn die over het bewustzijn van de mens en de wijze van ontwikkeling van dit bewustzijn.

Vygotsky onderscheid lagere functies van bewustzijn, evenals hogere functies van bewustzijn. De lagere functies zijn volgens hem biologisch van oorsprong en maken slechts primaire vormen van gedrag mogelijk. Desondanks vormen ze wel een voorwaarde voor de ontwikkeling van hogere functies van bewustzijn. Deze hogere functies zijn volgens hem niet van nature gegeven (met deze opvatting breekt hij met de gangbare opvattingen over bewustzijn uit zijn tijd), maar zouden zich ontwikkelen langs sociale weg. In deze ontwikkeling staan drie elementen centraal.

Ten eerste de sociale, talige interactie tussen kinderen en volwassenen.

Kinderen zijn voor hun geestelijke ontwikkeling aangewezen op volwassenen en in hun contact met de sociale omgeving speelt de volwassene de belangrijkste rol. Deze leidt het kind binnen in de bestaande wereld. Dit doet de volwassene met gebruikmaking van taal.

Ten tweede de sociaal-communicatieve functie van taal.

Het leren van taal biedt voor een kind ongekende nieuwe mogelijkheden. Het aanleren van de begrippen bij de materialen of handelingen stelt het kind in staat om de taal te gebruiken als tekensysteem om over voorwerpen, situaties of gedachten na te kunnen denken. In de ontwikkeling van kinderen is hiervan een mooi voorbeeld het bouwen van een 'huisje' van lego. Eerst doet het kind dit samen met de volwassene. Het kind kent de begrippen nog niet, maar rommelt wat met de blokjes. Hij weet niet wat het zijn en wat je ermee kunt, maar bestudeert de kleuren en vormen. De volwassene gaat samen met het kind een 'huisje' bouwen en zegt: "Eerst een rood blokje" en pakt een rood blokje. De

volwassene herhaalt dit een aantal keren en eindigt met wat gele dakstukjes. De volgende keer dat ze samen een 'huisje' bouwen zegt de volwassene: "Eerst een rood blokje, geef dat rode blokje eens aan..." en wijst naar het rode blokje. Het kind geeft het rode blokje aan en zegt: "rood" (of "blokje") Dit herhalen ze een aantal keren en opnieuw wordt geëindigd met wat gele dakstukjes. De volgende keer hoeft de volwassene niet meer te wijzen, maar is de vraag om een rood blokje genoeg. Het kind zegt: "rood blokje" wanneer het blokje aan de volwassene wordt gegeven. Een volgende keer bouwt het kind zelf het 'huisje' terwijl de volwassene aanwijzingen geeft. De keer erop geeft het kind zichzelf de aanwijzingen terwijl hij het huisje bouwt. Hij zegt: "rood blokje" en legt het rode blokje neer. "Nog een rood blokje..." bij de volgende "en nog een..." Dit wordt gevolgd door: "geel stukje, kijk mama, dak!" Op deze manier bouwt het kind zelf een 'huisje' en geeft het zichzelf talige aanwijzingen over de wijze waarop. Na verloop van tijd zal het 'zelf aanwijzingen geven' van hardop denken worden verinnerlijkt. *Dit proces wordt interiorisatie genoemd, Eerst wordt taal aangeboden door de volwassene. Vervolgens zal het kind de taal zelfstandig toepassen. Hierdoor zal het kind de taal verinnerlijken alsmede het begrip krijgen van de cultuur en het deelnemen hierin.*

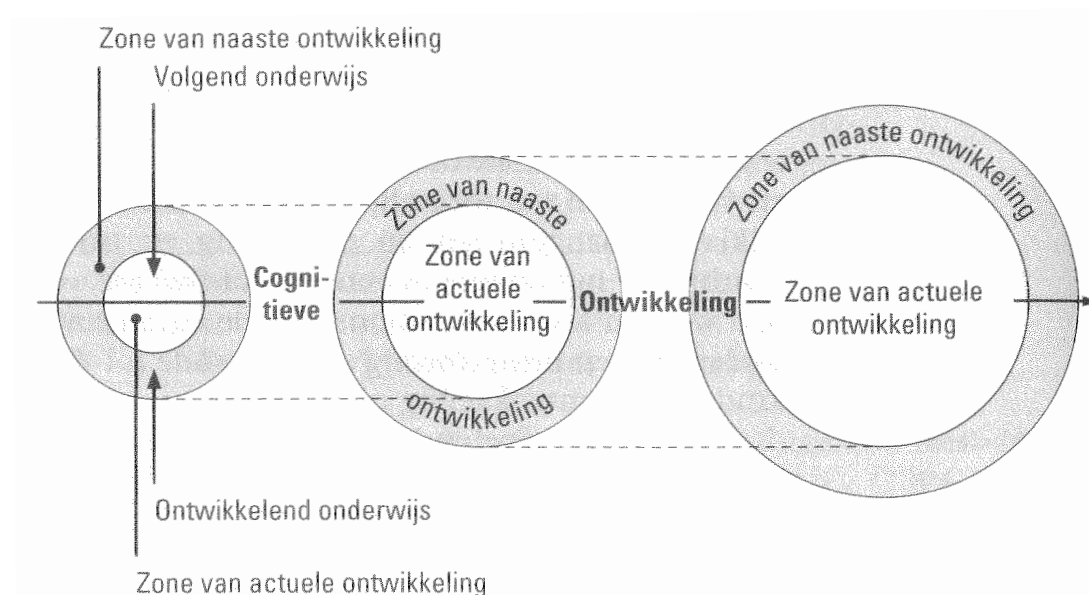
Ten derde de in een samenleving ontstane en gehanteerde sociale en culturele betekenissen, die het individu door middel van verinnerlijking (interiorisatie) in zijn bewustzijn opneemt.

Vygotsky onderscheid twee ontwikkelingslijnen:

- een biologische of natuurlijke ontwikkelingslijn, waarbij rijpingsprocessen een rol vervullen bij het ontstaan van de lagere functies.
- een sociaal-culturele ontwikkelingslijn, waarbij de hogere psychische functies zich vormen in de sociale interactie tussen mensen.

Vygotsky hecht een grote waarde aan de omgang tussen volwassene en kind en kent het onderwijs een centrale rol toe omdat dit kan worden gezien als geïstitutioneerde cultuuroverdracht. Daarin is volgens Vygotsky alleen ontwikkelend onderwijs in staat de mentale ontwikkeling van het opgroeiende individu te bevorderen. Met ontwikkelend onderwijs wordt onderwijs bedoeld dat de ontwikkeling van het kind niet op de voet volgt, zoals volgend onderwijs, maar dat daarop vooruit loopt. Om de door hem beoogde rol van het onderwijs te verduidelijken heeft Vygotsky de begrippen 'zone van actuele ontwikkeling' en 'zone van naaste ontwikkeling' geïntroduceerd. Deze beide begrippen gaan uit van de beginsituatie van de leerling. De zone van actuele ontwikkeling betreft het actuele ontwikkelingsniveau van de leerling. Met andere woorden, datgene wat een kind op dit moment al beheerst en zelfstandig kan uitvoeren. De zone van naaste ontwikkeling wordt ook wel de constructie-zone genoemd, wat wil zeggen dat in deze zone het construeren van betekenis, ofwel het eigenlijke leren, plaatsvindt. Het gaat hier om zaken waar het kind in principe voor open staat en wat het zou kunnen leren met behulp van anderen. Onderwijs dat zich richt op de zone van naaste ontwikkeling houdt zich niet bezig

met de vraag wat een kind op een bepaald moment al zelfstandig aankan, maar welke nieuwe handelingsmogelijkheden het zou kunnen ontplooien met de hulp van of in samenwerking met de onderwijsgevende. Het kind krijgt opdrachten voorgelegd die het alleen met hulp van anderen kan volbrengen. Het onderwijs is op deze manier steeds grensverleggend bezig. Op het moment van beheersing gaat de zone van naaste ontwikkeling over in de zone van actuele ontwikkeling en wordt er een nieuwe zone van naaste ontwikkeling gecreëerd. Schematisch wordt dit proces voorgesteld als in figuur 3 (Van der Veen & Van der Wal, 2005, p.94)



Figuur 3: De cognitieve ontwikkeling volgens Vygotsky. De zone van actuele en naaste ontwikkeling in relatie tot ontwikkelend en volgend onderwijs.

Gekopieerd uit *Van leertheorie naar onderwijspraktijk* (p.94), door T. Van der Veen & J. Van der Wal, 2005, Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff. Copyright 2005 van Wolters-Noordhoff bv Groningen/Houten, The Netherlands.

De ondersteuning en facilitering die door de expert (de leerkracht) wordt geboden in de zone van naaste ontwikkeling wordt in het Angelsaksische gebied in navolging van Bruner, 'scaffolding' genoemd. Deze term is goed te begrijpen wanneer je weet dat een 'scaffold' een steiger of stellage is. Greenfield (in: Van der Veen & Van der Wal, 2005) kent aan een steiger, zoals die in de bouw wordt gebruikt, een vijftal eigenschappen toe: 'it provides a support; it functions as a tool; it extends the range of the worker; it allows the worker to accomplish a task not otherwise possible and it is used selectively to aid the worker where needed... A scaffold would not be used, for example, when a carpenter is working five feet from the ground'. Kortom, scaffolding is coaching op maat. Een onderwijzer of leraar, die de vijf hiervoor genoemde eigenschappen bezit, is de ideale coach in de zone van naaste ontwikkeling, aldus Greenfield.

2.3.1.2 Galjperin en anderen, voortbordurend op het nalatenschap van Vygotsky

De nalatenschap voor het onderwijs van Vygotsky ligt op het gebied van het belang van de leerkracht in het onderwijzen in de zone van naaste ontwikkeling. Vygotsky's nalatenschap is in latere jaren door diverse pedagogen en psychologen aangevuld en uitgediept. Zo heeft Galjperin (1902 - 1988), met zijn 'trapsgewijze vorming van mentale handelingen' het grondprincipe van de interiorisatie uitgebouwd tot een onderwijsleertheorie. De basisgedachte hierin is dat mentale handelingen via begrippen ontstaan uit materiële handelingen. Galjperin onderscheidt vijf 'trappen' in het proces van leren die elkaar opvolgen. Deze vijf stappen zijn overzichtelijk gemaakt in het schema in figuur 4 (Van der Veen & Van der Wal, 2005, p.97).



Figuur 4: Trapsgewijze vorming van mentale handelingen.

Gekopieerd uit *Van leertheorie naar onderwijspraktijk* (p.97), door T. Van der Veen & J. Van der Wal, 2005, Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff. Copyright 2005 van Wolters-Noordhoff bv Groningen/Houten, The Netherlands.

Het doorlopen van deze fasen is wat er gebeurt bij ideale leeromstandigheden. Talyzina, een leerlinge van Galjperin, concludeert als gevolg van haar onderzoeken dat dit niet enkel het geval is bij kinderen in het basisonderwijs, maar dat deze stappen ook bij leren door volwassenen van belang zijn. Eljkonin spreekt van *wilde* of *spontane verkortingen*, als hij doelt op het ongewenst overslaan van bepaalde fasen in een leerproces, of het te snel doorlopen van fasen. Zulke verkortingen kunnen volgens hem gemakkelijk leiden tot een gebrekkig inzicht, onbevredigende leerresultaten of zelfs leerproblemen (Van der Veen & Van der Wal, 2005, p.98).

De eerste stap in het trapsgewijze leren van Galjperin is een goede oriënteringsbasis. Volgens Van Parreren (in: Van der Veen & Van der Wal, 2005, p.101) geeft een goede oriënteringsfase antwoord op de volgende vragen:

- Wat moet ik precies doen?
- Waarom moet ik het doen?
- Hoe moet ik het doen?
- Waarom zou ik het zo doen?

Er kunnen twee typen oriënteringsbasissen worden onderscheiden. De meningen lopen uiteen over welk type oriënteringsbasis de beste wordt gevonden. De twee typen zijn een *volledige oriënteringsbasis* en een *onvolledige oriënteringsbasis*.

Bij een volledige oriënteringsbasis, de oriënteringsbasis waar Galjperin zelf de voorkeur voor heeft, krijgt de leerling de handelingsvoorschriften min of meer kant-en-klaar door de leerkracht aangeboden. Door deze volledige oriëntatie op een leertaak zal de wijze van handelen vooraf aan de leerling duidelijk zijn en corrigeren minder nodig. Voorstanders van de volledige oriënteringsbasis wijzen vooral op het efficiënte verloop van het leerproces, het duurzame karakter en de grotere transfermogelijkheden van de geleerde handeling.

Bij een onvolledige oriënteringsbasis beschikt een leerling van tevoren niet over alle noodzakelijk informatie om een handeling foutloos te kunnen uitvoeren. In het leerproces zullen daardoor onherroepelijk fouten worden gemaakt die pas gecorrigeerd kunnen worden wanneer het leerresultaat achteraf geanalyseerd wordt. Bij een onvolledige oriënteringsbasis kan *trial* en *error* een manier zijn om te leren.

In het onderwijs wordt met huivering gekeken naar trial-en-error-gedrag. Poddjakov, een Russische leerpsycholoog, staat er juist wel positief tegenover en hierin is hij niet de enige. Poddjakov is het eens met Galjperin dat een oriënteringsbasis zo compleet mogelijk moet zijn, maar tegelijkertijd stelt hij dat mensen in het dagelijks leven vaak te maken krijgen met situaties waarin een oplossing niet voor de hand ligt. Volgens hem zijn kinderen en volwassenen bovendien minder weerloos in probleemsituaties waarvoor ze geen oplossingsmethoden paraat hebben, indien ze beschikken over zoekmethoden en regels voor handelingen in het geval er iets misgaat. Trial en error is hier dan ook geen lukraak maar wat doen, maar het gericht zoeken, door proberen, naar het vinden van een oplossing.

Ook Landa en Tichomirow staan positief tegenover een onvolledige oriënteringsbasis, zij vinden een volledige oriënteringsbasis in sommige gevallen zelfs ongewenst, met name voor leerprocessen waarin creatief denken en probleemoplossend handelen een belangrijke rol spelen. Zij stellen dat het bij probleemoplossend handelen en creatief denken meer gaat om een gericht zoeken waarvoor het aanbieden van zoekregels eerder gewenst is als oriëntatie. Door zo ruim mogelijk informatie te verschaffen kunnen leerlingen zelf een oriënteringsbasis opstellen die tijdens het leerproces nog gewijzigd en aangevuld kan worden tot een meer volledige oriënteringsbasis. Davidov stelt dat fouten,

als gevolg van een onvolledige oriënteringsbasis, zeker niet te allen tijde vermeden dienen te worden omdat deze de leerlingen dwingen tot reactie en discussie. Het proces van interiorisatie zou volgens hem in deze discussie plaatsvinden (Van der Veen & Van der Wal, 2005, p.103).

Kortom, de meningen lopen uiteen over het belang van een volledige oriënteringsbasis of juist niet. OGO neigt meer naar een onvolledige oriënteringsbasis, doordat het curriculum in de bovenbouw een onderzoeksgeoriënteerd curriculum is waarbij veel waarde wordt gehecht aan het creatief denken en gericht onderzoeken. Bij zo'n curriculum is het onmogelijk om vooraf al een volledige oriënteringsbasis aan te bieden. Wat duidelijk mag zijn is dat Galjperin, met zijn trapsgewijze vorming van het mentale handelen, een bruikbaar instrument heeft geleverd voor het inzicht in het interiorisatieproces. De invulling van de verschillende 'trappen' zal binnen de verschillende onderwijsvisies op uiteenlopende wijzen worden ingevuld.

2.3.1.3 Ontwikkelingsgericht Onderwijs in Nederland geïntroduceerd

Ontwikkelingsgericht Onderwijs is in begin van de jaren zeventig van de vorige eeuw in Nederland geïntroduceerd als onderwijsconcept dat de cultuurhistorische pedagogiek in een voor de basisschool bruikbare vorm aanbiedt. Carel Van Parreren en Jacques Carpay, twee hoogleraren, waren van mening dat de ideeën van Vygotsky aansloten bij het ideaal om meer uit kinderen te laten komen dan in het puur klassikale onderwijs gebeurde. Van Parreren heeft in zijn boek 'Ontwikkeld Onderwijs' uit 1988 een overzicht gegeven van Vygotsky's visie op onderwijs en opvoeding. Het belangrijkste idee, dat afweek van het gangbare idee, die in dit boek naar voren kwam was dat opvoeders een belangrijke verantwoordelijkheid dragen voor het ontwikkelingsverloop van kinderen en jongeren. Culturele opvattingen zijn in 'Ontwikkeld onderwijs' mede maatgevend, dit in tegenstelling tot 'Volgend onderwijs', wat Rousseau, Piaget en Montessori bijvoorbeeld propageerden, waarin voor het ontwikkelingsverloop met name de veronderstelde natuurlijke eigenschappen van een individu bepalend worden geacht.

De naam 'Ontwikkelingsgericht Onderwijs' geeft het zoekende karakter van dit onderwijsconcept weer. Dit zoeken beschrijft de ontwikkelingsstimulering die in een pedagogische omgeving wordt nagestreefd, evenals het telkens observeren van het ontwikkelingsresultaat. In Ontwikkelingsgericht Onderwijs ligt de nadruk op leren als het proces van de kwalitatieve ontwikkeling van het handelen. Het gaat hier om de handelingen van de leerlingen zelf welke worden uitgelokt door betekenisvolle activiteiten.

2.3.2 De uitgangspunten

Personen die veel hebben gedaan bij het introduceren en ontwikkelen van OGO voor de Nederlandse basisschool zijn onder meer Frea Janssen-Vos, Bea Pompert, Bert van Oers, René van der Veer, Ferre Leavers, Niko Fijma, Jacques Carpay, Carel van Parreren, Dorian de Haan en Henk Vink.

Frea Janssen-Vos en Bea Pompert hebben belangrijk werk gedaan in Nederland om OGO te introduceren. Veel van hun werk is met name gericht op de onderbouw van de basisschool en is bekend geworden onder de noemer 'Basisontwikkeling'. Bert van Oers heeft belangrijk werk verricht om het OGO-concept vorm te geven voor de bovenbouw van het basisonderwijs. Zowel Janssen-Vos alsook Van Oers hebben een cirkelmodellen voor OGO ontwikkeld voor respectievelijk de onderbouw en de bovenbouw van het basisonderwijs. Deze modellen zullen verderop bekeken en besproken worden. Allereerst kijk ik naar de vijf hoofdkenmerken van OGO, zoals deze zijn beschreven door Van Oers.

2.3.2.1 De vijf hoofdkenmerken van Ontwikkelingsgericht Onderwijs

Het OGO-concept kan worden samengevat in vijf hoofdkenmerken. Deze zijn opgesteld in 2003 door professor Van Oers (Bakker, 2009, p.22-25):

1. Er is sprake van een totaalbenadering

In OGO wordt het kind gezien in zijn totaliteit, als een zich ontwikkelende eenheid. Deze opvatting wordt ook wel de 'kinderlijke benadering' genoemd. Het kind wordt niet gezien als een optelsom van allerlei deelaspecten, kwaliteiten en kenmerken, maar als geheel. Kinderen kunnen dan ook alleen begrepen worden wanneer de context en interacties waarin het zich ontwikkeld heeft in relatie worden gezien. De leerkracht kijkt op deze manier naar kinderen en probeert zicht te krijgen op de kinderlijke ontwikkeling in de context, de omgeving waarin het kind zich ontwikkeld. Dat is aan de ene kant de geschiedenis van de kinderen, waarin ze gevormd zijn en aan de andere kant is dat ook de situatie van nu, waarin de kinderen zich manifesteren.

De historie en de cultuur zijn vormend. Vandaar ook dat OGO zich richt op het bevorderen van de ontwikkeling in brede zin, in de totaalbenadering.

2. Er wordt geleerd door begeleide deelname aan betekenisvolle activiteiten

Binnen OGO wordt gesteld dat leren gebeurt binnen betekenisvolle activiteiten. De betekenis wordt verleend doordat ieder kind op eigen wijze, met zijn persoonlijk ontwikkelde vaardigheden, functioneert binnen de sociaal-culturele activiteiten die worden aangeboden. Een thematische samenhang van passende sociaal-culturele activiteiten is waar het onderwijsaanbod uit bestaat. De taal die hoort bij de betreffende activiteit, leren de kinderen tijdens het werken hanteren, waardoor ze nieuwe kennis aan elkaar kunnen doorgeven. Het verrijken van de eigen taal is zeer belangrijk binnen OGO. Deze taalverrijking, tezamen met het zinvol bezig zijn en het begrijpen van samenhang in het aanbod, wordt gevat in de term 'betekenisvolle activiteiten'. Culturele instrumenten, zoals bijvoorbeeld een boek bij het leren lezen, worden bij het uitvoeren van de betekenisvolle

activiteiten ingezet. Doordat de uitvoering van de activiteit binnen de context functioneel is, en dus van betekenis, leren de kinderen ook om zelfstandig te werken, zelfvertrouwen te hebben en samen te werken met anderen. Van meer waarde dan presteren is het deelnemen aan activiteiten. In de OGO-praktijk hebben de betekenisvolle activiteiten in de onderbouw voornamelijk een *spelkarakter* en in de bovenbouw met name een *onderzoekskarakter*.

3. De leerkracht is ook deelnemer aan de culturele praktijk

In de vormgeving van de sociaal-culturele activiteiten heeft de leerkracht een essentiële rol. Omdat het van groot belang is dat de activiteit, die de context vormt voor het leren, zoveel mogelijk lijkt op de realiteit, is het nodig dat de leerkracht deelneemt aan die activiteit. De deelname van de leerkracht kan bestaan uit het spelen van rolmodellen of het bieden van hulp in onderdelen van de activiteit die de kinderen zelf (nog) niet aankunnen. Dit heeft zeer te maken met de zone van naaste ontwikkeling.

De leerkracht heeft bovendien een stuwende rol in de activiteit als gevolg van de continue zoektocht naar mogelijkheden ter verbreding en verdieping van de activiteit. Zo kan hij bijvoorbeeld kennis aanreiken of hulp bieden bij het uitvoeren van vaardigheden.

Een belangrijke leerkrachtrol binnen OGO is die van de zorg voor de identiteitsontwikkeling van de leerlingen. Een OGO-leerkracht vraagt zich dan ook niet enkel af hoe kinderen zich ontwikkelen, maar tevens welke bemoedigingen en sociale ondersteuning ze nodig hebben. Voor de ontwikkeling van het zelfbeeld van het kind is deze sociale en persoonlijke ondersteuning wezenlijk, naast de inhoudelijk en technische ondersteuning die de leerkracht bieden kan. In de cirkel van OGO, die verderop zal worden beschreven, wordt het welbevinden als voorwaarde voor de ontwikkeling van het kind gesteld.

4. Leerlingen construeren hun eigen instrumenten voor het oplossen van betekenisvolle problemen.

Een van de belangrijkste doelstellingen binnen OGO is dat leerlingen hun kennis zelf construeren. Dit gebeurt altijd in samenspraak met anderen. De deelname aan activiteiten, en de problemen die hierbinnen ontstaan, stimuleren leerlingen om oplossingen te zoeken. Met hulp van anderen ontwerpen ze tijdens dit zoekproces nieuwe handelingsstructuren of maken ze instrumenten die helpen bij de uitvoering van dat handelen. In de interactie met anderen worden ideeën en oplossingen aangedragen die de leerlingen zelfstandig gebruiken om hun eigen verhaal van te maken. Er is dan ook een continue beweging tussen samenwerken en zelfstandig werken welke ertoe leidt dat alle leerlingen hun eigen proces van kennisontwikkeling doormaken.

5. De opbouw van het leertraject is systematisch en hypothetisch.

Het leertraject is systematisch, wat inhoudt dat er niet zomaar wat wordt geleerd, maar dat door het lesprogramma een voor leerlingen herkenbare rode draad loopt. Deze rode draad zorgt ervoor dat aan elke volgende stap in de leerweg betekenis kan worden verleend door de leerlingen. Er is geen gedetailleerd lesprogramma en er is niet van tevoren

bekend wat er geleerd zal gaan worden de komende tijd. Het leertraject wordt vormgegeven op de veronderstellingen van de leerkracht over de te nemen nieuwe stappen. Deze veronderstellingen, ofwel hypothesen, worden in de omgang met de leerlingen onderzocht en zo nodig, op grond van observaties, in samenspraak met de leerling bijgesteld. De opbouw van het leertraject ligt dus grotendeels in handen van de leerkracht wat een voortdurende gevoeligheid van de leerkracht vraagt met betrekking tot de juistheid van de veronderstellingen in de praktijk. De leerkrachten moeten dus hun leerlingen voortdurend observeren, daarbij attent zijn op ontwikkelingssignalerende gegevens en ook hun handelingen evalueren om tot evenwichtige en betekenisvolle veronderstellingen te komen over het vervolg van het leerproces. Binnen een groep leerlingen zullen er altijd diverse leerwegen bestaan, waarin alle leerlingen kunnen ontwikkelen in hun zone van naaste ontwikkeling en zich kunnen ontplooien op eigen wijze binnen de community of learners.

2.3.2.2 Ontwikkelingstheoretische uitgangspunten

De hierboven beschreven hoofdkenmerken van OGO kunnen worden gezien als samenvatting voor het onderwijsconcept. De doelstellingen van OGO worden echter niet specifiek door deze vijf hoofdkenmerken weergegeven. Om te bepalen welke doelen belangrijk zijn in opvoeding en onderwijs heeft Janssen-Vos uitgangspunten om de ontwikkeling van kinderen te benaderen op een rij gezet. Deze uitgangspunten zal ik hierbij kort weergeven.

- a) Kinderen zijn opvoedbaar en onderwijsbaar. Succes is voor een groot deel afhankelijk van volwassenen die hoge verwachtingen hebben van kinderen en zich voor hun welzijn en ontwikkeling inzetten.
- b) Ontwikkeling komt tot stand doordat kinderen willen deelnemen aan de sociaal-culturele werkelijkheid, met hulp van volwassenen.
- c) Voorwaarde voor eigen ontwikkeling is activiteit en het nemen van initiatieven.
- d) De zone van naaste ontwikkeling vormt het aangrijpingspunt voor ontwikkelings- en leerprocessen.
- e) Het aandeel van volwassenen is van cruciaal belang. Volwassenen zorgen voor de interactie in de relatie en bij activiteiten die kinderen nog niet op eigen kracht kunnen volbrengen helpen ze. De mogelijkheden voor zelfstandige activiteiten ontstaan vanuit de gezamenlijke activiteit van kind met meerwetende partners.
- f) Verschillende activiteiten kunnen in een bepaalde periode leidend zijn voor het ontwikkelingsproces. Zo ontwikkelt zich de spelactiviteit (bij jonge kinderen) geleidelijk tot de bewuste leeractiviteit.
- g) De belangrijkste basis voor verdere ontwikkelings- en leerprocessen vormen voor jonge kinderen spelactiviteiten. De ontwikkeling van spelactiviteit naar de bewuste leeractiviteit moet gezien worden als een eenheid. Hieraan zijn geen exacte leeftijden of kalendertijden te verbinden.

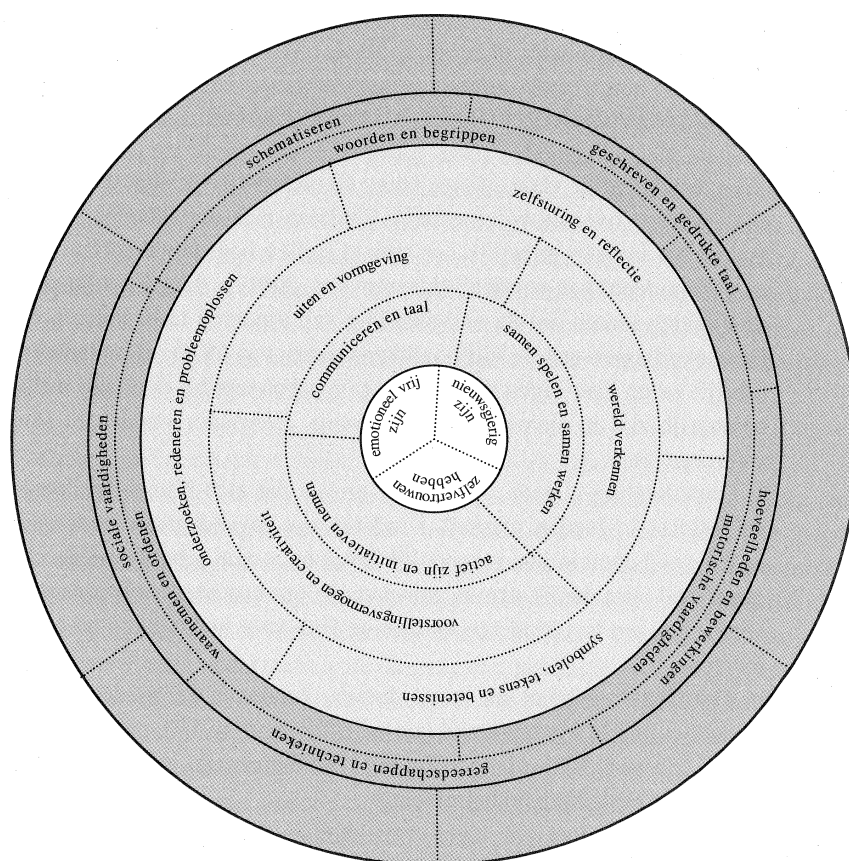
- h) Ontwikkeling is een samenhangend proces: fysieke en psychische ontwikkeling beïnvloeden elkaar. Vanuit de leidende activiteiten kunnen dan ook essentiële ontwikkelingsprocessen gestimuleerd worden.
- i) In de ontwikkeling doen zich verschillen voor tussen kinderen welke voor een belangrijk deel voortkomen uit verschillen in de sociaal-culturele omgeving. Aan 'onterechte', of 'te bewerken' verschillen moet worden gewerkt.

2.3.2.3 De doelencirkels van OGO

Zowel Frea Janssen-Vos als Bert van Oers hebben cirkels ontwikkeld om de doelen van OGO te visualiseren. De cirkels zijn gerelateerd aan een spelgeoriënteerd curriculum, zoals in de onderbouw, en een onderzoeksgeoriënteerd curriculum, zoals in de bovenbouw.

Cirkel van Basisontwikkeling

In 2001 heeft Janssen-Vos een cirkel ontwikkeld voor de Basisontwikkeling. In deze cirkel zijn drie schillen te onderscheiden. Het model met de drie schillen begint in het midden en werkt van daaruit naar buiten toe. In figuur 5 (Bakker, 2009, p.26) is deze Cirkel van Basisontwikkeling weergegeven.



Figuur 5: De Cirkel van Basisontwikkeling (Janssen-Vos, 2001, p.55).

Gekopieerd uit *Oog voor OGO in het christelijk onderwijs* (p.26), door H. Bakker, 2009, Amsterdam: Uitgeverij Motief. Copyright 2008 van Lectoraat Onderwijs en Identiteit.

De drie schillen zijn achtereenvolgens:

- De basiskenmerken. Deze vormen psychologische voorwaarden die nodig zijn om ontwikkeling tot stand te laten komen. Wanneer aan de basiskenmerken (nog) niet wordt voldaan, worden deze basiskenmerken doelen op zich. Deze basiskenmerken zijn 'emotioneel vrij zijn', 'nieuwsgierig zijn' en 'zelfvertrouwen hebben'.
- De brede ontwikkeling die het hele menselijk handelen doortrekt en een langere-termijnperspectief heeft. Deze brede ontwikkeling is zeer kenmerkend voor OGO, zeker vanuit de kinderlijke benadering zoals in de eerste van de vijf hoofdkenmerken van OGO al is benoemd. In deze tweede schil staan zaken als bijvoorbeeld 'samen spelen en samen werken' en 'wereld verkennen'. Gesteld kan worden dat het hier om competenties gaat die in de brede persoonsontwikkeling leiden tot toenemende zelfstandigheid.
- De specifieke kennis en vaardigheden die nodig zijn voor de brede ontwikkeling. De elementen in de buitenste schil betreffen specifieke kennis en vaardigheden die in de onderbouw van de basisschool verworven dienen te worden.

Het kernwoord in de hele cirkel is 'zelfstandigheid', dat sociale verantwoordelijkheid inhoudt: het besef dat je invloed kunt uitoefenen op je eigen bestaan en dat je medeverantwoordelijkheid draagt voor het bestaan van anderen.

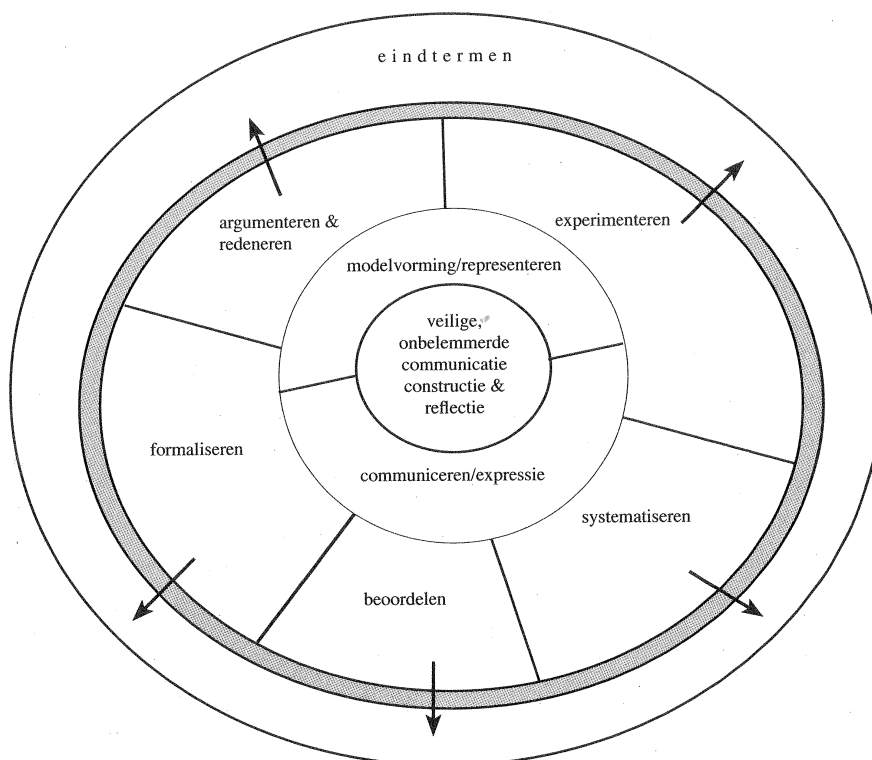
Omdat mijn onderzoek zich met name richt op de bovenbouw van de basisschool zal ik deze Cirkel van Basisontwikkeling verder niet uitdiepen.

Cirkel Ontwikkelingsgericht Onderwijs bovenbouw

In 2001 heeft Van Oers een cirkel ontwikkeld voor het onderzoeksgeoriënteerd curriculum. Ook deze begint in het midden en dient van binnen naar buiten gelezen te worden. In figuur 6 (Bakker, 2009, p.30) is deze Cirkel Ontwikkelingsgericht Onderwijs bovenbouw terug te vinden.

De drie lagen in het model van Van Oers zijn te vergelijken met de lagen in de cirkel van Basisontwikkeling. De kern van het model bevat de psychologische voorwaarden of condities waaronder kinderen tot ontwikkeling en onderzoek komen.

- In de *binnencirkel* bevinden zich alle vormen van veilige en onbelemmerde communicatie, tezamen met reflectie en constructieve activiteiten, waarbij de leerling nog niet erg streng aan externe eisen gebonden wordt. Als in deze kern van het model de voorwaarden tot leren en ontwikkelen worden gevat, zouden hier alle persoonlijke leeropbrengsten, die in de onderbouw op een zinvolle manier eigen gemaakt zijn, samen moeten komen. Wat in de bovenbouw voortgezet behoort te worden is het communiceren over- en exploreren van de kennis en vaardigheden die de leerlingen al eigen gemaakt hebben. Dit dient op een constructieve en niet-bedreigende wijze te gebeuren.



BREDE BEDOELINGEN/ACTIVITEITEN

mogelijke specifiekere inhouden / leerdoelen (kennis & vaardigheden, attituden, interesses)

BIJVOORBEELD:

Argumenteren/redeneren: een ordelijk betoog opbouwen, met gebruikmaking van redeneerregels, logica, conversatieregels etc

sylogismen hanteren, (begrijpend lezen.....), bewijsvoering opstellen redenering volgen & analyseren; oorzaak-gevolgredeneringen etc

Beoordelen/waarderen: esthetisch denken, moreel denken, zelf-beoordeling, interesses opbouwen

[muziek, poezie, zelf-beeld benoemen] esthetische en morele oordelen opstellen, eigen werk kunnen beoordelen, etc

Communiceren/expressie: elke vorm van uiten van ideeën of emoties, waaronder talige communicatie, tekenen, muziek, sport/bewegen

eindtermen op gebied van taalbeheersing (NL, Engels...), mondelinge communicatie, begrijpend lezen....emoties uitdrukken....tekenen....muziek etc

Experimenteren: uitproberen van denkbeelden in concrete vorm; het opzetten en uitvoeren van experimenten met een gericht doel; probleemoplossen

techniek,uitvoeren van experiment (natuuronderwijs)....; ook metacognitief experimenteren met denkbeelden, etc

Formaliseren: opzetten van een publiek toegankelijke vorm van denkproducten, tekst, programmatuur; formele (wiskundige) modellen

schriftelijke, publieksgerichte communicatie, betoog kunnen schrijven, schrijven van eenvoudig programma, (hyper) tekststructuren opbouwen, grammatica....; mathematiseren; muzikale notaties etc

Modelvorming/representeren: grafische/symbolische representatie van processen en situaties (schema's, diagrammen)

stroomschema's, diagrammen, grafieken, symbolen; etc,

Systematiseren: elke vorm van ordenen van cognitieve inhouden, zoals het samenhang brengen in fragmenten van eigen kennis, het opbouwen van vaardigheden, automatisering van praktische en mentale handelingen (incl. bewegingshandelingen); het ontwikkelen van een zelf-beeld (self-narrative)

ervaringen/voorkennis ordenen, nieuwe vragen afleiden, opbouwen van talige, praktische vaardigheden op allerlei terrein, wereldkennis; mathematische automatiseringen; zelf-beschrijving geven; plannen & zelfsturing, attitudes, etc....

Figuur 6: Cirkel Ontwikkelingsgericht Onderwijs bovenbouw (Van Oers, 2001, p.28).

Gekopieerd uit *Oog voor OGO in het christelijk onderwijs* (p.30), door H. Bakker, 2009, Amsterdam: Uitgeverij Motief. Copyright 2008 van Lectoraat Onderwijs en Identiteit.

- De *tweede ring* bevat de semiotische activiteiten. Dit zijn activiteiten die te maken hebben met taaltekens en hun verbanden. Deze activiteiten zijn gericht op het aanleren van manieren om systematisch te representeren, waarbij wordt geleerd te voldoen aan de externe eisen die worden gesteld ten aanzien van structuur. Het gaat hier dus om modelvorming. Het gaat hier om modelconstructie binnen de verschillende leergebieden, evenals allerlei andere vormen van representatie die dragend zijn voor de ontwikkeling van de talen en de beeldende vakken (muziek, drama, tekenen). Gesteld kan worden dat activiteiten in deze ring erop gericht zijn om de regels en gebruiken vanuit de cultuur via betekenisvolle activiteiten te leren kennen en te ontwikkelen.
- De *derde ring* beschrijft de denkactiviteiten die zich voltrekken op basis van de gevormde expliciete modellen of expressievormen, al dan niet aan de hand van disciplinaire regels. De denkactiviteiten in deze ring zijn formaliseren (schrijven van betogende teksten, programmeren, symbolische logica, etc), argumenteren en redeneren, experimenteren, systematiseren van verworven kennis, vaardigheden en narratives (zoals zelfbeeld) en tenslotte het beoordelen in algemene zin. Bij beoordelen in algemene zin hoort zowel het esthetische denken (wat vind ik van de gemaakte presentatie?) als het morele denken (is het wel geoorloofd dit zo voor te stellen? Wat voor sociale en morele gevolgen heeft dit voor anderen?)

De doelencirkels voor zowel de Basisontwikkeling als de Cirkel Ontwikkelingsgericht Onderwijs Bovenbouw zijn bedoeld als hulpmiddel voor de praktijk om de kwaliteit van het onderwijs te kunnen realiseren. De cirkels kunnen bij elk thema worden ingezet om het activiteiten aanbod vorm te geven en de doelen te bepalen zodat er rekening wordt gehouden met alle aspecten van het onderwijs en de ontwikkeling.

2.3.3 Ogo in de praktijk

Na een stuk over de theorie achter Ontwikkelingsgericht Onderwijs en de doelen die bij OGO worden nagestreefd zal ik in deze paragraaf de OGO-praktijk in de bovenbouw wat nader bekijken. Hoe wordt een thema op OGO-wijze praktisch opgezet en vormgegeven? Hoe zijn de rollen verdeeld tussen de leerkracht en de leerlingen? Hoe ziet een onderzoeksgerelateerd curriculum eruit? En hoe worden onderwijsdoelen bepaald, nagestreefd en beoordeeld? Kortom, OGO in de praktijk!

2.3.3.1 De opzet van een thema

De opzet en uitvoering van een thema verloopt in de bovenbouw van het Ontwikkelingsgerichte Onderwijs in verschillende fasen (Bakker, 2009, p.84-86). De planning van het thema wordt de 0-fase in het thematiseren genoemd. In deze fase denkt de leerkracht actief over de betekenissen voor de leerlingen, maar doen de leerlingen nog niet mee. In de overige fasen van thematiseren zijn de leerkracht en diens leerlingen in samenspraak en interactie over de invulling van het thema.

Fase 0: De planning en voorbereiding van een nieuw thema

Voordat een nieuw thema in de klas wordt gestart doet de leerkracht het nodige voorwerk. OGO is niet, zoals vaak wordt gedacht, een onderwijsvorm waarbij de thema's (uitsluitend) door de leerlingen worden ingebracht. De leerkracht bepaalt in de meeste gevallen het nieuwe thema, daarbij rekening houdend met verschillende factoren, zoals de actualiteiten binnen de eigen klas en school, de actualiteiten in de maatschappij, etc. Bij het bepalen van het nieuwe thema houdt de leerkracht de actualiteit en betekenissen voor de eigen klas met leerlingen scherp voor ogen. Het komt ook voor dat een thema door meerdere klassen tegelijkertijd wordt uitgewerkt. De keuze voor het thema, en de opstart hiervan, ligt dus voornamelijk bij de leerkracht. De uiteindelijke invulling van het thema, de onderzoeken en de uitwerking zal door de leerlingen samen met de leerkracht worden vormgegeven. Hierin ligt dan ook met name de betekenisverlening door en voor de leerlingen.

In de voorbereiding bepaalt de leerkracht de inhoud van het thema, de betekenissen van de leerlingen (wat stellen leerlingen zich voor bij een onderwerp en wat is de link tussen het onderwerp en hun eigen leven?) en de bedoelingen van de leerkracht. De bedoelingen van de leerkracht kunnen worden bepaald aan de hand van de kerndoelen en wat de leerkracht zelf van belang vindt voor de leerlingen wat deze aan het einde van het thema moeten weten én kunnen. Vanuit deze bedoelingen denkt de leerkracht na over het thema en de mogelijke subthema's die aan bod kunnen komen. Het activiteitenaanbod wordt door de leerkracht voorafgaand aan het nieuwe thema nagedacht. De activiteiten dienen concreet te zijn, divers en verschillende leergebieden te beslaan. In de activiteiten worden de bedoelingen van de leerkracht en de betekenissen van de leerlingen verbonden. Tevens ontwerpt de leerkracht één of meerdere startactiviteiten om het nieuwe thema bij de leerlingen te introduceren.

Fase 1: De oriëntatiefase

In deze eerste fase maken de leerlingen kennis met het nieuwe thema door middel van de startactiviteiten. Deze fase is breed en divers en kenmerkt zich door literatuur, film en verhalen, evenals concrete ervaringen en uitstapjes. Het doel van deze fase is om de leerlingen zo compleet en divers mogelijk kennis te laten maken met het nieuwe thema en de verschillende aspecten van dit thema. De activiteiten in deze fase zijn allemaal gericht op een verder liggend doel. Het thematiseren wordt door de leerkracht in ontwikkelingsperspectief geplaatst door de verder liggende doelen van de activiteiten scherp in de gaten te houden.

Merel Kramer beschrijft in Zone (2009) hoe onderzoek van de leerlingen kan ontstaan door middel van de vragen die ze stellen. Binnen OGO gaat het altijd om: Wat weet je al over het onderwerp en wat wil je te weten komen? Wat wil je onderzoeken? Hiervoor zijn de vragen van de leerlingen richtinggevend.

Kramer legt de verantwoordelijkheid voor de vragen en de indeling van de vragenwand direct bij de leerlingen want, zo stelt zij, *“Als ik de vragenwand zelf indeel, zelf de vragen uittyp en ophang dan ga ik als leerkracht voorbij aan de vaardigheden, kennis en verantwoordelijkheden van de kinderen”*. Zodoende laat Kramer alle leerlingen naar aanleiding van de startactiviteit alle vragen die in hen opkomen opschrijven. Enkele leerlingen worden aangesteld om de vragen te verzamelen, uit te typen en op te hangen op de vragenwand zodat de vragen voor alle leerlingen duidelijk zichtbaar zijn. Met alle leerlingen worden de vragen ingedeeld in verschillende subthema's die door de leerlingen worden bedacht en welke waarschijnlijk grotendeels overeen zullen komen met de subthema's die al van tevoren door de leerkracht zijn bedacht.

De vragenwand is een duidelijk zichtbaar instrument om als leergemeenschap op onderzoek uit te gaan. De vragen geven aan wat er leeft bij de leerlingen en wat ze nu nog niet weten. Hierdoor is het werken met de vragenwand tevens een overzichtelijke manier om later de vorderingen van de leerlingen individueel en de hele klas te kunnen beoordelen. De vragenwand wordt gebruikt voor de inhoudelijke vragen over het thema, maar daarbij ook voor andere elementen die in dit thema als leerdoelen centraal staan. Zo kunnen diverse vaardigheden, bijvoorbeeld samenwerkingsvaardigheden, een plekje krijgen op de vragenwand. Kramer gebruikt de vragenwand bovendien om het verloop en de inhoud van het thema duidelijk zichtbaar in de klas weer te geven. Elke stap die wordt genomen komt duidelijk zichtbaar in de klas te hangen wat een positieve invloed heeft op de activiteit en zelfstandigheid van de leerlingen.

De vragenwand is een werkinstrument wat inhoudt dat deze telkens aangepast kan worden. Er kunnen vragen bij worden gehangen net als antwoorden. Vragen kunnen ook worden verwijderd.

Fase 2: De uitvoeringsfase

In deze tweede fase gaan de leerlingen de activiteiten uitvoeren waar hun vragen en interesses op gericht zijn. Dit is in de bovenbouw vaak een onderzoeksactiviteit. De leerkracht heeft in deze fase de verantwoordelijkheid ervoor te zorgen dat het onderzoek systematisch plaatsvindt en dat de leerlingen verwachtingen uitspreken, hypothesen opbouwen, data verzamelen en conclusies trekken. De leerkracht houdt in deze fasen de vooraf gestelde doelen goed in de gaten en ziet erop toe dat specifieke zaken voldoende en betekenisvol aan bod komen. Vakinhoudelijke leerdoelen worden door de leerkracht in deze fase op betekenisvolle wijze gekoppeld aan de activiteiten van de leerlingen.

Bianca Oterdoom beschrijft in Zone (2011a) hoe zij met haar groep 7 op 'jacht' gaat naar rijke onderzoeksactiviteiten. Vanuit de startactiviteiten, in fase 1, zijn onderzoeksvragen geformuleerd door de leerlingen. Oterdoom onderscheidt drie vormen van onderzoek:

- onderzoeksvragen opzoeken in boeken of op internet;
- vragen aan een meerweter, een interview of excursie;
- doen van een experiment of proefje.

De totstandkoming van deze drie vormen van onderzoek is in interactie tussen leerkracht en leerlingen geweest. Deze drie verschillende vormen van onderzoek geven een diversiteit aan bronnen om op onderzoek uit te gaan.

Voordat de leerlingen op zoek gaan naar de antwoorden op hun onderzoeksvragen laat Oterdoom probeerantwoorden of hypothesen formuleren op een aantal hiervan. De uitkomsten van de onderzoeken van de leerlingen worden verwerkt op muurkranten en door de leerlingen in minipresentaties gepresenteerd aan de rest van de groep. Deze muurkranten en presentaties worden, aan de hand van door de klas opgestelde criteria, beoordeeld. *“Door het samen opstellen van deze criteria zie je de kwaliteit van de muurkranten en presentaties omhoog gaan en kunnen we goed reflecteren voor ons portfolio”*, aldus Oterdoom (2011a, p.13).

Fase 3: De afrondingsfase

Deze laatste fase is de fase waarin wordt gereflecteerd op het werk. De leerlingen hebben hun activiteiten afgerond en beheersen de onderdelen van het thema voldoende of hebben deze voldoende onderzocht. In deze fase presenteren de leerlingen wat ze hebben gedaan. Hierin staat hun 'eigen verhaal' vanuit de persoonlijke betekenis voor de leerlingen centraal. Van belang is dat de persoonlijke ervaringen en opbrengsten voor iedereen beschikbaar worden. Hulpmiddelen om de persoonlijke verhalen naar buiten te brengen zijn teksten, foto's, (PowerPoint-)presentaties, tentoonstellingen, etc.

In Zone beschrijft Bianca Oterdoom (2011b, p.17) dat haar klas een eigen museum had ingericht waarvoor ouders werden uitgenodigd. Woltz & Van Der Linden (2008, p.24-26) beschrijven hoe zij met groep 5 een redactie hebben opgezet en wekelijks een krant uitgeven. Er zijn erg veel boeiende manieren om deze afrondingsfase op een boeiende sociaal-cultureel betekenisvolle manier vorm te geven in de groep, met en door de leerlingen.

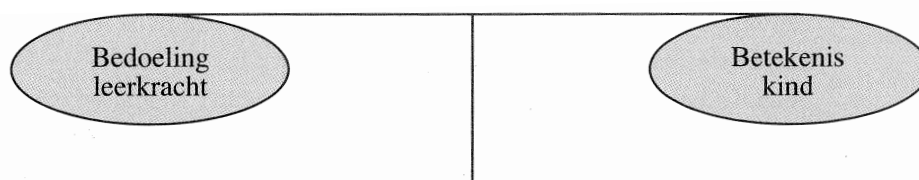
Evaluatie als afsluiting van de afrondingsfase en als voorbereiding op het volgende thema

Evalueren is belangrijk! Niet alleen na afloop van een thema, maar ook tussentijds. De leerkracht dient de doelen telkens voor ogen te houden en bekijkt tijdens de uitvoering van het thema of de leerlingen de beoogde ontwikkelingen in voldoende mate doormaken. Door tussentijds te evalueren kunnen activiteiten en doelen worden bijgesteld en kan het thema nieuwe impulsen krijgen. Kramer (2009, p.24-25) beschrijft hoe ze voorafgaande aan het thema over 'kunst' als doel had gesteld de kinderen te leren wat een tijdsbalk is. Tijdens de uitvoering van het thema ontdekte ze dat dit doel nog onvoldoende werd uitgewerkt. Daarom koos ze voor een les over tijdsbalken en vervolgens werd deze les gekoppeld aan het thema met de vraag aan de kinderen hoe deze activiteit bruikbaar was voor hun thema. Hiermee komt het initiatief bij de kinderen vandaan om te werken aan het vooraf bedachte doel. Het regelmatig checken of de uitvoering van een thema nog overeen komt met de bedoelingen en betekenissen is dus van belang.

Na afloop van de afrondingsfase dient de evaluatie om opnieuw de balans op te maken. Welke doelen zijn behaald? En welke doelen dienen meegenomen te worden naar het nieuwe thema? Op deze manier, door de ervaringen mee te nemen naar het nieuwe thema, krijgt het thematisch werken, en met name de planningsfase, een cyclisch geheel.

2.3.3.2 De leerkracht en diens leerlingen

Binnen OGO is de leerkracht degene die het onderwijs bepaalt. Dit gebeurt echter altijd door de betekenis voor het kind scherp voor ogen te houden. In figuur 7 (Bakker, 2009, p. 42) is te zien hoe de bedoeling van de leerkracht met het aangeboden onderwijs altijd in balans dient te zijn met de betekenis hiervan voor de kinderen.



Figuur 7: Schema weegschaal.

Gekopieerd uit *Oog voor OGO in het christelijk onderwijs* (p.42), door H. Bakker, 2009, Amsterdam: Uitgeverij Motief. Copyright 2008 van Lectoraat Onderwijs en Identiteit.

In hoofdstuk 4, over de competenties van de leerkracht, zal ik uitgebreid ingaan op de rolverdeling tussen de leerkracht en diens leerlingen in Ontwikkelingsgericht Onderwijs. De leerkracht en de leerlingen samen geven bepalen de inhoud van het onderwijs. Dat het mogelijk is om samen inhoud te geven aan het onderwijs komt door het belang van participatie. In OGO is de waarde van participatie hoog, zo niet hoger dan die van prestatie. De leerkracht is erop uit om alle leerlingen in de groep te laten participeren om zodoende, in een community of learners, waarin alle leerlingen betrokken zijn, tot betekenisvol onderwijs te komen.

2.3.3.3 Een onderzoeksgelateerd curriculum

Kenmerkend voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs in de bovenbouw is het werken volgens een onderzoeksgelateerd curriculum. Een onderzoeksgelateerd curriculum houdt in dat de inhoud van het curriculum wordt bepaald door de onderzoeksvragen vanuit de onderzoekende houding van leerling en leerkracht. In de onderbouw vormt *spel* het belangrijkste middel of instrument om tot leren te komen. In de bovenbouw zijn dat de vragen van de leerlingen.

Wanneer we even terugkijken naar de drie vormen van onderzoek zoals Oterdoom deze heeft geformuleerd (2011a, p.12), is te zien dat er verschillende manieren zijn om te onderzoeken, of met andere woorden kennis te vergaren. Hier nogmaals de drie vormen:

- onderzoeksvragen opzoeken in boeken of op internet;
- vragen aan een meerweter, een interview of excursie;
- doen van een experiment of proefje.

Het onderzoeksgelateerde curriculum geeft aan dat het onderwijs begint en eindigt bij de vragen die de leerlingen hebben. Dit in vergelijking met het curriculum dat wordt bepaald door de methodeschrijvers, zoals bij het programmagerichte onderwijs meer het geval is, dat begint en eindigt bij de (vaak van buitenaf opgelegde) lesdoelen die keurig zijn opgesplitst in verschillende vakgebieden en op een planmatige en systematische manier worden aangeboden op de basisschool.

Nu wordt er bij het invullen van een onderzoeksgelateerd curriculum wel degelijk gebruik gemaakt van de kennis die op kindniveau in methodes is vastgelegd, maar de methodes worden vooral gebruikt als naslagwerk voor leerkracht en leerlingen. De leerkracht kan methodes bijvoorbeeld gebruiken om leerdoelen en leerlijnen inzichtelijk te hebben.

Binnen OGO staat, naast het ontwikkelen van de kennis, met name de ontwikkeling van de persoon en identiteit centraal. Als onderdeel daarvan is het 'leren' om goede vragen te stellen en het 'leren' om goede antwoorden op deze vragen te vinden, van groter belang dan het kennen van diverse onderwijsinhouden die in de dagelijkse praktijk beperkte betekenis hebben voor leerlingen. Hiermee wordt echter niet bedoeld dat het beschikken over algemene kennis en onderwijsinhouden van ondergeschikt belang is binnen OGO. Integendeel. Om nieuwe kennis op te doen is het immers van belang dat deze nieuwe kennis aan bestaande kennis kan worden gekoppeld om te bekijken. Het karakteristieke van het onderzoeksgelateerde curriculum is juist dat kennis en vaardigheden nodig zijn om nieuwe kennis op te doen. Deze benodigde kennis en vaardigheden om de nieuwe kennis te verwerven zijn van betekenis en worden hierdoor veelal op een 'natuurlijke' manier verworven.

2.3.3.4 *Onderwijsdoelen en toetsing bij OGO*

De kern van Ontwikkelingsgericht Onderwijs wordt door Bakker geformuleerd als: *“OGO is het onderwijs dat kinderen helpt door interactie hun volle identiteit te ontwikkelen met inachtneming van de culturele gegevens.”* (Bakker, 2009, p.21)

De kerndoelen die door de overheid zijn geformuleerd (te vinden op tule.slo.nl) worden ook als leidend en richtinggevend voor het onderwijs ingezet.

Bovendien zijn er voor zowel de onderbouw als de bovenbouw doelencirkels ontwikkeld die de leerkracht richting bieden bij het formuleren van de les- en onderwijsdoelen per (onderzoeks)thema en in het grotere geheel. Deze doelencirkels heb ik eerder in dit hoofdstuk al toegelicht.

Binnen OGO wordt er doelgericht gewerkt en voortdurend gestreefd naar onderwijs in de zone van naaste ontwikkeling. De doelen worden geformuleerd door de overheid in de vorm van kerndoelen en als richtinggevend voor de doelen van het onderwijs worden de doelencirkels ingezet.

Per thema wordt er door de leerkracht ook nagedacht over specifieke doelen voor bij dat betreffende thema. Dit zijn doelen die gaan over de vakinhouden en onderzoeks- of samenwerkingsvaardigheden, maar ook over sociale- en emotionele ontwikkelingen van de leerlingen. Door middel van veelvuldige reflectie en evaluatie, tijdens en na het thema, wordt bepaald in hoeverre de doelen zijn nagestreefd en behaald. Om de vorderingen van leerlingen te registreren kan gebruik gemaakt worden van verschillende instrumenten.

HOREB

Een instrument dat speciaal voor het Ontwikkelingsgericht Onderwijs is ontwikkeld is HOREB. HOREB staat voor Handelingsgericht Observeren, Registreren en Evalueren van Basisontwikkeling. In principe is HOREB ontwikkeld voor de onderbouw van het basisonderwijs, maar in het schooljaar 2012/2013 zal HOREB worden uitgebreid met een module speciaal voor de bovenbouw (HOREB, z.j.).

Portfolio's

Een veelgebruikt instrument bij OGO om de vorderingen van de leerlingen inzichtelijk te maken is het portfolio. Scholen die met een portfolio werken gebruiken dit portfolio vaak in plaats van een rapport. In het portfolio worden werkstukken van een leerling verzameld en bewaard die gemaakt zijn in een bepaalde periode en die één of meerdere vak- en ontwikkelingsgebieden beslaan. De keuze voor de werkstukken wordt zorgvuldig gemaakt. Bij een portfolio is het belangrijk dat deze de persoonlijke ontwikkeling of het leerproces van de leerling in beeld brengt. Hierbij ligt het accent op de norm die de leerling zichzelf heeft gesteld. De leerkracht speelt een belangrijke rol in het bespreken en inzichtelijk maken van de leerprocessen van de leerling, zodat de leerling leert om kritisch naar zijn eigen werk en ontwikkeling te kijken en goede leervragen te stellen.

Er bestaan verschillende soorten portfolio's (Konings & Braat-Goderie, 2006):

- het werkportfolio: hierin wordt het werk bewaard waarmee de leerling op dat moment bezig is. Haalt de leerling het verwachte doel, en/of moet er bijgesteld worden? De leerling krijgt inzicht in wat hij leert door interactie met de leerkracht, medeleerlingen en anderen over de inhoud van dit portfolio.
- het presentatieportfolio: in dit portfolio worden de werkstukken bewaard die door de leerling 'de moeite waard' worden gevonden. Van positieve invloed op de ontwikkeling van het zelfbeeld en de motivatie is de eigen verantwoordelijkheid van de leerling in het maken van keuzes en de begeleiding door de leerkracht hierbij.
- het toetsportfolio: gemaakte toetsen worden in dit portfolio bewaard. De leerling kan hiermee de bereikte leerresultaten zichtbaar maken, mede gerelateerd aan de doelen van de school en de kerndoelen.
- het overdrachtsportfolio: dit portfolio bevat relevante informatie voor bijvoorbeeld de volgende vorm van onderwijs en wordt gebruikt voor bijvoorbeeld de overgang naar het Voortgezet Onderwijs.

De kwaliteit van het onderwijs

Het onderwijs in Nederland moet aan bepaalde kwaliteit voldoen. De wet op het onderwijstoezicht (WOT) regelt de manier waarop er toezicht wordt gehouden op de kwaliteit van het onderwijs. De verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het onderwijs ligt volgens de WOT bij de scholen zelf. De Inspectie van het Onderwijs houdt toezicht op de onderwijskwaliteit (Rijksoverheid-b, z.j.).

De kwaliteit van het onderwijs wordt door de Inspectie beoordeeld door het uitvoeren van onderzoek. Hierbij wordt op de wettelijke regels voor de kwaliteit van onderwijs gelet. Rapportage door de Onderwijsinspectie gebeurt over de ontwikkelingen en de onderwijskwaliteit. Ieder voorjaar verschijnt hierover het onderwijsverslag dat het belangrijkste rapport is van de Inspectie hierover. De onderwijsverslagen zijn voor iedereen openbaar en in te zien op de website van de inspectie.

De OGO-kwaliteitskaart

Speciaal voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs-scholen is de OGO-kwaliteitskaart ontwikkeld (Academie voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs, z.j.). De kwaliteitskaart is een zelf evaluatie-instrument voor scholen die werken met het concept voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs. De kwaliteitskaart bestaat uit zes vragenlijsten die door het team worden ingevuld en één vragenlijst die door de ouders wordt ingevuld.

Het doel van de kwaliteitskaart is onder meer om de kwaliteiten van de school en het team op het gebied van OGO zichtbaar te maken en hier bewust van te worden.

De OGO-kwaliteitskaart kan worden ingezet als instrument bij de verantwoording van de kwaliteit van het Ontwikkelingsgerichte Onderwijs naar bijvoorbeeld ouders, het schoolbestuur, maar ook naar de Onderwijsinspectie.

2.4 Korte terugblik

In dit hoofdstuk heb ik een blik geworpen op het basisonderwijs in Nederland. In paragraaf 2.2 heb ik de meest bekende onderwijsconcepten bekeken en met elkaar vergeleken. Er is een driedeling te maken, te weten:

- PGO: in deze vorm staat het werken aan de hand van methodes centraal. De leerkracht leidt, de leerlingen volgen in deze onderwijsvorm;
- EGO: in deze vorm staat het initiatief en de leerwens van de leerlingen centraal. De leerkracht volgt, de leerlingen leiden in deze onderwijsvorm;
- OGO: het gezamenlijk ontwerpen van betekenisvol onderwijs staat centraal. De bedoelingen van de leerkracht en de betekenissen voor de leerlingen zijn in evenwicht.

In paragraaf 2.3 heb ik het onderwijsconcept van Ontwikkelingsgericht Onderwijs verder uitgewerkt. Het Ontwikkelingsgericht Onderwijs heeft zijn oorsprong in het cultuurhistorische gedachtengoed van Lev Vygotsky. In Nederland is dit gedachtengoed uitgewerkt tot een onderwijsconcept: Ontwikkelingsgericht Onderwijs.

Binnen OGO worden vijf hoofdkenmerken onderscheiden:

1. Er is sprake van een totaalbenadering, een holistische kijk op ontwikkelende kinderen.
2. Er wordt geleerd door begeleide deelname aan betekenisvolle activiteiten;
3. De leerkracht is ook deelnemer aan de culturele praktijk;
4. Leerlingen construeren hun eigen instrumenten voor het oplossen van betekenisvolle problemen;
5. De opbouw van het leertraject is systematisch en hypothetisch.

Een onderzoeksgeoriënteerd curriculum, kenmerkend in de bovenbouw bij OGO, wordt door de leerkracht en leerlingen samen ingevuld. Dit gebeurt door, op een systematische manier, betekenisvolle leeractiviteiten te bedenken en uit te voeren die antwoord geven op onderzoeksvragen. De onderzoeken worden uitgewerkt in thema's en de werkwijze is onder te verdelen in de volgende fasen:

- *Fase 0: De planning van een thema.*
- *Fase 1: Oriëntatiefase.*
- *Fase 2: Uitvoeringsfase.*
- *Fase 3: Afrondingsfase.*

In al deze fasen staan de interactie tussen leerkracht-leerling en veelvuldige reflectie centraal. Er bestaan diverse instrumenten om als leerling, leerkracht of school de kwaliteit van het onderwijs in de gaten te houden, zoals leerlingportfolio's, HOREB en de OGO-kwaliteitskaart.

In het volgende hoofdstuk, hoofdstuk 3, zal de nadruk liggen beroepscompetenties met bijzondere aandacht voor de competenties van leerkrachten in het basisonderwijs. Want het mag duidelijk zijn dat, voor goede kwaliteit in het onderwijs volgens het onderwijsconcept OGO, leerkrachtcompetenties van belang zijn.

Hoofdstuk 3: Competenties

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk staat het begrip ‘competenties’ centraal. In paragraaf 3.2 zal ik uitgebreid kijken naar competenties in het algemeen om vervolgens in paragraaf 3.3 enkele competentiemodellen uit de lerarenopleidingen te bespreken.

3.2 Competenties algemeen

3.2.1 *Competenties nader bekeken*

De algemene opvatting over competenties is dat er geen eenduidige definitie bestaat van het begrip competenties. Er zijn veel verschillende definities, het is allemaal erg complex en er bestaan veel verschillende meningen over het begrip. Toch zijn er ook de nodige overeenkomsten in de verschillende meningen en definities. Vanuit deze overeenkomsten zal ik in dit hoofdstuk kijken naar het begrip competenties.

Een definitie van het begrip ‘competentie’ zou kunnen zijn: ‘Het vermogen van een beroepsbeoefenaar om een samenhangend geheel van kennis, inzicht, vaardigheden en attitude geïntegreerd tot uiting kan laten komen met adequaat beroepshandelen als gevolg’ (De Muynck & Roeleveld, 2005, p.13/p.21). Enkele andere definities van het begrip *competentie* zijn weergegeven in figuur 8 (De Muynck & Roeleveld, 2005, p.20).

Competenties hebben diverse kenmerken. In een rapport van Van Merriënboer, Van der Klink en Hendriks (De Muynck & Roeleveld, 2005, p.13) worden de volgende zes kenmerken aangemerkt:

1. *Integrativiteit*: Competenties zijn een ondeelbaar cluster van vaardigheden, kennis, attituden, eigenschappen en inzichten. Dit is noodzakelijk voor het routinematig, adequaat en probleemoplossend handelen;
2. *Handelingsgericht*: Competenties zijn verbonden met activiteiten/taken;
3. *Specificiteit*: Competenties zijn relatief contextgebonden. Het toepassen, verwerven en verder ontwikkelen vindt in een bepaalde (beroeps)context plaats;
4. *Leerbaarheid*: Leren en ontwikkelen zijn voorwaardelijk voor competentieverwerving;
5. *Onderlinge afhankelijkheid*: De verschillende competenties staan in een bepaalde relatie tot elkaar;
6. *Duurzaamheid*: Competenties zijn constant. De elementen die nodig zijn voor het handelen kunnen veranderlijk zijn in de tijd .

SBL ⁵	Een competentie of bekwaamheid betreft het vermogen om op basis van aanwezige kennis, vaardigheden en houdingen adequaat te handelen in complexe beroepssituaties en het vermogen om keuzes en beslissingen die tijdens dat handelen gemaakt worden te kunnen verantwoorden en er op te kunnen reflecteren.
EOS ⁶	Een kerncompetentie is een handelingsbekwaamheid in een specifieke (beroeps-)situatie, die voorwaardelijk is om dat beroep op een professionele wijze te kunnen uitoefenen.
ECABO ⁷	Competenties zijn ontwikkelbare vermogens van mensen om in voorkomende situaties op adequate, doelbewuste en gemotiveerde wijze proces- en resultaatgericht te handelen. Dat wil zeggen dat de betrokkenen passende werkwijzen kiezen en toepassen om de juiste resultaten te bereiken. Competenties zijn samengesteld van karakter. Ze verwijzen naar onderliggende vaardigheids-, kennis- én houdingsdomeinen. Ze worden in een context ontwikkeld en toegepast. Vakmatige en niet-vakmatige competenties worden integraal ingezet voor de uitoefening van beroepshandelingen.
Pi-media ⁸	Een combinatie van kennis, vaardigheden en gedrag die essentieel is voor een succesvolle bijdrage van medewerkers aan de missie en strategie van hun organisatie(onderdeel). (Competenties zijn afgeleide van missie en organisatie)
Vreugdenhil ⁹	Een competentie is het vermogen om met een cluster van samenhangende kennis (K), vaardigheden (V) en persoonskenmerken (P) in een complexe werksituatie taken uit de voeren en problemen op te lossen die de kern van een functie uitmaken. Dat gebeurt op zelfstandige, flexibele manier, met verantwoordelijkheid voor anderen en met reflectie op het resultaat en de eigen rol daarin.
Onstenk ¹⁰	Het gaat bij competenties om het vermogen van het individu om in relevante situaties (arbeids- en beroepssituaties maar ook leersituaties of maatschappelijke situaties) op adequate wijze proces- en productgericht te handelen.
Cluitmans ¹¹ (Parry)	Een cluster van verwante kennis, vaardigheden en houdingen die van invloed is op een belangrijk deel van iemands taak (een rol of een verantwoordelijkheid), die samengaat met de prestatie op een taak, die kan worden gemeten en getoetst aan aanvaarde normen, en die kan worden verbeterd door middel van training en ontwikkeling.

⁵ Bron: www.leroweb.nl/cob/competenties

⁶ Bron: Dekker en Zijlstra, 2003.

⁷ Bron: www.ecabo.nl

⁸ Bron: PI-media, 2005.

⁹ K. Vreugdenhil, Over vormingsgericht opleiden. Lezing studiedag ZEG-hogescholen, Ede, 8 juni 2005

¹⁰ Bron: Onstenk, 2004.

¹¹ Bron: Cluitmans, 2002.

Figuur 8: Definities van competenties.

Gekopieerd uit *Competentiegericht leren, opleiden en begeleiden* (p.20), door De Muynck en Roeleveld, 2005, Amsterdam: Buijten & Schipperheijn *Motief*. Copyright 2005 van Lectoraat Onderwijs en Identiteit.

3.2.2 Hoe competentieprofielen tot stand komen

De competenties die van belang zijn voor een bepaalde beroepspraktijk worden geformuleerd door middel van het doorlopen van diverse stappen. Allereerst wordt er vanuit de beroepspraktijk een analyse gemaakt van wat de belangrijkste doelen zijn in die praktijk. Enkele mensen die werken in de praktijk maken enkele gedragsbeschrijvingen die duidelijk maken wat je in een beroep moet 'kunnen'. Deze gedragingen worden hierna geclusterd tot enkele kernbegrippen die integratief, ofwel geclusterd, van aard zijn. Op deze manier ontstaat een korte lijst met competenties. Deze competenties worden vervolgens in een ijkingsproces met de praktijk getoetst op validiteit. Pas dan kunnen de competenties in een officieel competentieprofiel voor een bepaalde beroepspraktijk worden opgenomen.

3.2.3 De functies van competenties

De formulering van competenties hangt nauw samen met de functies die aan de competenties worden toegekend door verschillende belanghebbenden.

Zo hebben competenties voor *beleidsmakers* een controle- of keurmerkfunctie. Competenties hebben voor hen als doel om te benoemen waartoe een opleiding al dan niet opleidt. Het model met leraarcompetenties door SBL (zie verderop in dit hoofdstuk) is hier een concreet voorbeeld van. Vanuit de overheid is in de wet BIO ('Wet op de beroepen in het onderwijs') dit model als normatief kader vastgesteld en vormt hiermee een instrument voor de overheid om te kunnen beoordelen of opleidingen gekwalificeerde beroepsbeoefenaars aflevert.

Voor *directies en management* van scholen dienen competenties als middel om de vragen en beroepsvereisten vanuit de markt beter in beeld te krijgen. De competenties hebben op deze manier een openbare verantwoordingsfunctie om de aansluiting tussen de opleiding en arbeidsmarkt te verbeteren. Het doel van competenties is hier om eisen te formuleren voor de beroepsuitoefening welke getoetst en beoordeeld kunnen worden.

De *opleidingsdocenten*, als derde groep, zien competenties als middel om de opleidingsdidactiek te verbeteren en beter op de leerbehoeften van individuele studenten aan te kunnen sluiten. Het doel van competenties is voor hen om het vermogen van de mensen vast te leggen met het oog op de ontwikkeling van dit potentieel. Onderwijsvernieuwingen vormen zichtbare uitkomsten van deze ontwikkelingsbenadering van competenties.

In een schema zijn deze verschillende functies en doelen van competenties, door diverse belanghebbenden, weer te geven als in figuur 9. Dit schema is ontleend aan de analyse van Tillema zoals weergegeven in De Muijnck en Roeleveld (2005, p.27).

In de 'ontwikkelbenadering' van competenties draait het erom dat het levenslange leren en ontwikkelen van mensen wordt gestimuleerd en bevorderd. Tillema (in: De Muynck & Roeleveld, 2005, p.28) stelt dat: 'De kwalificaties en taakprofielen snel veranderen in een kenniseconomie. Het gaat er om vast te leggen waartoe mensen in staat zijn, hun vermogen, om dit potentieel te ontwikkelen'

Competenties kunnen verschillende functies hebben. Het werken met competenties betreft wellicht meer een denkwijze over wat een persoon nodig heeft in een bepaald beroep dan dat er sprake is van een eenduidige doorvertaling van een begrip naar de praktijk.

	Belanghebbenden	Functies	Doelen (benadering)
1	Beleidsmakers	Controle- of keurmerkfunctie: Competenties als middel om de bevoegdheid van leraren te regelen.	Benoemen waartoe een opleiding al dan niet opleidt met het oog op accreditatie.
2	Directies en management	Openbare verantwoordingsfunctie: Competenties als middel om de aansluiting opleiding – arbeidsmarkt te verbeteren.	Formuleren van eisen voor beroepsuitoefening, met het oog op toetsing en beoordeling (kwalificatie-benadering).
3	Opleidingsdocenten	Ontwikkelfunctie: Competenties als middel tot verbetering opleidingsdidactiek en aansluiting op individuele student.	Vastleggen waartoe mensen in staat zijn (vermogen) met het oog op ontwikkeling van dit potentieel (ontwikkelingsbenadering).

Figuur 9: Functies van competenties.

Gekopieerd uit *Competentiegericht leren, opleiden en begeleiden* (p.27), door De Muynck en Roeleveld, 2005, Amsterdam: Buijten & Schipperheijn *Motief*. Copyright 2005 van Lectoraat Onderwijs en Identiteit.

3.2.4 *Het ontwikkelen van competenties, ofwel de leerbaarheid...*

Het ontwikkelen van competenties kost oefening, tijd en veel inspanning van de lerende. De mate van leerbaarheid van een competentie varieert. Dit heeft te maken met de persoonskenmerken die essentieel zijn voor het beheersen van de competentie. Het bureau PI-media heeft geprobeerd om tussen de persoonskenmerken en de ontwikkelbaarheid van competenties relaties aan te brengen. Dit doen ze door gebruik te maken van het persoonlijkheidsmodel dat bekend staat als “The Big Five”. Deze test bestaat uit vijf verschillende persoonlijkheidsschalen en een bepaalde score op zo’n schaal kan een indicatie zijn dat de ontwikkelbaarheid van deze persoon op een bepaalde competentie gering zal zijn.

Overigens is niet bij elke competentie een duidelijke koppeling mogelijk met de persoonlijkheidsschalen en bovendien is vooral de mate waarin een persoon met andere persoonskenmerken in staat is om de minder sterke kanten te compenseren belangrijk bij het ontwikkelen van competenties.

Bij het ontwikkelen van competenties is het van belang dat de lerende veel kan oefenen in de praktijk, reflecteert op zijn handelen en het geleerde toepast in nieuwe, meer complexe situaties. Competenties ontwikkelen is een actief proces dat eigenlijk nooit zal worden voltooid. Er kan feitelijk ook niet worden gesproken over het ‘verwerven’ van competenties. Immers, een competentie als vermogen is een complex begrip en omvat vaardigheden, kennis, inzichten, houding, etc. Het zal dan ook niet zo zijn dat competenties op een zeker ‘klaar zijn’. Ontwikkelen van competenties blijft altijd in meer of mindere mate actueel om professioneel te kunnen handelen in de beroepspraktijk.

3.2.5 *Competentie-ontwikkeling en professionaliteit*

Competenties zijn, zoals in paragraaf 3.2.1 te lezen valt, contextgebonden en veelal gekoppeld aan een bepaald beroep of beroepsrichting. In veel gevallen komt de formulering van de competenties tot stand aan de hand van gedragsbeschrijvingen over wat een beroepsbeoefenaar moet kunnen in de praktijk. Handelen volgens standaarden die formeel en informeel in een beroepsgroep gehanteerd worden, wordt ook wel *professioneel handelen* genoemd. Opleidingen in het Hoger Beroepsonderwijs leiden hun studenten op tot ‘aankomend professional’ of ‘beginnend professional’. Het streven van de competentie-ontwikkeling is om in het beroep professionals werkzaam te laten zijn.

Een aantal karakteristieken van een professional zijn volgens Weggeman (in: Schlusmans, Slotman & Nagtegaal, 2003, p.107):

- kennis (via opleiding en specifieke ervaring);
- autonomie (recht om keuzes te maken over hoe het beroep wordt uitgeoefend);
- gedrevenheid (een hoge mate van betrokkenheid bij de uitoefening van het beroep);
- identificatie (met de beroepsgroep en de naaste collega's);
- morele normen (niet per se rekening houden met financiële belangen van de organisatie en beperkte emotionele betrokkenheid bij cliënten);

- professionele standaarden (handhaven van (beroeps-)normen onder collega's en controle op het gedrag van andere professionals).

De taak van een professional is samenvattend volgens Weggeman: *'Het relatief zelfstandig en creatief aanwenden van kennis, ter realisering van de doelen van de organisatie, met een eigen aandacht voor de efficiëntie van de geleverde bijdrage'*.

Om een professional te kunnen worden dient er wel de nodige voorbereiding te worden getroffen op het gebied van competentie-ontwikkeling. Het leertraject, voorafgaande aan de startkwalificatie van de (beginnende) professional, dient te bestaan uit onder meer de volgende elementen (Schlusmans, Slotman & Nagtegaal, 2003, p.108):

- basiskennis en ervaring, via studie of werk, in realistische en passende beroepssituaties;
- ervaring opdoen in het werken met verschillende werkwijzen en methodieken, evenals het maken van keuzes hierin;
- betrokkenheid bij het beroep/de beroepsgroep, ontwikkelen en/of versterken;
- ingewijd worden in de morele normen en leren hier zelfstandig mee om te gaan;
- bekend raken met collectieve standaarden en hier ervaring mee opdoen, het werk van collega- beroepsbeoefenaren leren waarderen en beoordelen.

Professionaliteit veronderstelt competentie, maar valt hier niet mee samen. Niet alle competenties van een persoon vallen samen met een beroepskwalificatie, ondanks dat ze van deze persoon wel een professional kunnen maken.

3.2.6 Competenties ontwikkelen in de beroepspraktijk

Om een professional te worden en blijven in het uitoefenen van een beroep is het belangrijk om te blijven reflecteren op het eigen handelen en (beroeps-)competenties te blijven ontwikkelen. Na de opleiding gebeurt deze ontwikkeling in de beroepspraktijk.

De beroepspraktijk kan een ideale omgeving bieden voor het ontwikkelen van de competenties. Competentie-ontwikkeling gebeurt immers door te handelen in de praktijk, hierop te reflecteren en vervolgens nieuwe inzichten in nieuwe complexere situaties uit te proberen. Toch is in de voorgaande zin ook direct een valkuil van het ontwikkelen van competenties in de beroepspraktijk te herkennen. Het uitproberen van de nieuwe inzichten moet, om echte groei en ontwikkeling mogelijk te maken, in nieuwe complexere situaties gebeuren. Een praktijksituatie is niet altijd veelzijdig genoeg om een ideale ontwikkelomgeving te bieden. Het is dan ook van belang, om de praktijk een krachtige leeromgeving te laten zijn, dat aan enkele voorwaarden wordt voldaan.

3.2.6.1 Het leerpotentieel van werksituaties

Het leerpotentieel van werksituaties heeft betrekking op *de kans dat er in de specifieke werksituatie leerprocessen plaatsvinden*. Deze kans wordt bepaald door een viertal factoren (Schlusmans, Slotman & Nagtegaal, 2003, p.229):

1. De reeds bestaande competentie en leervaardigheden van de lerende werknemer;
2. De leerbereidheid van de werknemer;
3. Het leeraanbod;
4. Het opleidingsaanbod, alsook de relaties en wisselwerkingen tussen de determinanten.

De eerste twee factoren hebben betrekking op het vermogen en de bereidheid van de lerende werknemer om leermogelijkheden in de praktijkleersituatie daadwerkelijk waar te nemen en te benutten.

Simons (in: Schlusmans, Slotman & Nagtegaal, 2003, p.229) stelt dat er onderscheid zou moeten worden gemaakt tussen 'het vermogen om te leren in specifieke opleidingssituaties' en 'het vermogen om te leren in werksituaties'. Het herkennen van leersituaties en deze te gebruiken om competenties te ontwikkelen is een belangrijk aspect van het leerpotentieel van de werksituatie.

3.2.6.2 De kwaliteit van de werkomgeving met het oog op competentieontwikkeling

Of een werkomgeving van zichzelf voldoende te bieden heeft om competentieontwikkeling mogelijk te maken kan worden afgeleid aan de hand van vier kwaliteitseisen (Onstenk in: Schlusmans, Slotman & Nagtegaal, 2003, p.230):

1. Het realiteitsgehalte

De eerste kwaliteitseis heeft betrekking op de mate waarin de praktijksituatie een realistische situatie vertegenwoordigt van het beroep (of de richting) waarop de competentieontwikkeling is gericht. Dit realistische karakter betreft aspecten als inhoud, echtheid, variatie en samenwerking.

2. Het ontwikkelingsgerichte karakter

De tweede kwaliteitseis heeft betrekking op de ontwikkelingsgerichtheid van de praktijksituatie, ofwel in hoeverre de kernproblemen van het beroep aan de orde komen en worden aangepakt. Om te leren en te ontwikkelen is het van belang dat er ruimte is om in situaties vaardigheden, kennis en houdingen op de juiste manier te combineren zodat er een bevredigende oplossing wordt gevonden voor kenmerkende beroepsproblemen. Hierbij is ruimte om eventuele dilemma's, verschillende opvattingen en ethische, normatieve en emotionele vragen rond professioneel handelen aan de orde te stellen. Door kennis te kunnen maken met eventuele andere functiemogelijkheden kan de praktijk ook bijdragen aan de persoonlijke competentieontwikkeling van werknemers.

3. De didactische vormgeving

De derde kwaliteitseis heeft betrekking op de didactische vormgeving van de arbeidsplaats als leeromgeving en de begeleiding. Het leerproces is gericht op de ontwikkeling van competenties in de context waarin ze ook daadwerkelijk gebruikt moeten worden. Om reflectie en zingeving te vergroten dient het arbeidsproces doorzichtig te zijn. Door inzicht in het proces en de plek en het belang van de ontwikkeling van competenties, wordt het leerproces inzichtelijk en kan er gericht aan competentieontwikkeling worden gewerkt. Belangrijk hierbij is het werken met leerstrategieën als articulatie, reflectie en exploratie. *Articulatie* gaat om het onder woorden brengen van het geleerde en het oplossingsproces. Hierbij is de interactie met anderen, als collega's en experts, van grote waarde. Als zij hun oplossingsstrategieën onder woorden kunnen brengen kan dit helpend zijn voor anderen. *Reflectie* gaat om het vergelijken van de verworven kennis en vaardigheden met eerdere ervaringen én met de wijze waarop anderen, collega's en experts, hun taak uitoefenen. *Exploratie* gaat om het zelfstandig uitvoeren van steeds complexere complete taken. Begeleiding is ook van groot belang wanneer competentieontwikkeling in de praktijk dient te gebeuren. Deze begeleiding kan komen van een meerwetende of meer ervaren collega, of van buitenaf. Bij het begeleiden zijn verschillende strategieën toepasbaar om het leerproces te bevorderen: modelleren, begeleiding, ondersteuning en geleidelijke 'terugtrekking'.

Bij modelleren functioneert de expert-instructeur als model bij de taakuitvoering. Hiermee kan de lerende een 'conceptueel model' opbouwen van activiteiten die nodig zijn om een taak uit te voeren. Dit model geeft een totaalbeeld van datgene wat bij de taakuitvoering de bedoeling is, het biedt een interpretatiekader en kan bij zelfstandige taakuitvoering als 'interne gids' dienen.

Begeleiding, of coaching, bestaat voornamelijk uit observatie en/of evaluatie van de lerende in praktijksituaties en het geven van aanwijzingen, tips en feedback. Dit alles op zodanige wijze dat de lerende gestimuleerd wordt om zelfstandig tot een oplossing te komen.

Ondersteuning bij de taakuitoefening heeft het karakter van samenwerking. De begeleider neemt in eerste instantie de taken over van de lerende waar de laatste nog niet aan toe is en functioneert tegelijkertijd als 'vraagbaak' in geval van nood. Geleidelijk wordt de ondersteuning van de begeleider steeds minder en trekt deze zich terug uit de rol van begeleider. De lerende heeft deze vorm van begeleiding niet langer nodig.

4. De institutionele waarde

De laatste kwaliteitseis voor een werkomgeving om voldoende leer- en ontwikkelingsmogelijkheden te kunnen bieden is 'de institutionele waarde'. Deze eis heeft voornamelijk betrekking op het regelen van praktische aspecten en het ingebed zijn in regelmatige contacten tussen opleiding (of nascholingstrajecten) en bedrijf.

3.2.6.3 Competentieontwikkeling in de praktijk in het kort

In de hiervoor beschreven tekst komt naar voren dat er zeker goede mogelijkheden zijn om in de beroepspraktijk competenties te ontwikkelen. Een beroepspraktijk kan dienen als krachtige leeromgeving wanneer er aan enkele voorwaarden worden voldaan.

- De lerende moet in staat zijn om leersituaties te herkennen en deze te benutten;
- De praktijk moet realistisch zijn en rijk aan contexten om ervaringen op te doen;
- De lerende moet inzichtelijk krijgen hoe welke competenties relevant zijn om te ontwikkelen en welke strategieën hiervoor te gebruiken zijn;
- De lerende moet in de gelegenheid zijn om 'de kunst af te kijken' en hierover in dialoog te gaan met collega's en anderen
- De lerende moet kunnen reflecteren op eigen handelingen en vaardigheden en deze inzichten kunnen vertalen naar de praktijk;
- De praktijk moet experts en begeleiders kunnen leveren die de lerende verder kunnen helpen bij de ontwikkeling van de competenties.

3.3 Competenties in het onderwijs

Op de beroepsopleidingen voor Leerkracht Basisonderwijs wordt er gebruik gemaakt van verschillende competentiemodellen. In deze paragraaf wil ik twee bekende modellen nader bekijken. Het gaat om het model van SBL, Stichting Beroepskwaliteit Leraren, en het model EOS, Educatief Oostelijk Samenwerkingsverband.

3.3.1 SBL

Het competentiemodel van Stichting Beroepskwaliteit Leraren is een model dat uitgaat van vier duidelijk onderscheiden beroepssituaties welke kenmerkend zijn voor het beroep van leraar, te weten:

- het werken met leerlingen
- het werken met collega's
- het werken met de omgeving van de school
- het werken met zichzelf (de eigen persoonlijkheid en ontwikkeling)

Daarnaast worden vier beroepsrollen onderscheiden die binnen deze vier typen situaties functioneren, te weten:

- interpersoonlijk competent
- pedagogisch competent
- vakinhoudelijk en didactisch competent
- organisatorisch competent

In figuur 10 wordt het SBL model in een geordend overzicht weergegeven.

OVERZICHT COMPETENTIES	MET LEERLINGEN	MET COLLEGA'S	MET OMGEVING	MET ZICHZELF
INTERPERSOONLIJK	1	5	6	7
PEDAGOGISCH	2			
VAKINHOUDELIJK & DIDACTISCH	3			
ORGANISATORISCH	4			

Figuur 10: SBL competentiemodel.

Gekopieerd [SBL competentiemodel] (z.j.). Auteursrechthebbende onbekend. Gevonden op <http://portfolio.peterlakeman.nl/wp-content/uploads/2011/02/Competentiematrix.jpg> (geraadpleegd op 18/09/2012)

In het model van SBL wordt er gekeken naar aspecten van het beroep leerkracht in verschillende beroepssituaties. Het model past hierdoor in een kwalificatiegerichte benadering en is in eerste instantie bedoeld om een duidelijk beroepsbeeld te communiceren. De SBL competenties zijn breed geformuleerd. Ze lenen zich voor een bepaalde ordening en kunnen hierdoor houvast bieden aan competentiegerichte opleidingen. Echter, om als competenties te fungeren zijn ze te weinig specifiek. De SBL competenties geven meer bekwaamheidsgebieden aan waarin kennis, vaardigheden en attitude te ordenen zijn.

3.3.2 EOS

Het model van het Educatief Oostelijk Samenwerkingsverband gaat uit van negen kerncompetenties, te weten: 'samenwerken', 'leiding geven', 'lesvoorbereiding/didactiseren', 'presenteren', 'doelgericht handelen', 'plannen en organiseren', 'responsiviteit', 'flexibiliteit' en 'reflectief vermogen'.

Een dragend gegeven bij de benadering van EOS is de koppeling van concreet gedrag aan de vermogens (waaronder vakkennis), de overtuiging, de identiteit en de spiritualiteit van de persoon. De competenties van EOS zijn ontstaan vanuit het handelen van de leraar, zoals dit zich in concrete praktijksituaties voordoet en dat verband houdt met de persoonlijke eigenschappen en met te ontwikkelen vaardigheden, kennis en houdingen. Dit model past hierdoor in de ontwikkelingbenadering en heeft in de eerste plaats de ontwikkeling van de persoon van de leraar en het persoonlijk handelen op het oog. Door deze gerichtheid op de persoonsontwikkeling passen bepaalde EOS competenties ook heel goed in andere beroepsprofielen.

3.4 Van onderwijscompetenties naar OGO

In dit hoofdstuk heb ik gekeken naar competenties in de beroepspraktijk. Het begrip competenties kan worden vertaald met: 'Het vermogen van een beroepsbeoefenaar om een samenhangend geheel van kennis, inzicht, vaardigheden en attitude geïntegreerd tot uiting kan laten komen met adequaat beroepshandelen als gevolg'.

Competenties hebben voornamelijk betrekking specifieke beroepspraktijken en zijn hierin representatief voor het kennen en kunnen dat bij zo'n specifieke beroepspraktijk hoort.

De functie van competenties kan verschillen, al naar gelang het doel dat de belanghebbende heeft met de competenties. Voor mijn scriptie is met name de ontwikkelingbenadering van belang die competenties inzet om het potentieel van mensen in beeld te krijgen en zich richt op de ontwikkeling van dit potentieel.

Het ontwikkelen van competenties is zeer goed mogelijk, ook in de praktijk. Competentieontwikkeling vraagt echter veel inzet van de lerende en ook de omgeving dient aan zekere kwalitatieve voorwaarden te voldoen. Zo dient de praktijk een realistisch aanbod aan mogelijke leerervaringen te kunnen bieden, de praktijk moet gericht zijn op de ontwikkeling van competenties, er moet voldoende ruimte en expertise aanwezig zijn om te leren van collega's en experts, de lerende moet ook goed worden begeleid door interne of externe professionals.

In het onderwijs wordt er ook gewerkt met competenties aan de hand van verschillende modellen. Het SBL model is door de overheid ingesteld als beoordelingsinstrument van de kwaliteit van de opgeleide leerkrachten. Dit model is echter zeer algemeen en er is hierdoor niet echt sprake van een model van competenties. Het EOS model is aanzienlijk specifiek en richt zich op de ontwikkeling van de persoon van de leerkracht.

In het volgende hoofdstuk staat de OGO-leerkracht centraal met de taken die hij heeft om les te geven volgens de uitgangspunten van het Ontwikkelingsgericht Onderwijs in de bovenbouw. De leerkrachtcompetenties van de OGO-leerkracht zullen in het volgende hoofdstuk specifiek aan bod komen, gekoppeld aan de kenmerkende onderwijspraktijk in Ontwikkelingsgericht Onderwijs.

Hoofdstuk 4: De OGO-leerkracht

In de cultuurhistorische benadering is de leerkracht de bemiddelaar tussen wat de cultuur aan inzichten, gewoontes en gereedschap heeft voortgebracht en de ontwikkelingsbehoeften van de leerlingen. Vygotsky & Luria (zoals geciteerd in De Haan & Kuiper, 2008, p.1) formuleren deze positie als volgt: *“The road from object to child and from child to object lies through another person”*. De leerkracht vervult dus een centrale rol en kan worden gezien als de spil in Ontwikkelingsgericht Onderwijs. Dorian de Haan (in: De Haan & Kuiper, 2008, p.12) noemt OGO-leerkrachten vleidend *dikke leerkrachten*, waarmee ze doelt op de klacht van Van Oostrom dat de leraren van nu teveel op het boek van de methode vertrouwen. De leerkrachten die teveel op het boek vertrouwen in het onderwijs worden *dunne leerkrachten* genoemd. De OGO-leerkrachten zijn echter zeer capabel om zelf te bepalen op welk moment en op welke manier de methoden gebruikt kunnen worden. De uitvoering van het beroep leerkracht lijkt er dus anders uit te zien in de OGO-praktijk dan in andere onderwijsrichtingen. Dit is dan ook de reden dat ik de functie van OGO-leerkracht in dit hoofdstuk nader wil belichten vanuit de literatuur. Hierbij zal ik me specifiek op de leerkracht in de bovenbouw richten, de leerkracht Basisontwikkeling blijft grotendeels buiten beeld.

4.1 De eigenschappen van de OGO-leerkracht

Van een OGO-leerkracht wordt een breed scala aan diverse eigenschappen en kwaliteiten verwacht om het onderwijs vorm te geven. Behalve de inspirerende, creatieve en nieuwsgierige kwaliteiten zijn met name de interactie met, en betrokkenheid ten opzichte van de kinderen in hun groep van groot belang. De kwaliteit van het overdragen van kennis en de culturele erfenis, evenals het waarborgen van continuïteit in het leerstofaanbod, staat eveneens hoog op de prioriteitenlijst van de leerkracht wat een grote professionaliteit verlangt. Niko Fijma en Bea Pompert beschrijven de OGO-leerkracht als *“een professionele bemiddelaar tussen de motieven, interesses en mogelijkheden van de leerlingen én de bedoelingen van de school. De leerkracht is een echte partner van de leerlingen die meedenkt, voordoet, vragen stelt en goede instructies geeft. Steeds aansluitend en voortbordurend op wat de leerlingen al in huis hebben en klaar spelen. Zij kunnen altijd rekenen op die ondersteuning waardoor ze beter gaan kunnen wat ze eigenlijk graag willen. Anders gezegd: de leerkracht opent samen met leerlingen en hun klasgenoten zones van naaste ontwikkeling.”* (Fijma & Pompert, 2009, p. 35)

4.2 De taken van de OGO-leerkracht

In het boek 'Leerkracht in beeld' (De Haan & Kuiper, 2008) worden vier stellingen uitgewerkt die Dorian de Haan in haar lectorale rede heeft geformuleerd. Deze vier stellingen zijn van toepassing op Ontwikkelingsgericht Onderwijs en omvatten de grote lijnen van zowel het OGO-onderwijs als de taken van de OGO-leerkracht. Om deze reden wil ik deze vier stellingen dan ook gebruiken om de taken van de OGO-leerkracht systematisch te formuleren.

4.2.1 *Identiteitsontwikkeling en continuïteit in het onderwijsaanbod*

Binnen OGO is het onderwijs voornamelijk gericht op het ontwikkelen van de identiteit van de leerlingen. Om deze identiteit optimaal te kunnen ontwikkelen is het een taak van het onderwijs ervoor te zorgen dat alle leerlingen hun ontwikkelingsmogelijkheden optimaal kunnen ontplooien. De term 'optimaal' in de doelstellingen, kan het beste worden nagestreefd door continuïteit. Dat het onderwijs moet zorgen voor een continue ontwikkeling van leerlingen is bovendien door de onderwijswet voorgeschreven. Binnen OGO wordt er echter niet gestreefd naar het voorkómen van discontinuïteit, maar er wordt opzettelijk een wisselwerking tussen continuïteit en discontinuïteit gecreëerd, waardoor het Ontwikkelingsgericht Onderwijs zich van vele andere onderwijsconcepten onderscheidt. De meerwaarde van deze wisselwerking ligt hierin dat deze de leerling het vertrouwen kan schenken om de discontinuïteit, als gevolg van het vóór de leerling uitlopen, om te zetten in een begrepen en zinvolle continuïteit (Van Oers in: De Haan & Kuiper, 2008, p. 15). Dit vertrouwen vormt op zijn beurt onderdeel van de identiteitsontwikkeling.

De vier stellingen: méér emotie, méér actie/participatie, méér taal en reflectie, méér leerkracht in de school. De OGO-leerkracht, die erop is gericht om de leerlingen optimaal onderwijs te bieden, dient continue rekening te houden met al deze facetten in het onderwijs. Deze vier stellingen wil ik gebruiken om de taken van de leerkracht te clusteren.

4.2.2 *Méér emotie*

Het begrip emotie is in OGO van groot belang. Vygotsky benaderde het motiverende aspect van de emoties als bron voor het denken. Ook Janssen-Vos hecht grote waarde aan de emoties. Het 'emotioneel vrij zijn' heeft dan ook een centrale plek in de Cirkel van Basisontwikkeling (zie paragraaf 2.3.2.3. van deze scriptie). Het emotioneel vrij zijn wordt gerekend tot basisvoorwaarde om te kunnen leren en ontwikkelen. Emotioneel vrij zijn kan worden gerealiseerd door een veilige omgeving. Ook Van Oers kent, in de Cirkel Ontwikkelingsgericht Onderwijs bovenbouw, het begrip 'veiligheid' een centrale en een voor ontwikkeling voorwaardelijke rol toe (zie paragraaf 2.3.2.3. van deze scriptie).

Hieruit valt op te maken dat een hoofdtaak van de leerkracht is om een veilige leeromgeving te creëren waarin alle kinderen tot hun recht kunnen komen. De inzichten

van Kraaijeveld (in: De Haan & Kuiper, 2008, p.6) kunnen helpend zijn om een veilige leeromgeving te creëren. Dit zijn “*de drie I’s*”: Identificatie, Inclusie en Inspraak.

- Kinderen kunnen zich onzeker en onveilig voelen in deze wereld. Om kinderen te leren leven met die onzekerheden moeten we ze houvast bieden, door ervoor te zorgen dat kinderen zich leren *identificeren* met hun omgeving. De OGO-leerkracht heeft hierin als taak expliciete aandacht te geven aan het vormgeven van klas en school als *gemeenschap*. Hierbij zijn afspraken met de kinderen over zaken als respect voor elkaar, zorgdragen voor elkaar onontbeerlijk. Kinderen moeten de omgeving als eigen ervaren en zich hier mede-verantwoordelijk voor voelen om veiligheid en zekerheid te scheppen.
- De tweede ‘I’, *Inclusie*, gaat over de eigenheid van alle kinderen in de gemeenschap. De leerkracht heeft als taak om kinderen in te wijden in de cultuur, met inachtneming van de individuele eigenschappen van de kinderen. Verkuyten (in: De Haan & Kuiper, 2008, p.6) geeft aan dat er een verband is tussen het recht op verschil én het recht op eigenheid. Hiermee wordt bedoeld dat mensen het recht hebben op ‘anders zijn’ maar ook om te zijn als iedereen. Wanneer en op welke manier wil je dat er juist wel of juist niet rekening wordt gehouden met je etnische achtergrond, sekse, religie, etc.? OGO-leerkrachten hebben de taak om kinderen te helpen hun recht te leren herkennen en hiermee om te gaan.
- Als derde ‘I’ wordt *Inspraak* benoemd. Met inspraak wordt bedoeld dat kinderen een eigen stem hebben die ze mogen laten horen. Dit betreft allerlei terreinen. De OGO-praktijk is in het ideale geval een betekenisvolle representatie van de cultuur. De Nederlandse samenleving berust veelal op democratische principes. Ook binnen OGO is deze democratie van belang. Wardekker (De Haan & Kuiper, 2008, p.7) stelt dat een belangrijk principe van OGO dat van co-constructie is. Door te participeren en door deelgenoot te zijn leren kinderen. De taak van de leerkracht is hierin om de kinderen een stem te geven en daar ook naar te luisteren.

Binnen OGO ontwerpen de leerlingen samen met de leerkracht het onderwijs. De activiteiten waaruit het onderwijs is opgebouwd dienen betekenisvol te zijn. Deze betekenis wordt door de leerlingen aan de activiteiten verleend wanneer deze aansluiten bij hun interesses, ontwikkeling, de actualiteiten, etc. Het is de taak van de leerkracht om de activiteiten af te stemmen op het ontwikkelingsniveau van de leerlingen en zodoende het aanbod aan te laten sluiten bij de emotie.

Om meer emotie in het onderwijs te kunnen realiseren heeft de leerkracht een breed scala aan invoelende taken. Els Schellekens (in De Haan & Kuiper, 2008, p.52-60) beschrijft een aantal taken van de leerkracht welke ik hier wil benoemen.

- Allereerst dienen leerkrachten zorgvuldig en respectvol te reageren op persoonlijke verhalen van leerlingen, met name over hun privéleven thuis.

- Daarbij heeft de leerkracht ook een signalerende taak als gevolg van de verhalen van leerlingen. De leerkracht kan naar aanleiding van persoonlijke verhalen van kinderen in gesprek gaan met ouders over opvoedingsdoelen en basisbehoeften, maar mag in woorden of gedrag niet laten blijken dat er afkeuring bestaat over ouderlijk gedrag.
- Als taak van de leerkracht noemt Schellekens ook het voortdurend werken aan het zelfvertrouwen, ofwel het geloof in eigen kunnen, van de leerlingen. Dit kan de leerkracht doen door ondersteunende en positieve (maar realistische) feed-back te geven en door leerlingen aan te moedigen tot het uitspreken van hun (oprechte) waardering voor elkaars werk of gedrag.
- Een taak van de leerkracht is het bevorderen van respect. Respect en empathie gaan hand in hand. Vanuit zelfbewustzijn ontwikkelt zich empathie. Door meer open te staan voor eigen emoties kunnen de gevoelens van anderen beter worden begrepen. Om respect te bevorderen is het dus van belang voor de leerkracht om de ontwikkeling van empathie te stimuleren. Door zelf regelmatig, met een pedagogisch doel, te vertellen over eigen gevoelens kan de leerkracht een voorbeeldfunctie vervullen in het leren herkennen en waarderen van eigen gevoelens en emoties.
- Een taak van de leerkracht is om professioneel om te gaan met de persoonlijke inbreng van leerlingen. Dit is bij OGO zeer actueel omdat het onderwijs begint en eindigt bij het verhaal van de kinderen.

Schellekens onderscheidt *een aantal competenties* die betrekking hebben op het recht doen aan de verschillen tussen kinderen, zowel als persoon als qua achtergrond, die doorklinken in hun verhalen.

- Allereerst moet de leerkracht de kracht van ieder kind zien. Dit is niet altijd even gemakkelijk. Wanneer de leerling qua persoon en qua sociale en etnisch cultureel achtergrond dichtbij de leerkracht staat is het doorgaans eenvoudiger voor een leerkracht om zich te kunnen verplaatsen in het kind dan wanneer de verschillen groot zijn. Openheid en interesse zijn kwaliteiten waarmee de leerkracht de verschillen kan overbruggen.
- Als tweede competentie noemt Schellekens dat de leerkracht 'inclusief' kan denken en zich er voortdurend van bewust is dat iedereen erbij hoort en niemand buitengesloten wordt. Deze competentie heeft voornamelijk betrekking op het taalgebruik van de leerkracht in de interactie met de groep waarbij de leerkracht erop let dat de nadruk niet wordt gelegd op de verschillen tussen kinderen, maar op de overeenkomsten van de groep en de eigenheid van kinderen als lid van deze groep.
- De culturele gevoeligheid van de leerkracht wordt als derde competentie genoemd. Deze culturele gevoeligheid uit zich door oprechte interesse te tonen in ieder kind als persoon, inclusief de sociaal- en etnisch-culturele achtergrond die kinderen mee naar school brengen.

- Ook het vermogen om recht te doen aan individuele en culturele verschillen tussen leerlingen geldt als competentie van de leerkracht. De leerkracht kan, door aandacht te besteden aan het groepsproces, met allerlei activiteiten het onderling respect stimuleren, het zelfinzicht van de leerlingen bevorderen, hun sociale vaardigheden versterken en een oefenplaats bieden voor hun democratisch functioneren.

Kortom, het vraagt van de leerkracht specifieke pedagogische competenties om ruimte bieden aan emoties van leerlingen. Dit zijn onder meer het werken aan veiligheid, zelfvertrouwen, empathie en het benutten van verschillen. Op OGO-scholen spelen emoties een belangrijke rol en er kunnen meer dan voldoende aanleidingen worden benut om ze op een expliciete of meer onopvallende manier naar voren te halen.

De eigen teksten van leerlingen, kringgesprekken, het samenwerken in groepjes, reflectie op het eigen leerproces, het werken aan taken die een leerling moeilijk vindt of juist graag doet en onderlinge strubbelingen of vriendschappen, zijn aanleidingen die zich uitstekend lenen voor emoties. De zingeving van leerlingen staat centraal, met als basisvragen: 'Wat voel je?' en 'Hoe is dat voor jou?'.

4.2.3 Méér participatie

Binnen OGO wordt er veel belang gehecht aan de inspraak van de kinderen, zodat ze 'mede-auteur' of 'cultuurmaker' zullen zijn. Wat betekent dat voor de leerkracht? Het mag duidelijk zijn dat deze participatie andere leerkrachtvaardigheden verlangt dan wanneer de leerkracht het onderwijs volgens de bestaande vaste structuren vormgeeft.

Onder de noemer van participatie wil ik de sociale en samenwerkingsvaardigheden van de leerlingen plaatsen. Kinderen leren binnen OGO dat ze inspraak hebben en dat hun betekenissen ertoe doen. De taak van de leerkracht is het stimuleren en reguleren van die inspraak, evenals het herkennen en oppakken van de betekenissen voor de onderwijspraktijk.

4.2.3.1 Burgerschapsvorming

Het thema 'burgerschapsvorming' is actueel. In de Wet op Primair Onderwijs staat sinds 2006 dat het onderwijs mede *"gericht is op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie"* (artikel 8, lid 3b) (in: De Haan&Kuiper, 2008, p.73)

Hoe het begrip 'burgerschap' wordt geïnterpreteerd verschilt erg. Binnen OGO vormt burgerschap geen apart vak, maar is burgerschap als overkoepelend opvoedingsdoel altijd aanwezig. Het is de leerkracht die functioneert als representatief voor wat we in onze samenleving van belang achten en waardevol vinden. De school geeft een beeld van de wereld in wat ze laat zien en hoe ze dat laat zien. De school is geen politiek instituut, maar functioneert als overgangsgebied tussen privé en de politieke maatschappij. Hierin geeft de school dus een beeld van het politieke leven en van burgerschap.

De leerkracht heeft als taak om de leerlingen voor te leven een burger te zijn in de samenleving en daarbij ook een beeld van het politieke leven de leerlingen mee te geven.

4.2.3.2 Samenwerken

Bij participatie, ofwel het actief deelnemen aan het onderwijs, hoort samenwerking. Het is niet per definitie samenwerking wanneer er enkele kinderen dezelfde opdracht moeten uitvoeren en gezamenlijk een product moeten inleveren. Bij samenwerken komt veel meer kijken. Om samenwerking nuttig en effectief te laten zijn, zodat leerlingen echt profiteren van deze manier van leren, heeft de leerkracht een belangrijke taak. Ed Elbers (De Haan & Kuiper, 2008, p. 80) formuleert het mechanisme van leren door samenwerking als volgt: "Het leereffect komt voort uit het onder woorden brengen en coördineren van standpunten en de gezamenlijke constructie van nieuwe standpunten." Vanuit deze formulering zijn drie vaardigheden vereist om tot een constructieve samenwerking te kunnen komen.

1. Het onder woorden brengen van de eigen standpunten.
2. Het herkennen van elkaars standpunten en deze op waarde schatten, het coördineren.
3. Het gezamenlijk construeren van nieuwe standpunten, welke als nieuwe 'eigen' standpunten kunnen worden aangenomen.

De leerkracht dient zich ervan bewust te zijn dat deze drie aspecten tijdens het samenwerken aan bod komen en heeft als taak om de leerlingen te begeleiden in het leren beheersen van de vaardigheden die nodig zijn bij het goed kunnen samenwerken.

Over samenwerken is het nodige onderzocht en beschreven. Zo hebben Brown & Renshaw (in De Haan&Kuiper, 2008, p.82) een draaiboek van activiteiten ontwikkeld die kinderen helpen om hun gesprek aan de hand van verschillende stappen te organiseren.

Neil Mercer en zijn collega's (in: De Haan & Kuiper, 2008, p.82-84) leggen meer de nadruk op de kwaliteit van de gesprekken die verantwoordelijk zou zijn voor het succes van samenwerking. Daarvoor hebben zij een programma ontwikkeld dat "*Thinking Together*" wordt genoemd. Volgens dit programma worden vier principes geformuleerd die kinderen bij samenwerking in de klas in acht moeten nemen. Deze principes zijn:

- Als iemand over relevante kennis beschikt, moet hij of zij die met anderen delen;
- Iedereen neemt deel aan het gesprek en kinderen moedigen elkaar aan mee te doen;
- Als kinderen elkaars standpunten bekritisieren en alternatieve oplossingen of meningen naar voren brengen, moeten die kritiek en alternatieven met redenen en argumenten worden onderbouwd;
- Waar mogelijk wordt er gestreefd naar consensus, dat wil zeggen naar een gemeenschappelijke oplossing.

Om deze principes te trainen en het toepassen ervan te bevorderen worden twee manieren gebruikt door Mercer en zijn collega's. Allereerst dient de leerkracht uitgebreid met de leerlingen in gesprek te gaan over goede manieren van samenwerking en eigen samenwerkingsregels met de klas te formuleren. Ten tweede voorziet *Thinking Together* in oefeningen waarmee de regels voor de samenwerking geoefend worden. Deze methode

kan dan ook een effectief hulpmiddel bieden voor de OGO-leerkracht om het samenwerken in de klas te ontwikkelen tot een zeer effectieve werkvorm.

Dat samenwerking een prachtige werkvorm is voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs ligt hierin dat de culturele ontwikkeling door internalisatie tot stand komt. Kinderen kunnen door samenwerking de cultuur, kennis, etc. zich echt toe-eigenen door de werkelijkheid actief en explorerend te onderzoeken. De taak van de leerkracht is om het curriculum, de lessen en leeractiviteiten, het leermateriaal en de opdrachten geschikt te laten zijn zodat kinderen een actieve rol kunnen spelen in hun eigen leerproces.

Om samenwerking effectief te laten zijn wordt begeleiding, toezicht, controle, aanmoediging en soms deelname van de docent vereist. Door als leerkracht duidelijke sturing en begeleiding te bieden kan samenwerking een zeer krachtige didactische werkvorm worden, waarmee de leerlingen zich kennis echt 'eigen maken', omdat ze er zelf over hebben nagedacht.

4.2.3.3 Bedoelingen en betekenissen in balans

Tijdens het uitvoeren van een onderzoek is het de taak van de leerkracht om de kern- en tussendoelen duidelijk in beeld te hebben en hiernaar toe te werken. Bovendien dient de leerkracht te zorgen voor voldoende, veelzijdig en kwalitatief goede leerstofinhouden en leermiddelen. Door het aanbod aan relevante sociaal-culturele activiteiten in goede verbinding met de actuele wereld van de leerlingen aan te bieden, worden de activiteiten voor de leerlingen van betekenis. De leerling verleent de betekenis voornamelijk door vanuit de startactiviteiten zelf eigen onderzoeksvragen te stellen. De leerkracht heeft de taak om een balans te zoeken tussen leerkrachtgestuurd onderwijs (jouw aanbod, de kerndoelen) en vraaggestuurd onderwijs (de betekenissen voor de leerlingen). Ontwikkelingsgericht werken biedt daar de mogelijkheid voor.

4.2.4 Méér taal en reflectie

Onder deze noemer wil ik de onderwijsdoelen van kennis (cognitie) en vaardigheden (competentie) onderbrengen. Het ontwikkelen van de taal is bij het verwerven van kennis en vaardigheden een basisvoorwaarde en tevens onderwijsopbrengst. Reflectie is hierin eveneens zowel voorwaarde als doel.

4.2.4.1 Taal

Ontwikkelingsgericht Onderwijs kenmerkt zich door de belangrijke rol die taal speelt. Natuurlijk speelt taal een belangrijke rol in elke vorm van onderwijs, al is dit alleen al doordat de kennis vooral door middel van taal wordt overgedragen. In een traditionele klas waarin instructie een belangrijke rol speelt, is de twee derde regel van toepassing, welke zegt dat in een doorsnee les twee derde van de tijd wordt gepraat en daar weer twee derde van door de leerkracht; twee derde deel van het aandeel van de leerkracht bestaat uit het geven van uitleg (De Haan & Kuiper, 2008, p.79). Bij OGO, waar samenwerken en eigen onderzoek grotendeels het onderwijs kenmerken, is er veel ruimte voor de eigen taalproductie van de leerlingen. De taak van de leerkracht is om bewust veel ruimte te

geven aan deze eigen taalproductie door de leerlingen. Dit kan door doelbewust veelzijdig taalaanbod te bieden dat didactisch sterk en betekenisvol in de context van het thema wordt aangeboden. Veel gesprekken en reflectie dragen bij aan de eigen taalproductie van leerlingen. Als taak van de leerkracht is het bovendien om de kwaliteit van de eigen taalproducties op een stimulerende manier te laten ontwikkelen door reflectie, evaluatie en feedback.

4.2.4.2 Reflectie

Binnen OGO staat het doen van onderzoek door de leerlingen centraal in de bovenbouw. Het doen van onderzoek kenmerkt zich door het stellen van vragen. Wat wil je onderzoeken? Bij een goed onderzoek is het van belang om veel te reflecteren. Stilstaan bij wat je nu eigenlijk wilt weten, waarom je dat wilt weten, stilstaan bij wat je aan doen bent om dat te weten te komen en stilstaan bij de informatie die je vindt. Door dit reflecteren is het een moeizaam proces om onderzoek te doen. Een proces van vallen en opstaan en van een aantal keer opnieuw beginnen. Reflecteren moet je leren! Het is niet eenvoudig om stil te staan en te bekijken wat je aan het doen bent, om hier een waardeoordeel aan te verbinden. Voor reflecteren is het nodig dat de omgeving veilig is. Een attitude die op ontwikkeling is gericht zorgt ervoor dat dingen niet goed of fout zijn en dat de individuele waarde hier dan ook niet van afhankelijk is. Reflecteren is nodig om de positie te bepalen, de zone van actuele ontwikkeling, om vanuit deze positie nieuwe doelen en plannen op te stellen en nieuwe vragen te formuleren. De leerkracht heeft als taak om de leerlingen te leren reflecteren op hun eigen handelen. Hiervoor dient de leerkracht te beschikken over voldoende kennis over zowel de leerlingen en hun ontwikkeling, als over reflecteren en reflectietechnieken. Bovendien dient de leerkracht mogelijkheden te scheppen en te benutten om met de leerlingen, individueel of in groepjes, te reflecteren op het onderwijs en de betekenissen daarvan voor de leerlingen. Dan zullen de leerlingen ervaren dat reflecteren helpt om verder te komen en dat het moeizame proces de moeite loont.

4.2.5 Méér leerkracht

4.2.5.1 Leerkrachtrollen

De wijze waarop de leerkracht deelneemt aan de onderwijsactiviteiten is van invloed op het onderwijs. Er wordt in de literatuur gesproken over verschillende leerkrachtrollen, waarbij de metafoor met rollen uit teamsport wordt gemaakt (Van Rijk in: De Haan & Kuiper, 2008, p.168-175). De leerkrachtrollen die worden onderscheiden zijn die van 'trainer', 'coach', 'aanvoerder/spelverdeler' en de 'medespeler'. Zowel de trainer als de coach betreffen rollen waarbij de leerkracht wel betrokken is bij het onderzoek, maar hier zelf niet aan deelneemt. De rollen van aanvoerder/spelverdeler en die van medespeler zijn rollen waarbij de leerkracht zelf, als deelnemer, is betrokken in het onderzoek. Leerkrachten dienen de vaardigheid te hebben om van rol te wisselen, al naar gelang de behoefte van de leerling of de groep leerlingen.

	trainer	coach
actie	• leerkracht is leidend	• leerkracht stemt af op proces
initiatief	• leerkracht neemt initiatief	• leerkracht neemt initiatief
aanspreekvormen	• “jullie”	• “jullie”, “jij”
taalgebruik	• instructie: = directief - geeft beurten om antwoord te horen - stelt vragen waarop antwoord bekend is - beoordeelt antwoorden	• metacommunicatie = structurerend - uitwisseling vragen en antwoorden - stelt open vragen
houding	• leerkracht staat ‘boven’ leerlingen en inhoud (expert)	• belangstellend, staat ‘boven’ leerlingen, neemt leerlingen serieus

De leerkracht is betrokken bij het onderzoek, maar is zelf geen deelnemer

	aanvoerder/spelverdeler	medespeler
actie	• leerkracht neemt voortouw, nodigt uit tot actie	• actie van leerlingen is leidend, leerkracht stuurt subtiel bij
initiatief	• leerkracht neemt initiatieven en geeft ruimte (balans)	• leerlingen nemen initiatieven; leerkracht volgt (voert uit) en voegt toe
aanspreekvormen	• “we”	• “we”, “ik”
taalgebruik	• model (denkt hardop): - responsief, vraagt door - denkt hardop, voegt nieuwe impuls of vragen toe - stelt open vragen, antwoord is niet bekend (bespreekbaar)	• model / leerder: - vraagt om inbreng & aanwijzingen, volgt - gaat in op inbreng leerlingen, denkt hardop - stelt open vragen, antwoord is niet bekend (bespreekbaar) - uitroepen, verbazing, leerkracht weet het antwoord echt niet
houding	• belangstellend, neemt leerlingen echt serieus, primus inter pares	• belangstellend, neemt leerlingen echt serieus, gelijkwaardig

De leerkracht is betrokken in het onderzoek, is zelf deelnemer

Figuur 11: De rollen van de leerkracht.

Gekopieerd uit *Leerkracht in beeld* (p.172), door D. De Haan & E. Kuiper (red.), 2008, Assen: Koninklijke Van Gorcum. Copyright 2008 van Koninklijke Van Gorcum BV, Postbus 43, 9400 AA Assen.

Met name het belang van de rollen van aanvoerder/spelverdeler en die van medespeler zijn karakteristiek voor OGO. Volgens het onderzoek van Yvonne van Rijk, naar de wijze waarop de leerkracht binnen Ontwikkelingsgericht Onderwijs vorm geeft aan zijn rollen om leerlingen te begeleiden bij het leren zoeken met eigen vragen op internet, neemt de beginnende leerkracht als deelnemer vooral de rol van aanvoerder/spelverdeler in, terwijl de ervaren leerkracht meer gebruik maakt van de rol medespeler. Beide rollen zijn goed

en de keuze is mede afhankelijk van de vaardigheden van de leerkracht. Van Rijk stelt dat de betrokkenheid van de leerkracht *in* het onderzoek van leerlingen van cruciaal belang lijkt voor het aanleren van complexe zaken als onderzoeksvaardigheden. Bovendien stelt ze dat inzicht in de verschillende rollen van de leerkracht nodig is voor de verdere uitwerking van een ontwikkelingsgerichte didactiek. In het schema in figuur 11 (De Haan & Kuiper, 2008, p.172) zijn de vier leerkrachtrollen in kaart gebracht door Van Rijk. Dit is gebeurd aan de hand van de volgende criteria:

- actie (wat doet de leerkracht? hoe geeft hij leiding?);
- initiatief (bij leerkracht of leerlingen);
- aanspreekvormen;
- taalgebruik (richtingbepalend of responsief);
- houdingsaspecten (neemt de leerkracht de leerlingen echt serieus?)

De leerkracht kan, zoals hiervoor duidelijk werd, gebruik maken van verschillende rollen in het onderwijs. De taak van de leerkracht is om de verschillende leerkrachtrollen (bewust) in te zetten om de leerlingen zo effectief mogelijk te kunnen begeleiden in hun zone van naaste ontwikkeling. Het bewustworden van eigen leerkrachtgedrag kan helpend zijn om de rollen te herkennen in het eigen handelen en zodoende weloverwogen keuzes te kunnen maken voor het leerkrachtgedrag in een bepaalde situatie.

4.2.5.2 Praktische taken

Het werken volgens het onderwijsconcept Ontwikkelingsgericht Onderwijs is de praktische uitvoering van een pedagogisch/didactische visie op kind en onderwijs. Veel van de taken van de leerkracht zoals hiervoor in dit hoofdstuk zijn beschreven hebben dan ook betrekking op de interpersoonlijke, pedagogische en vakinhoudelijk/didactische leerkrachtvaardigheden. Volgens het SBL-competentiemodel (zie vorige hoofdstuk) bestaat het beroep leerkracht uit diverse componenten die in verschillende beroepssituaties de inhoud van de taken en benodigde competenties vormgeven. Behalve de interpersoonlijke, pedagogische en vakinhoudelijk/didactische componenten is ook de organisatorische component in het werken met de leerlingen van belang. Bovendien heeft een leerkracht niet enkel te maken met leerlingen in het beroep, maar ook met collega's, de omgeving en zichzelf. Voor deze scriptie zal ik me beperken tot het behandelen van enkele organisatorische taken van de OGO-leerkracht als aanvulling op wat er al behandeld is. De taken en competenties op het gebied van samenwerken met collega's, met de omgeving en eigen handelen laat ik buiten beschouwing. Wellicht dat dit in een interessant vervolgonderzoek kan worden behandeld.

De praktische taken van de OGO-leerkracht, de organisatorische taken, vertonen veel overeenkomsten met die van een 'gewone' basisschoolleerkracht, maar ook de nodige verschillen. Als het gaat om de organisatie van de klas, het maken van regels en afspraken met de leerlingen, het inrichten van het lokaal en het omgaan met beschikbare materialen en onderwijstijd, kan gesteld worden dat dit taken zijn die zowel bij de OGO-

leerkracht als bij elke andere leerkracht in het basisonderwijs van toepassing zijn. De verschillen liggen voornamelijk in de inhoudelijke uitvoering van deze taken.

Taken van de OGO-leerkracht zijn om regels en afspraken te maken met de leerlingen over hun taken en over de manier waarop er met elkaar wordt omgegaan en samengewerkt. De leerkracht is de verantwoordelijke persoon in de klas en houdt toezicht en overzicht.

De leerkracht heeft als taak om in de inrichting van het lokaal optimale omstandigheden te creëren om effectief te kunnen werken. De leerkracht moet ervoor zorgen dat de juiste materialen in voldoende mate aanwezig zijn op het juiste moment. Het lokaal moet zo ingericht zijn dat leerlingen zich veilig voelen en er rustig en doelmatig kan worden gewerkt.

De leerkracht heeft als taak om de leertijd effectief te gebruiken en het leerproces effectief te besteden. De activiteiten moeten zo georganiseerd zijn dat leerlingen eigen keuzes kunnen maken en eigen initiatief kunnen nemen. Nu is de werkwijze van OGO in zijn algemeenheid gericht op een activiteitenaanbod dat veel ruimte voor eigen keuzes en eigen initiatieven van leerlingen biedt.

Een taak van de leerkracht is om te werken met een planning die de leerlingen overzicht biedt over korte- en langere periodes.

De specifieke OGO-taken worden voornamelijk bepaald door de invulling van de thema's. In hoofdstuk 2, paragraaf 2.3.3.1, heb ik de planning en opzet van een thema beschreven. Bij de uitvoering van zo'n thema komen de praktische taken van de leerkracht voornamelijk duidelijk naar voren.

Fase 0: De planning van een thema

De leerkracht heeft in deze fase de taak om een nieuw thema te plannen. Hiervoor maakt hij gebruik van de 'Cirkel Ontwikkelingsgericht Onderwijs bovenbouw'. De leerkracht stelt doelen op, bereidt startactiviteiten voor en zet in grote lijnen de opbouw van het thema uit. In veel gevallen zal er sprake zijn van contacten met externen, zoals een 'expert' of een 'gast in de klas'. In sommige gevallen zal er sprake zijn van een uitstapje waar dingen voor geregeld moeten worden. De leerkracht zal heus sommige zaken kunnen delegeren of door leerlingen laten uitvoeren, maar is wél de verantwoordelijke persoon en heeft daarom de taak om de contacten in goede banen te leiden.

Fase 1: Oriëntatiefase & Fase 2: Uitvoeringsfase

In deze fases heeft de leerkracht, afhankelijk van de (onderzoeks)activiteiten, uiteenlopende praktische taken. Dit kan variëren van het organiseren van een uitstapje of het uitnodigen van een gast in de klas, tot het organiseren en coördineren van een onderzoeksomgeving waarin er genoeg geschikte materialen aanwezig zijn om het leerrendement optimaal te laten zijn.

Fase 3: Afrondingsfase

Deze laatste fase van het (onderzoeks)thema kenmerkt zich door het afronden presenteren van het geleerde en ontwikkelde uit het thema, tezamen met het reflecteren met de leerlingen over het leerproces en de zichtbare resultaten. Voor de leerkracht komen hier de nodige praktische taken om de hoek kijken. De organisatie van de presentatie moet worden geregeld en gecoördineerd, misschien moeten er uitnodigingen worden verstuurd. Bovendien moeten de leeropbrengsten in beeld worden gebracht. Veel Ontwikkelingsgerichte scholen werken met portfolio's om de ontwikkeling van de leerlingen inzichtelijk te maken. In deze laatste fase van een thema worden deze portfolio's gevuld.

Kortom, de praktische taken van de OGO-leerkracht verschillen in hun algemeenheid niet zoveel met de taken van leerkrachten in het algemeen. De verantwoordelijkheid voor de klas met leerlingen, het onderwijs en alles wat daarbij komt kijken, ligt op de schouders van de leerkracht. De praktische invulling van deze redelijk algemene praktische leerkrachttaken is echter voor de OGO praktijk wel degelijk zeer specifiek. Dit komt doordat het onderwijs op OGO-wijze zo kenmerkend is.

4.3 Competenties bij OGO

De verschillende kenmerkende taken van de OGO-leerkracht, zoals hiervoor in dit hoofdstuk zijn beschreven, zouden kunnen worden geformuleerd tot competenties. Voor dit onderzoek heb ik echter niet gestreefd naar een volledig overzicht van benodigde leerkrachtcompetenties voor OGO. Er is bovendien al het nodige werk verricht op het gebied van het formuleren van leerkrachtcompetenties zoals bijvoorbeeld in de OGO-kwaliteitskaarten is terug te vinden.

4.3.1 Competenties en de OGO-kwaliteitskaart

De OGO-kwaliteitskaarten zijn een instrument dat gebruikt kan worden door scholen om de kwaliteit van het onderwijs te meten. Op de website van de OGO-kwaliteitskaarten wordt de inzetbaarheid van de kaarten als volgt geformuleerd (www.ogokwaliteitskaart.nl): *“De kwaliteitskaart voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs kan hierbij ingezet worden om een geheel beeld te krijgen van de competenties van de leerkrachten en ondersteunend personeel”*.

De OGO-kwaliteitskaarten zijn niet specifiek ontwikkeld voor de leerkrachten en hun competentieontwikkeling, de kwaliteitskaart heeft betrekking op een groter geheel aan factoren dat de kwaliteit van het onderwijs op een Ontwikkelingsgericht Onderwijsschool bepaald. Echter, de vragen komen in de meeste gevallen voort uit het denken in leerkrachtcompetenties. Hierin vormt de combinatie van attitude, kennis & reflectie en vaardigheden de mate waarin een competentie van belang is. Deze combinatie van factoren die de actualiteit van competenties bepaald wijkt af van de nadruk die in de formulering van de SBL-competenties wordt gelegd op de kennis en vaardigheden.

4.3.2 OGO-competenties in de literatuur

In zijn boek ‘Oog voor OGO in het christelijk onderwijs’ heeft Bakker (2009. p.100) een competentieprofiel van de kerncompetenties van een OGO-leerkracht ontworpen. In dit competentieprofiel, zie figuur 12, wordt een tweedeling gemaakt tussen ‘eigenschappen/kwaliteiten’ en ‘kennis/vaardigheden’.

De kerncompetenties zoals weergegeven in het competentieprofiel worden door Bakker geclusterd in zes basiscompetenties, te weten:

1. pedagogische basis;
2. ontwerpen van het onderwijsaanbod;
3. didactisch handelingsmodel;
4. begeleiding en leiding;
5. didactische organisatie;
6. observeren en registreren.

Eigenschappen/kwaliteiten:

- Vertrouwen in het ontwikkelingsvermogen van kinderen
- oude (leerkracht)zekerheden kunnen loslaten
- zelfbewustzijn
- open staan voor anderen
- kunnen reflecteren op eigen handelen
- invoelingsvermogen
- observatievermogen
- organisatievermogen
- interesse hebben in de wereld om je heen
- enthousiast zijn
- flexibiliteit
- creativiteit
- daadkracht/power hebben
- hulpvaardigheid
- samenwerken
- begeleiden/motiveren
- werken vanuit vakconcept én vanuit onderwijspedagogisch concept

kennis/vaardigheden:

- het OGO-concept
- de leerlijnen
- doelen OGO
- ontwikkeling van kinderen
- ontwikkelingsfase herkennen
- voorkeuren herkennen
- balans doelen/betekenis
- doelen in betekenis omzetten
- goed doorvragen
- echt luisteren
- verantwoordelijk maken
- hoge verwachtingen
- didactisch handelingsmodel
- HOREB kennen
- klassenmanagement
- plannen

Figuur 12: Competentieprofiel van een OGO-leerkracht.

Overgenomen uit *Oog voor OGO in het christelijk onderwijs* (p.100), door H. Bakker, 2009, Amsterdam: Uitgeverij Motief. Copyright 2008 van Lectoraat Onderwijs en Identiteit.

Onder deze zes basiscompetenties kunnen diverse competenties worden geformuleerd en ondergebracht die het competentieprofiel als uitgangspunt nemen. Als voorbeeld heeft Bakker de eerste twee basiscompetenties uitgewerkt met concrete competentiebeschrijvingen die kunnen worden beoordeeld door middel van indicatoren.

4.3.3 Enkele OGO-competenties nader bekeken

Vanuit de literatuur die ik heb gelezen over Ontwikkelingsgericht Onderwijs in de bovenbouw van het basisonderwijs heb ik in dit hoofdstuk een heel aantal taken van de OGO-leerkracht beschreven. Mijn beschrijving is geenszins compleet. Dit is ook niet mogelijk want het beroep van leerkracht is zeer veelzijdig en het takenpakket buitengewoon divers. Het beroep van leerkracht volgens het OGO-concept vertoont overeenkomsten en verschillen. Het voert te ver voor deze scriptie om te proberen om alle taken van de OGO-leerkracht te formuleren en vanuit dit overzicht competenties op te stellen. Dit is ook niet mijn doel.

Mijn doel is om zicht te krijgen op de benodigdheden voor een OGO-leerkracht om de leerkrachtcompetenties in een OGO-praktijk, in de bovenbouw, te ontwikkelen. Vanuit dit doel heb ik een zestal competenties geformuleerd die specifiek en kenmerkend zijn voor het werken volgens Ontwikkelingsgericht Onderwijs in de bovenbouw van de basisschool volgens een onderzoeksgericht curriculum. In deze paragraaf zal ik deze zes competenties nader toelichten.

4.3.3.1 Competentie 1

De OGO-leerkracht is bekend met de 'Cirkel Ontwikkelingsgericht Onderwijs Bovenbouw' (Van Oers, 2001) evenals de uitgangspunten van Ontwikkelingsgericht Onderwijs met betrekking tot het onderwijzen in de bovenbouw door middel van een onderzoeksgelateerd curriculum. Deze kennis en kunde is zichtbaar bij de uitwerking en uitvoering van elk thema.

Deze eerste competentie is erg breed geformuleerd en tegelijkertijd zeer specifiek. De competentie heeft sterk betrekking op de kenniscomponent door de bekendheid met de theorie achter het Ontwikkelingsgerichte Onderwijs in de vorm van enerzijds de 'Cirkel Ontwikkelingsgericht Onderwijs Bovenbouw' en anderzijds de uitgangspunten. Met die uitgangspunten wordt bedoeld op het lesgeven volgens OGO, de speerpunten van OGO, de doelen van OGO alsook het lesgeven in de bovenbouw door middel van een onderzoeksgelateerd curriculum en thematisch onderwijs. Al met al verlangt deze competentie een brede kennis van het Ontwikkelingsgerichte Onderwijs in de bovenbouw.

Behalve de kenniscomponent heeft deze competentie ook een sterk uitvoerend karakter. Het moet namelijk zichtbaar zijn in de uitwerking (planning/registratie) en uitvoering (de onderzoekspraktijk in de klas) van elk thema dat op Ontwikkelingsgerichte wijze wordt vormgegeven dat de kennis over Ontwikkelingsgericht Onderwijs bij de leerkracht in ruim voldoende mate aanwezig is en dat de leerkracht deze kennis kan omzetten naar praktische leerkrachtvaardigheden.

Deze competentie is volgens de kenmerken van competenties zoals beschreven in hoofdstuk 3 wellicht niet geschikt om als echte competentie te blijven bestaan. Ondanks de sterke verbinding met de specifieke beroepspraktijk is de competentie te weinig concreet. Toch is het juist deze veelzijdigheid die deze formulering geschikt maakt voor mijn onderzoek. Om de OGO-praktijk vorm te geven volgens de uitgangspunten van OGO is het immers van belang om bekend te zijn met deze uitgangspunten. De kennis dient om de ontwikkeling richting te kunnen geven. Door te weten wat 'de juiste aanpak' is kan worden gekeken of er volgens de juiste aanpak wordt gewerkt of dat er bijsturing nodig is. Voor competentieontwikkeling is kennis om de richting te bepalen onontbeerlijk.

4.3.3.2 Competentie 2

De OGO-leerkracht heeft het vermogen om recht te doen aan de individuele en culturele verschillen tussen leerlingen en deze te benutten in het onderwijs met identiteitsontwikkeling van alle leerlingen in de groep als doel.

Deze tweede competentie heeft betrekking op 'meer emotie in de school'. Bij OGO is het onderwijs gericht op de identiteitsontwikkeling van kinderen. Het gaat om het kind als geheel in de holistische benadering. Alles aan het kind, het totaalplaatje, maakt wie hij is en wie hij kan zijn.

Binnen de praktijk van OGO is deze tweede competentie van groot belang, niet alleen vanwege de interpersoonlijke en pedagogische waarde die deze competentie vertegenwoordigd, maar veel meer vanwege de doelstelling: 'identiteitsontwikkeling van alle leerlingen in de groep'.

Wat deze competentie inhoudt staat uitgewerkt in paragraaf 4.2.2. Het recht doen aan de individuele en culturele verschillen heeft voornamelijk betrekking op de houding van de leerkracht die door respectvol te zijn en empathie te tonen, in de groep een veilige omgeving weet te creëren waar respect en empathie 'gewoon' zijn. De OGO-leerkracht is zich er continue van bewust dat iedereen er altijd bij hoort. Dit is te merken aan het taalgebruik waarmee verschillen en overeenkomsten niet worden aangemerkt, maar leerlingen de mogelijkheid hebben om ervoor te kiezen om 'anders' te zijn, of juist even 'net als alle anderen'.

Het benutten van de individuele en culturele verschillen in het onderwijs doet de OGO-leerkracht door het verhaal van de leerling als begin én einde te nemen voor het onderwijs. Leerlingen leren van- en met elkaar waardoor in deze 'community of learners' de verschillen een kracht vormen tot een veelzijdige en rijke leeromgeving.

De praktische uitwerking van deze competentie heeft voornamelijk betrekking op het bewustzijn van de eigenheid van de leerlingen, het bewustzijn van het eigen taalgebruik van de leerkracht en het 'zijn' van *echt* en tevens *oprecht geïnteresseerd* in de ander.

4.3.3.3 Competentie 3

De OGO-leerkracht kan op een evenwichtige wijze omgaan met de inspraak van de leerlingen bij het ontwerpen en vormgeven van de thema's en het leerstofaanbod daarin en stimuleert de leerlingen om te participeren.

Deze derde competentie heeft betrekking op 'meer participatie' en omsluit een belangrijk kenmerk van OGO, namelijk dat elke leerling een eigen stem heeft die wordt gehoord en die van belang is. Omdat het bij OGO draait om de balans tussen de bedoelingen van de leerkracht en de betekenissen voor de leerlingen, hangt er veel vanaf of de participatie door de leerlingen op een constructieve manier verloopt.

Elementen die bij deze competentie horen zijn het bieden van gelegenheid voor inspraak en vervolgens de inspraak op waarde weten te schatten. Hier kunnen criteria aan worden verbonden waar nodig om inspraak te coördineren en de kwaliteit te bevorderen.

Wat vooral ook van belang is voor de leerkracht is het vasthouden van de rode draad. De leerkracht ontwerpt het onderwijsaanbod met de betekenissen voor de leerlingen op het oog en met gebruikmaking van de inspraak. Daarbij heeft de leerkracht eigen brede bedoelingen met het onderwijs die gericht zijn op het ontwikkelen in de zone van naaste ontwikkeling en een systematisch en hypothetisch onderwijs realiseren.

4.3.3.4 Competentie 4

De OGO-leerkracht kan het eigen leerstofaanbod ontwerpen met gebruikmaking van bestaande materialen en methodes, precies passend bij de eigen groep leerlingen. Daarbij kan de OGO-leerkracht een goede evenwichtige balans vinden tussen de betekenissen voor de leerlingen en de eigen doelstellingen van zowel de leerkracht als de overheid en maatschappij.

Deze vierde competentie omvat enkele belangrijke principes van het Ontwikkelingsgericht Onderwijs en is tegelijkertijd representatief voor wellicht een van de grootste bezwaren die er tegen OGO in de praktijk kunnen worden aangedragen.

Het eigen leerstofaanbod ontwerpen houdt in dat de leerkrachten, aan de hand van de thema's en onderzoeksvragen van de leerlingen, het onderwijs vormgeven. In het denken over onderwijs in termen als 'kerndoelen' en 'schoolvakken' is het zelf ontwerpen van leerstofaanbod wellicht een beangstigende gedachte. Immers, hoe kun je de ontwikkeling van kinderen sturen en weet je zeker dat kinderen alle dingen leren die ze nodig hebben om te kunnen functioneren in de maatschappij?

Allereerst, het is niet verboden om gebruik te maken van lesmethodes! In lesmethodes is informatie beschikbaar dat goed is afgestemd op het niveau van de leerlingen en kan daardoor zeer goed worden ingezet als bron. Bovendien is er veel kennis over leerlijnen en verschillende elementen van 'schoolvakken' in de methodehandleidingen vaak overzichtelijk weergegeven. Het is dan ook goed om de methodes op waarde te schatten.

Maar, er is nog zoveel meer... De methodes werken systematisch, maar relatief eenzijdig, aan het verwerven van cognitieve kennis. Bij OGO is het streven gebruik te maken van een zo divers mogelijk aanbod aan bronnen voor het onderzoek. Niet de les uit de methode, maar de betekenisvolle vraag van de leerling staat centraal. Deze betekenisvolle vraag vertoont overeenkomsten met de ontwikkeling van competenties. Om iets te 'leren' is, naast het opdoen van kennis uit boeken en schriftelijke bronnen, ook kennis uit andere bronnen beschikbaar, zoals kennis van een meerwetende partner (leerkracht), andere inzichten van een gelijke (medeleerling), kennis van een specialist ('gast in de klas' of een 'uitstapje'), etc. En naast 'kennis' wordt er ook geleerd door 'ervaring' en oefenen, of door 'samenwerken met anderen'. Uit deze veelzijdigheid kan de leerkracht kiezen voor het samenstellen van het leerstofaanbod. Waarom dus beperken tot de methodes?

Bij het ontwerpen van het leerstofaanbod heeft de leerkracht weliswaar brede keuzemogelijkheden, er zijn ook de nodige eisen aan het onderwijs verbonden. De leerkracht heeft te maken met verschillende partijen, te weten de leerlingen voor wie het onderwijs betekenisvol dient te zijn, maar ook de overheid en maatschappij die de verwachtingen van het onderwijs hebben geformuleerd in kerndoelen en een grote waarde hechten aan cognitieve ontwikkeling. De bedoelingen van de leerkracht en de betekenissen van de leerlingen dienen in balans te zijn.

4.3.3.5 Competentie 5

De OGO-leerkracht kan binnen de kernactiviteiten van een thema 'onderwijs-op-maat' aanbieden door aan te sluiten bij de zones van naaste ontwikkeling van álle leerlingen in de groep.

Deze vijfde competentie heeft betrekking op het grondprincipe van OGO, wat in wezen de term 'ontwikkelingsgericht' inhoudt. In de zone van naaste ontwikkeling ligt het vermogen van de leerlingen om te leren en ontwikkelen. De zone van naaste ontwikkeling betreft die dingen die de leerling nu nog niet op eigen kracht kan, maar die hij met hulp van anderen wél kan en door ontwikkeling in zijn bereik ligt.

Aansluiten bij de zone van naaste ontwikkeling houdt in dat de leerkracht in het onderwijs erop gericht is om leerlingen te allen tijde verder te brengen dan dat ze nu zijn. Dit principe berust op de hoge verwachtingen die de leerkracht moet hebben van de vermogens van de leerlingen. Niet zeggen: 'dat kan hij niet', maar: 'dat kan hij nu misschien nog niet op eigen kracht, maar zodra het in beeld komt kan hij het met hulp leren...'

De verwachtingen van de leerkracht en de gerichtheid op de zone van naaste ontwikkeling houden geen onrealistische doelstellingen in, maar gaan om dat wat binnen het bereik ligt. In deze competentie gaat het erom dat de leerkracht inzichtelijk heeft wat de 'zone van actuele ontwikkeling' van de leerlingen zijn en tegelijkertijd op de ontwikkelingsstappen die daar mogelijk op kunnen volgen. Bij cognitieve ontwikkelingen kunnen leerlijnen hierbij houvast bieden.

In de belangrijkste activiteiten van het thema, de kernactiviteiten, kan de leerkracht voor alle leerlingen in de groep realiseren dat er 'geleerd' kan worden doordat het aanbod niet op of onder het niveau ligt van dat wat de leerlingen al zelfstandig kunnen, maar ook niet te hoog gegrepen is zodat leerlingen er nog niet aan toe zijn. In dat geval zijn de verwachtingen té hoog en mist de activiteit zijn doel.

4.3.3.6 Competentie 6

De OGO-leerkracht kan reflecteren met de leerlingen, tijdens en na activiteiten en thema's.

Bij deze zesde competentie gaat het om de vermogens van de leerkracht om te reflecteren met de leerlingen. Deze reflectie kan betrekking hebben op allerlei verschillende facetten van het onderwijs en het deelnemen in de 'community of learners'. De reflectie richt zich op het kritisch kijken naar zichzelf, het eigen gedrag en de eigen houding. Ook inhoudelijk op onderzoeken kan worden gereflecteerd, evenals op persoonlijke doelen van de leerlingen.

Evalueren is 'even stilstaan' en 'nadenken'. Van nature is stilstaan en nadenken, om de koers te bekijken en waar nodig de richting aan te passen, bij kinderen geen vanzelfsprekendheid. Dit is iets wat moet worden aangeleerd en geoefend. De leerkracht heeft hierbij een belangrijke verantwoordelijkheid.

Deze competentie kenmerkt zich door het creëren van momenten en gelegenheid om met de leerlingen te reflecteren, alsook het bevorderen van de inhoudelijke kwaliteit van de reflecties van de leerlingen.

Hiervoor dient de leerkracht over kennis te beschikken over reflecteren en strategieën om met kinderen te reflecteren. Er zijn bestaande middelen om het reflecteren met kinderen te structureren en inzichtelijk te maken. Het leerlingportfolio is zo'n middel. Correct gebruikmaken van dit portfolio valt onder deze competentie.

4.4 Met de OGO-competenties aan de slag

In dit hoofdstuk stond de OGO-leerkracht centraal. De OGO-leerkracht is een creatief en veelzijdig persoon, op ontwikkeling gericht en staat sterk in de eigen schoenen. Dat is ook wel nodig, want het takenpakket van de OGO-leerkracht is divers en uitgebreid.

In paragraaf 4.2 zijn een heel aantal taken van de OGO-leerkracht beschreven die actueel zijn in het lesgeven volgens de principes van Ontwikkelingsgericht Onderwijs in de bovenbouw van de basisschool. Deze taken hebben betrekking op de gerichtheid op de identiteitsontwikkeling van de leerlingen en het creëren van een veilige leeromgeving. Het belang van leerlingparticipatie kwam naar voren en taken van de OGO-leerkracht met betrekking tot het stimuleren van participatie, in de klas en de maatschappij, alsook het organiseren hiervan werden toegelicht. Kwalitatief goede samenwerking als effectieve werkvorm werd behandeld en taken van de leerkracht hierin aangestipt.

Ook theorie over verschillende rollen van de leerkracht in de interactie met de leerlingen is uitgewerkt onder het kopje 'Meer leerkracht'. In deze paragraaf werd ook heel praktisch de voorbereiding en uitvoering van een onderzoeksthema aan taken van de leerkracht gekoppeld. Zodoende bestaat deze paragraaf uit een breed en divers beeld van de taken van de OGO-leerkracht. Ondanks deze brede diversiteit moet echter opgemerkt worden dat deze uitwerking nog lang niet compleet weergeeft waar een OGO-leerkracht in de praktijk mee te maken krijgt aan taken.

In paragraaf 4.3 zijn de leerkrachtcompetenties bij OGO besproken. Zo bestaat er een OGO-Kwaliteitskaart die een beeld geeft van de benodigde competenties bij OGO.

In de literatuur heeft Bakker (2009) ook geschreven over leerkrachtcompetenties bij OGO en een heel aantal kerncompetenties geclusterd in de volgende zes basiscompetenties:

1. pedagogische basis;
2. ontwerpen van het onderwijsaanbod;
3. didactisch handelingsmodel;
4. begeleiding en leiding;
5. didactische organisatie;
6. observeren en registreren.

Tenslotte heb ik zelf, op basis van de bestudeerde literatuur, zes competenties geformuleerd die ik ook heb toegelicht. Deze zes competenties vormen de basis voor het praktijkonderzoek dat in deel B van deze scriptie zal worden beschreven. De zes competenties zijn:

1. De OGO-leerkracht is bekend met de 'Cirkel Ontwikkelingsgericht Onderwijs Bovenbouw' (Van Oers, 2001) evenals de uitgangspunten van Ontwikkelingsgericht Onderwijs met betrekking tot het onderwijzen in de bovenbouw door middel van een onderzoeksgelateerd curriculum. Deze kennis en kunde is zichtbaar bij de uitwerking en uitvoering van elk thema.
2. De OGO-leerkracht heeft het vermogen om recht te doen aan de individuele en culturele verschillen tussen leerlingen en deze te benutten in het onderwijs met identiteitsontwikkeling van alle leerlingen in de groep als doel.
3. De OGO-leerkracht kan op een evenwichtige wijze omgaan met de inspraak van de leerlingen bij het ontwerpen en vormgeven van de thema's en het leerstofaanbod daarin en stimuleert de leerlingen om te participeren.
4. De OGO-leerkracht kan het eigen leerstofaanbod ontwerpen met gebruikmaking van bestaande materialen en methodes, precies passend bij de eigen groep leerlingen. Daarbij kan de OGO-leerkracht een goede evenwichtige balans vinden tussen de betekenissen voor de leerlingen en de eigen doelstellingen van zowel de leerkracht als de overheid en maatschappij.
5. De OGO-leerkracht kan binnen de kernactiviteiten van een thema 'onderwijs-op-maat' aanbieden door aan te sluiten bij de zones van naaste ontwikkeling van alle leerlingen in de groep.
6. De OGO-leerkracht kan reflecteren met de leerlingen, tijdens en na activiteiten en thema's.

Deel B: Praktijk

Hoofdstuk 5: Het praktijkonderzoek

5.1 Inleiding

In deel A van deze scriptie heb ik in de literatuur onderzocht wat Ontwikkelingsgericht Onderwijs inhoudt met daarbij specifiek de nadruk op de invulling van de taken van de leerkracht in de bovenbouw. Uit dit literatuuronderzoek is gebleken dat specifieke leerkrachtcompetenties worden verlangd van leerkrachten die les geven volgens de principes van het Ontwikkelingsgerichte Onderwijs in de bovenbouw van de basisschool.

Deel B van deze scriptie staat in het teken van de praktijk. In dit praktijkdeel zal ik beschrijven hoe ik een onderzoek heb uitgevoerd onder leerkrachten met enige ervaring in de lespraktijk van groep 4 t/m 8 met een onderzoeksgelateerde aanpak. Hoe denken de leerkrachten zélf over de OGO-praktijk en de benodigde leerkrachtcompetenties? En hoe zien ze hun ontwikkeling als het gaat om leerkrachtcompetenties?

In dit hoofdstuk zal ik de praktische uitvoering van mijn praktijkonderzoek beschrijven. De doelstellingen van mijn onderzoek, de vorm en werkwijze van het onderzoek alsook de onderzoeksresultaten zullen aan bod komen.

5.2 Doelstellingen, uitvoering en onderzoeksresultaten

5.2.1 Inleiding op het praktijkonderzoek

Naar aanleiding van de onderzochte literatuur over Ontwikkelingsgericht Onderwijs en leerkrachtcompetenties heb ik een praktijkonderzoek uitgevoerd. Mijn onderzoek is gericht op leerkrachten die enige ervaring hebben met het lesgeven volgens de uitgangspunten van Ontwikkelingsgericht Onderwijs in de bovenbouw van de basisschool. Wat ik te weten wil komen is hoe deze leerkrachten vorm geven aan het Ontwikkelingsgericht Onderwijs in de bovenbouw en hoe ze de beheersing van leerkrachtcompetenties ervaren.

Voor mijn praktijkonderzoek heb ik de volgende doelen opgesteld. De doelen van dit praktijkonderzoek zijn om na te gaan:

- hoe de beheersing van enkele geselecteerde OGO-competenties eruit ziet in de praktijk van leerkrachten die (enige ervaring hebben met) lesgeven volgens de OGO-principes in de bovenbouw van het basisonderwijs;
- hoe de OGO-leerkrachten de beheersing van de geselecteerde OGO-competenties in hun eigen lespraktijk beoordelen;

- in hoeverre de OGO-leerkrachten mogelijkheden voor zichzelf zien tot verdere ontwikkeling van de geselecteerde OGO-competenties;
- wat de OGO-leerkrachten nodig denken te hebben om hun competenties te ontwikkelen;
- welke perspectieven de (min of meer) ervaren OGO-leerkrachten zien voor beginnende OGO-leerkrachten om de benodigde leerkrachtcompetenties in de praktijk te ontwikkelen.

5.2.2 *Vorm van het onderzoek*

5.2.2.1 *Wat onderzoekt het praktijkonderzoek*

In het praktijkonderzoek staan geselecteerde leerkrachtcompetenties centraal die ik heb geformuleerd aan de hand van de onderzochte literatuur over Ontwikkelingsgericht Onderwijs. Het gaat om de volgende competenties:

- De OGO-leerkracht is bekend met de 'Cirkel Ontwikkelingsgericht Onderwijs Bovenbouw' (Van Oers, 2001) evenals de uitgangspunten van Ontwikkelingsgericht Onderwijs met betrekking tot het onderwijzen in de bovenbouw door middel van een onderzoeksgelateerd curriculum. Deze kennis en kunde is zichtbaar bij de uitwerking en uitvoering van elk thema;
- De OGO-leerkracht heeft het vermogen om recht te doen aan de individuele en culturele verschillen tussen leerlingen en deze te benutten in het onderwijs met identiteitsontwikkeling van alle leerlingen in de groep als doel;
- De OGO-leerkracht kan op een evenwichtige wijze omgaan met de inspraak van de leerlingen bij het ontwerpen en vormgeven van de thema's en het leerstofaanbod daarin en stimuleert de leerlingen om te participeren;
- De OGO-leerkracht kan het eigen leerstofaanbod ontwerpen met gebruikmaking van bestaande materialen en methodes, precies passend bij de eigen groep leerlingen. Daarbij kan de OGO-leerkracht een goede evenwichtige balans vinden tussen de betekenissen voor de leerlingen en de eigen doelstellingen van zowel de leerkracht als de overheid en maatschappij;
- De OGO-leerkracht kan binnen de kernactiviteiten van een thema 'onderwijs-op-maat' aanbieden door aan te sluiten bij de zones van naaste ontwikkeling van alle leerlingen in de groep;
- De OGO-leerkracht kan reflecteren met de leerlingen, tijdens en na activiteiten en thema's.

Bovenstaande competenties beslaan bij lange na niet alle elementen die van belang zijn voor de OGO-leerkracht. De keuze voor deze selectie ligt hierin dat deze competenties voor een groot deel binnen OGO op een specifieke manier worden ingezet. Bovendien zijn de doelstellingen van mijn onderzoek gericht op de leerkrachtersvaringen met betrekking tot de competentiebeheersing en de ontwikkeling hiervan. Daarom is het niet nodig om alle OGO-competenties in beeld te brengen en te onderzoeken. De keuze voor zes competenties zou voldoende moeten zijn om een duidelijk beeld te kunnen geven.

Over deze zes geselecteerde competenties wil ik onderzoeken:

- in hoeverre de OGO-leerkracht deze beheerst én hoe dat in de lespraktijk zichtbaar is;
- hoe de OGO-leerkracht zijn eigen beheersing beoordeeld;
- welke mogelijkheden de OGO-leerkracht ziet om zijn eigen vaardigheden met betrekking tot de competentie te verbeteren én of hij verbetering nodig acht;
- wat de OGO-leerkracht nodig heeft om zijn eigen vaardigheden te kunnen ontwikkelen;
- welke perspectieven de ervaren OGO-leerkracht ziet voor beginnende OGO-leerkracht om de specifieke competentie in de OGO-praktijk te ontwikkelen.

5.2.2.2 De opzet van het praktijkonderzoek

Het praktijkonderzoek is opgezet als vragenlijst (zie bijlage).

De vragenlijst bestaat uit een voorblad met korte informatie over het onderzoek, de vraag om aan het onderzoek mee te werken, uitleg over de werkwijze van het onderzoek en informatie over het terugzenden van de vragenlijst. Bovendien wordt de anonimiteit van de respondent benadrukt.

Hierna bestaat de eerste pagina uit enkele 'persoonlijke' vragen over de respondent, de school waarop hij werkzaam is en de mate van ervaring met het onderwijs alsook met OGO in de bovenbouw.

Vervolgens worden de zes competenties geformuleerd met bij elke competentie vijf vragen naar aanleiding van de vijf doelen. De vragen zijn bij elke competentie min of meer gelijk. Alleen de eerste vraag is specifiek over de betreffende competentie geformuleerd.

Van de vijf vragen per competentie zijn 3 vragen 'open vragen', 1 vraag is meerkeuze en 1 vraag is meerkeuze met mogelijkheid tot een open antwoord.

5.2.2.3 Criteria voor deelname aan het praktijkonderzoek

De criteria voor de deelnemers aan het onderzoek bestaat uit de volgende punten:

- het gaat om leerkrachten in het basisonderwijs;
- de leerkracht moet ervaring hebben met de uitvoering van tenminste 1 thema op Ontwikkelingsgerichte wijze, volgens een onderzoeksgelateerd curriculum;
- dit thema is uitgevoerd in de (midden/)bovenbouw van de basisschool, dat wil zeggen in groep 4, groep 5, groep 6, groep 7 of groep 8.

5.2.2.4 De selectie van de deelnemende scholen

Om de deelnemers te selecteren en de vragenlijsten uit te zetten, heb ik verschillende stappen genomen.

Stap 1

Allereerst heb ik via de website van de OGO-Academie (www.ogo-academie.nl) een scholenlijst gedownload met alle scholen die *iets* met OGO te maken hebben.

Stap 2

In verband met de zomervakanties in de verschillende regio's in Nederland heb ik de scholenlijst ingedeeld in de verschillende vakantieregio's. Alleen de scholen in Midden Nederland kom in aanmerking vanwege het tijdstip van mijn onderzoek.

Stap 3

Van de scholen in Midden-Nederland die op de lijst stonden, in totaal 87, heb ik de websites bekeken. Bij het bekijken van de websites heb ik gezocht naar openbare informatie waaruit bleek dat de school principes van OGO in het onderwijs gebruikt. Wanneer het bij scholen niet duidelijk werd via de website heb ik de schoolgids gedownload en bestudeerd, op zoek naar informatie over OGO op de school. Wanneer ik op de website informatie vond over OGO welke mij de indruk gaf dat er ervaring was met de principes van OGO in het onderwijs in de bovenbouw vanaf groep 4, dan gaf ik dat aan op een lijst. Zonder overtuigende informatie over OGO werd de school van mijn lijst gehaald. Op deze manier ontstond er een nieuwe lijst met scholen die ik zou kunnen benaderen in de regio Midden-Nederland, bestaande uit 29 scholen.

Stap 4

Via zoeken op internet [Ontwikkelingsgericht Onderwijs Apeldoorn] vond ik nog twee geschikte scholen voor mijn onderzoek. Deze scholen brachten het totaal aantal te benaderen scholen in de regio Midden-Nederland op 31 scholen.

Tabel 1: Lijst met OGO-scholen

Provincie	Zuid Holland	Utrecht	Flevoland	Gelderland	regio Midden-Nederland
Aantal OGO-scholen*	51	19	2	15	87
OGO-scholen met informatie over OGO in schoolgids en/of website	19	5	0	5	29
Totaal aantal benaderde OGO-scholen	19	5	0	7	31

* Volgens www.ogo-academie.nl/over-ogo/scholenlijst/ (geraadpleegd op 21 augustus 2012)

5.2.2.5 *Het benaderen van de scholen en uitzetten van de vragenlijsten*

Stap 5

Nadat ik een lijst met 'mogelijk-te-benaderen-scholen' had opgesteld, heb ik scholen telefonisch benaderd met de vraag of ze mee wilden werken aan mijn onderzoek. Indien ze wilden meewerken heb ik vragenlijsten via de post of via email toegezonden. Op deze manier heb ik 9 scholen telefonisch benaderd, waarvan 7 scholen aangaven vragenlijsten te willen ontvangen.

Stap 6

Doordat het soms lastig was om scholen telefonisch te bereiken in verband met de lestijden heb ik ervoor gekozen om 22 scholen zonder voorafgaand telefonisch contact een enveloppe met vragenlijsten toe te sturen.

Tabel 2: Overzicht van de benaderde scholen en de uitgezette vragenlijsten

Aantal telefonisch benaderde scholen	9
Aantal scholen waar naartoe via de e-mail vragenlijsten zijn verzonden n.a.v. telefonisch contact	4
Aantal scholen waar naartoe via de post vragenlijsten zijn verzonden n.a.v. telefonisch contact	3
Aantal scholen waar naartoe via de post vragenlijsten zijn verzonden zonder overig contact	22
Aantal verzonden enveloppen met vragenlijsten (i.v.m. dubbele locaties)	25
Totaal aantal vragenlijsten die via de post zijn verzonden	115
Totaal aantal scholen die één of meerdere vragenlijsten (via e-mail of post) hebben ontvangen	29

Stap 7

De vragenlijsten die via de post zijn verzonden heb ik, tezamen met een begeleidende brief en een voldoende gefrankeerde en aan mijzelf geadresseerde retourenveloppe, per 4 stuks verzonden.

5.2.2.6 Contact met de benaderde scholen

Stap 8

Nadat ik de vragenlijsten had verzonden, via de e-mail en de post, heb ik op 10 en 11 september 2012 de scholen van wie ik tot dan toe nog geen reactie had ontvangen een herinneringsmail gestuurd met daarbij de digitale vragenlijst als bijlage. Op deze manier heb ik 22 e-mails verstuurd.

5.2.2.7 Reacties van de benaderde scholen

Van de scholen die vragenlijsten hebben ontvangen heb ik verschillende reacties ontvangen. In totaal hebben 14 scholen gereageerd op de vragenlijsten. Daarvan hebben 7 scholen één of meerdere vragenlijsten ingevuld retour gestuurd.

Tabel 3: Reacties van de benaderde scholen

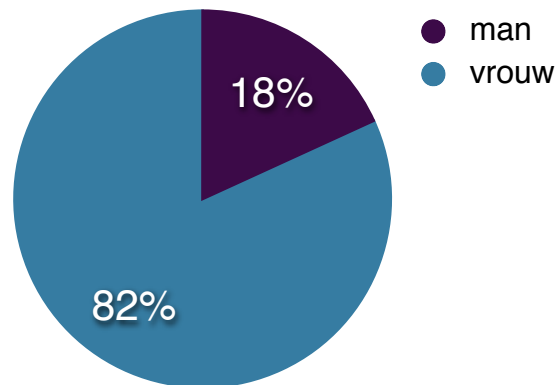
14 scholen hebben als volgt op de vragenlijsten gereageerd:		
7 x d.m.v. ingevulde vragenlijsten	4 x d.m.v. blanco vragenlijsten (+1x onbestelbare enveloppe)	3 x d.m.v. reactie via email
4x inhoudelijke feedback waarvan: - 3x lijst erg lang - 1x lastig in te vullen - 3x drukke periode - 1x interessante vragen	- 1x geen gelegenheid i.v.m. drukte - 1x geen OGO in bovenbouw, enkel in groep 1-4 - 2x werken niet langer volgens de uitgangspunten van OGO	- 2x geen gelegenheid i.v.m. drukte - 1x bouwoverleg (later niets)

5.3 Resultaten van het onderzoek

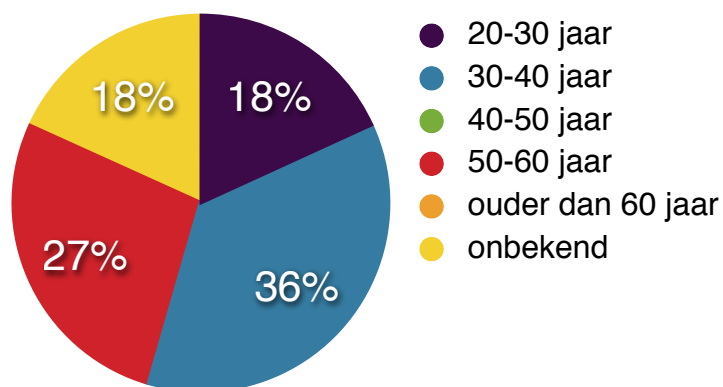
In totaal heb ik 11 ingevulde vragenlijsten retour gekregen van 7 verschillende scholen.

5.3.1 Persoonlijke gegevens van de respondenten

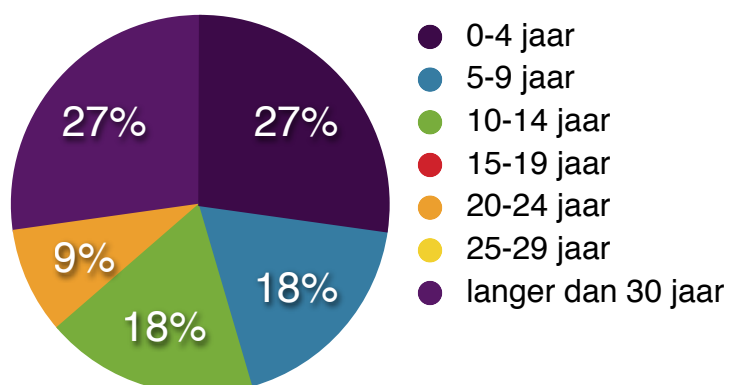
Van de 11 respondenten zijn 9 vrouw en 2 man.



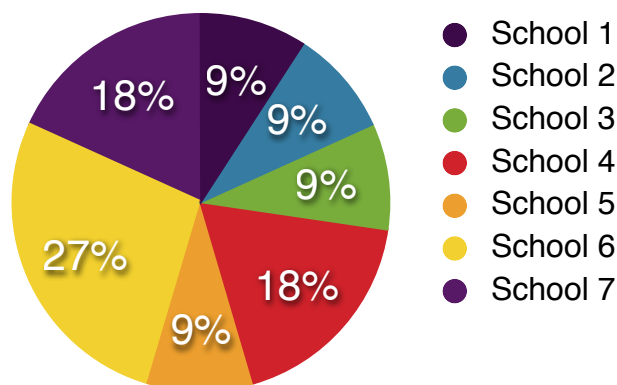
De leeftijd van de respondenten is als volgt verdeeld:



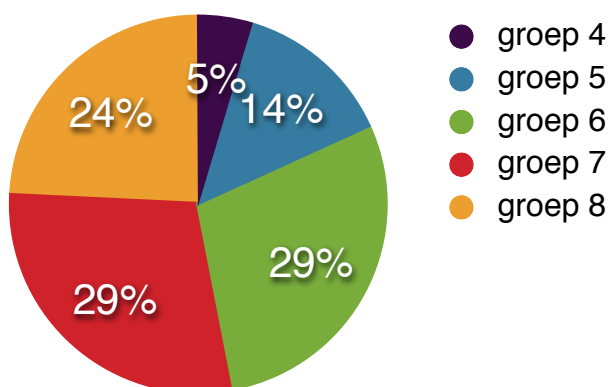
Het aantal jaren werkervaring is als volgt verdeeld:



De 11 respondenten zijn werkzaam op 7 verschillende scholen. De spreiding van de respondenten over de scholen is als volgt:

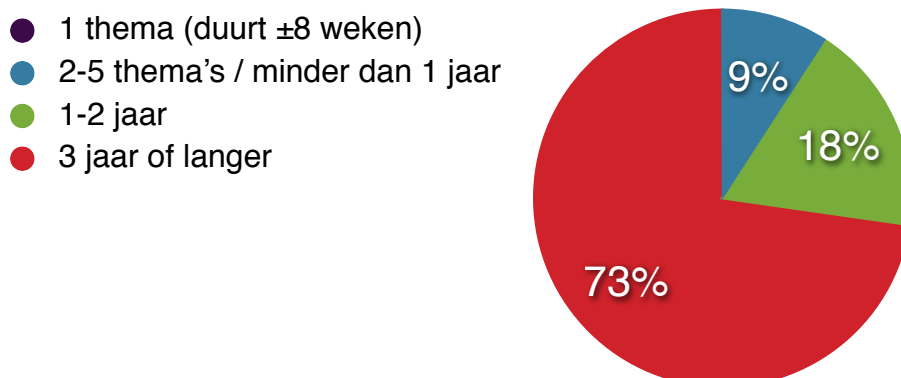


De 11 respondenten zijn werkzaam in de groepen 4 - 8 van het basisonderwijs. De verdeling over de groepen is als volgt:

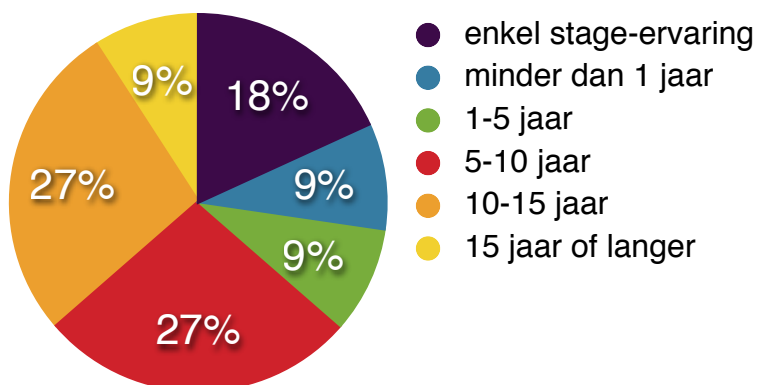


N.B. Van de 11 respondenten hebben 4 aangegeven in meerdere groepen of een combinatiegroep les te geven. De respondenten zijn allen een waarde=1 toegekend.

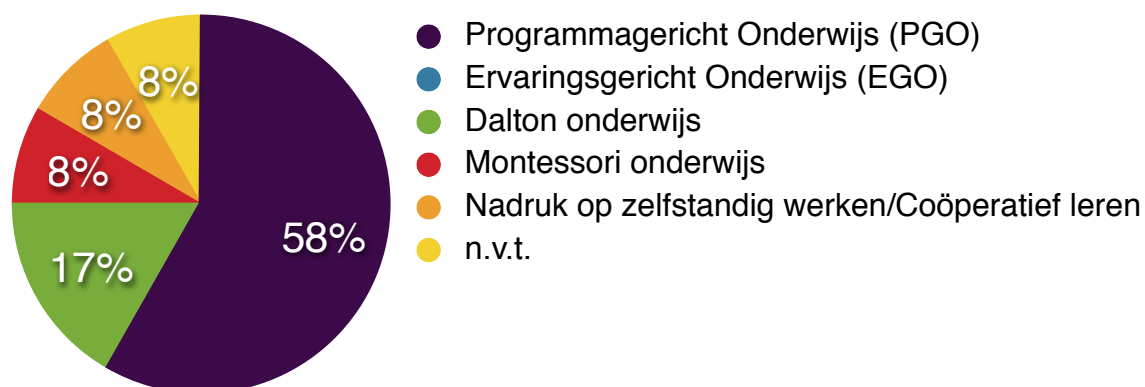
Op de vraag: “Hoeveel ervaring heb je in het lesgeven volgens de principes van OGO?” reageerden de respondenten als volgt:



Op de vraag: “Hoeveel ervaring heb je in het onderwijs vóórdat je startte met lesgeven volgens OGO?” reageerden de respondenten als volgt:



De respondenten hebben in de volgende onderwijstypen hun eerdere onderwijservaring opgedaan:



N.B. Van de 11 respondenten heeft 1 aangegeven in meerdere onderwijstypen ervaring te hebben opgedaan. Alle gegeven antwoorden zijn met ‘waarde: 1’ verwerkt.

De respondenten hebben de scholen waarbij ze werkzaam zijn in het kort beschreven. Uit deze beschrijvingen komen ondermeer de volgende punten naar voren:

Hoe lang geleden is begonnen met de invoering van OGO in de school	aantal scholen
‘sinds schooljaar 2011-2012’	1
‘ongeveer 10 jaar’	3
‘al jaren’	2
niet specifiek vermeld	1

In welke volgorde de invoering van OGO is gebeurd	aantal scholen
eerst de kleuters (Basisontwikkeling) - later sloten groep 3 en steeds hoger aan...	2
direct in de hele school	1
niet specifiek vermeld	4

Hoe de leerkrachten de kwaliteit van de invoering van OGO beschrijven	aantal scholen
- eerst onzorgvuldige invoering - sinds enige jaren begeleid - nu goed opgezet	1
- in de kleutergroepen goed ingevoerd - in de bovenbouw geforceerd	1
invoering is stap-voor-stap begeleid gedaan	1
niet specifiek vermeld	4

Hoe de scholen zijn begeleid bij de invoering van OGO	aantal scholen
Begeleiding (nascholing) door 'De Activiteit'	2
Begeleiding door 'De Driestar'	1
Begeleid (naam begeleidende partij niet vermeld)	1
niet specifiek vermeld	3

Hoe het draagvlak in het team is voor OGO in de bovenbouw	aantal scholen
'groot'	2
'niet goed'	1
niet specifiek vermeld	4

Overige punten die door respondenten over hun scholen werden vermeld	
Gebruikmaken van enkele of meerdere methodes	2x
Gebruikmaken van leerlingportfolio's	4x
zoektocht OGO <-> Inspectie	1x
combinatie OGO <u>én</u> PGO	1x

5.3.2 Competentie 1

De OGO-leerkracht is bekend met de 'Cirkel Ontwikkelingsgericht Onderwijs Bovenbouw' (Van Oers, 2001) evenals de uitgangspunten van Ontwikkelingsgericht Onderwijs met betrekking tot het onderwijzen in de bovenbouw door middel van een onderzoeksgelateerd curriculum. Deze kennis en kunde is zichtbaar bij de uitwerking en uitvoering van elk thema

Vraag 1.1:

In hoeverre ben jij bekend met de 'Cirkel Ontwikkelingsgericht Onderwijs Bovenbouw' en de OGO-uitgangspunten met betrekking tot OGO in de bovenbouw, en hoe is deze kennis terug te zien in jouw lespraktijk van alle dag?

R.	Bekendheid met 'Cirkel' en OGO-uitgangspunten	kennis zichtbaar in praktijk
1	goed mee bekend dankzij eigen onderzoek	- cirkel bewust ingezet bij voorbereiding - cirkel als 'moeilijk' bevonden Vertaald naar de praktijk: - alle aanbod ligt in lijn met eindproduct - eindproduct is gekoppeld aan 'echte wereld'
2		- Thema opgezet vanuit het activiteitenboek (De Activiteit). - Werken adhv 5 stappen - Cirkel helpt in oriëntatiefase bij keuze juist en breed thema. - Goede oriëntatiefase geeft garantie voor een goed doordacht thema met diepte. - Samen brainstormen met collega's zorgt voor meer gezamenlijke start/uitgangspunten. - Evaluaties vorig thema worden ingezet als start voor vervolg of richting van de cirkel (welke brede ontwikkelingen zijn onvoldoende of nog helemaal niet aan bod geweest?)
3	Volledig geschoold in theorie	Kennis zichtbaar bij de thema voorbereiding in fase 1 en de manier van uitvoeren in fase 2 en 3.
4		- startactiviteit / onderzoek / inbreng van kinderen is heel belangrijk - kinderen stimuleren om zelf iets naar voren te brengen - als leerkracht daar zo mee om te gaan dat je de 'groepsdoelen' toch haalbaar maakt - ken je doelen, ken je kinderen, ken je eigen vaardigheden en mogelijkheden
5	Weinig bekend	
6	Bekend met 'de cirkel' in het team.	Kennis zichtbaar in wijze waarop gewerkt wordt met thema's en daaraan betekenisvol onderwijs wordt gekoppeld

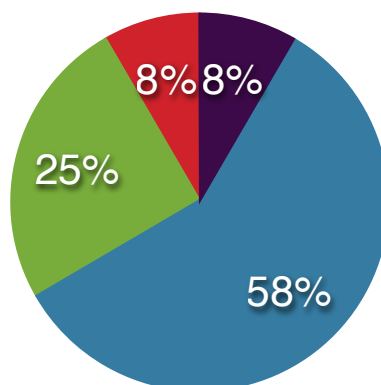
R.	Bekendheid met 'Cirkel' en OGO-uitgangspunten	kennis zichtbaar in praktijk
8	Cirkel is nieuw Bekendheid met OGO-uitgangspunten = zone v/d naaste ontwikkeling	In de praktijk: - lessen geven over bepaald onderwerp + richting bedenken - doelen stellen, rode draad - kinderen bedenken vragen over het onderwerp, waar zij meer van willen weten - kinderen gaan zelf aan de slag met de vragen - leerkracht begeleidt, geeft tips en corrigeert zo nodig.
9		- Vanuit een thema worden onderzoeksvragen en subvragen gemaakt - Nadruk ligt op het zelfontdekkende en zelfsturende vermogen van de leerling: daarbij ondersteunt en begeleidt de leerkracht als coach - Het reflecteren op eigen gedrag en pedagogisch/didactisch handelen
10		- De cirkel zit voorin klassenmap - Cirkel wordt bij themavoorbereiding veel gebruikt - Wanneer het minder gaat met een kind, snel teruggrijpen naar binnenste cirkel en van daaruit denken.
11	Cirkel = basis voor aanbod	

N.B. De gegevens voor bovenstaande tabel zijn afkomstig van 10 van de 11 respondenten. De overige respondenten hebben geen antwoord gegeven op deze vraag.

Vraag 1.2:

Hoe beoordeel jij je eigen vaardigheid met betrekking tot deze competentie?

- hier móet ik echt nog aan werken
- dit zou ik willen verbeteren
- hier ben ik tevreden over
- dit is een sterke kant van mij
- ik vind het lastig deze competentie voor mezelf te beoordelen



N.B. De gegevens voor bovenstaand diagram zijn afkomstig van 10 van de 11 respondenten. De overige respondenten hebben geen antwoord gegeven op deze vraag.

Vraag 1.3:

Hoe denk je dat je je eigen vaardigheden kunt verbeteren? Is dat nodig?

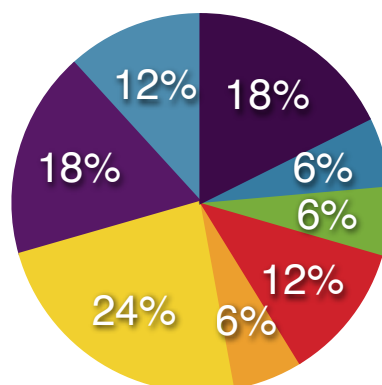
De antwoorden die de respondenten hebben gegeven zijn onder te verdelen in enkele 'hoofdgedachten'. De eigen vaardigheden m.b.t. competentie 1 kunnen worden verbeterd door:

'hoofdgedachte'	aantal keer
meer kennis opdoen	3
kennis toespitsen op specifieke (SBO-)leerling	1
meer toepassen van OGO-uitgangspunten / middelen (portfolio's, evalueren, etc.)	1
praktische handvaten (bijv. vanuit 'Zone' of 'De Activiteit')	2
flexibele opstelling	1
oefenen en ervaring opdoen	4
leren van- en samenwerken met collega's	3
begeleiding van buitenaf	2

N.B. De gegevens voor bovenstaande tabel en bijbehorend cirkeldiagram zijn afkomstig van 10 van de 11 respondenten. De overige respondenten hebben geen antwoord gegeven op deze vraag.

In een cirkeldiagram ziet dit er als volgt uit:

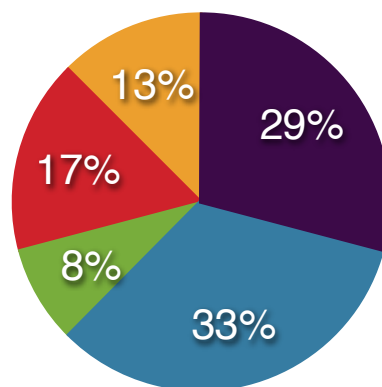
- meer kennis opdoen
- kennis toespitsen op specifieke (SBO-)leerling
- meer toepassen OGO-uitgangspunten/middelen
- praktische handvaten
- flexibele opstelling
- oefenen en ervaring opdoen
- leren van- en samenwerken met collega's
- begeleiding van buitenaf



Vraag 1.4:

Wat heb je nodig om je eigen vaardigheden te verbeteren met betrekking tot deze competentie?

- meer eigen ervaring
- (intensief) contact met collega's
- coaching
- nascholing
- het doen van eigen onderzoek
- 'anders, nl: ...'



Bij deze vraag was er ook mogelijkheid een ander antwoord te geven dan de keuzes die in het diagram zijn weergegeven. Hierin zijn de volgende antwoorden gegeven:

Anders, namelijk: ...	
'in plaats van' meerkeuze	'als aanvulling op' meerkeuze
	- goede tijdsplanning - overleg per bouw, zo kom je op ideeën

Vraag 1.5:

Welke perspectieven zie je, voor beginnende OGO-leerkrachten, om deze competentie in de praktijk te ontwikkelen?

De antwoorden die de respondenten hebben gegeven zijn onder te verdelen in enkele 'hoofdgedachten'. Dit zijn de gegeven perspectieven voor beginnende leerkrachten:

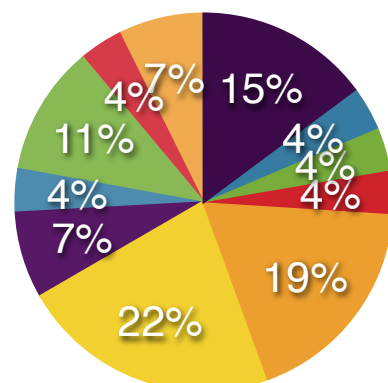
'hoofdgedachte'	aantal keer	perspectieven om competentie in praktijk te ontwikkelen
meer kennis opdoen	4	- door middel van kennis - theorie bestuderen > omzetten naar praktijk - inlezen / zelf verdiepen - kennen van cruciale leermomenten
meer toepassen van OGO-uitgangspunten / middelen (portfolio's, evalueren, etc.)	1	- bewust werken vanuit doelen en cirkel
praktische handvaten (bijv. vanuit 'Zone' of 'De Activiteit')	1	- er zouden mooie artikelen moeten komen in de 'Zone' over vertaalslag theorie-praktijk - in HOREB2 is een mooie aanzet gegeven richting vertaling theorie-praktijk

<u>'hoofdgedachte'</u>	aantal keer	perspectieven om competentie in praktijk te ontwikkelen
flexibele opstelling	1	- los durven laten van een methode
oefenen en ervaring opdoen	5	- doen en durven! - doen, doen, doen - theorie bestuderen > omzetten naar praktijk - ontwikkeling mbv ervaring - door middel van ervaring
leren van- en samenwerken met collega's	6	- maatjeswerk - werken in units - overleg met bouw/collega's - ontwikkeling mbv contact met collega's - kijken/overleggen met ervaren docenten - door middel van contacten met collega's
coaching vanuit de school	2	- vooral veel coaching vanuit de school - ontwikkelen kan mbv coaching
begeleiding van buitenaf	1	- een OGO-training om basiskenmerken, het jargon, snel te leren gebruiken
eigen houdingsaspecten	3	- wil leren - wees kritisch - perspectieven afhankelijk van eigen creativiteit
reflectie op eigen handelen	1	- willen en kunnen reflecteren op eigen handelen en voorbereiding
overig	2	Om competenties in de praktijk te ontwikkelen zijn er op bepaalde scholen volop mogelijkheden
		Ontw. van competenties dient 'stap-voor-stap' te gebeuren

N.B. De gegevens voor bovenstaande tabel zijn afkomstig van 10 van de 11 respondenten. De overige respondenten hebben geen antwoord gegeven op deze vraag.

In een cirkeldiagram ziet dit er als volgt uit:

- meer kennis opdoen
- meer toepassen OGO-uitgangspunten/middelen
- praktische handvaten
- flexibele opstelling
- oefenen en ervaring opdoen
- leren van- en samenwerken met collega's
- coaching vanuit de school
- begeleiding van buitenaf
- eigen houdingsaspecten
- reflectie op eigen handelen
- overig



5.3.3 Competentie 2

De OGO-leerkracht heeft het vermogen om recht te doen aan de individuele en culturele verschillen tussen leerlingen en deze te benutten in het onderwijs met identiteitsontwikkeling van alle leerlingen in de groep als doel

Vraag 2.1:

In hoeverre ben jij bekend met de individuele en culturele verschillen tussen leerlingen in jouw groep en hoe ziet het eruit wanneer je de verschillen benut in jouw onderwijs?

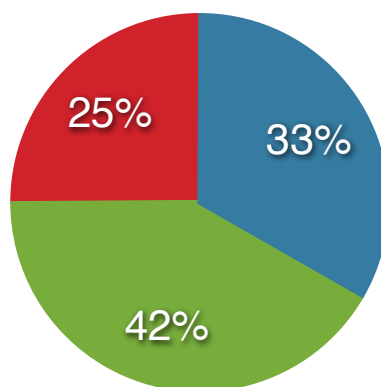
R.	bekendheid met individuele en culturele verschillen in de groep	praktijk van het benutten van deze verschillen
1	Startsituatie: - inlezen over leerlingen - erover praten met leerlingen als het ter sprake komt	- wordt bewust in onderwijs gebruikt - het is de wereld van de leerlingen (<i>"vind ik niet iets dat bij ogo hoort, dit moet elke Ik doen!"</i>)
2	- kleine school & betrokken school - goed contact met ouders & collega's onderling - streven is om alle kinderen te 'kennen' - er wordt grote waarde gehecht aan de overdracht a/h einde schooljaar	- door te "weten" kun je beter inspelen op de situatie én beter kijken naar de kinderen
3	Zeer bewust van de verschillen	In OGO kan ieder kind aan zijn trekken komen door: het inbrengen van kennis & het onderzoeken van eigen vragen
4		- uitnodigen van ouders om wat te vertellen - elk kind op eigen niveau te laten werken
5	Momenteel nieuwe groep: - ken dus de leerlingen nog niet goed genoeg om in te spelen op individuele en culturele verschillen.	Voorgaande jaren: - leerlingen de ruimte geven om over hun eigen verschillen te vertellen in de groep - evt. presentaties te geven hierover (denk aan eigen godsdienst, eigen (buiten)land)
6		verschillen tussen leerlingen laat ik bijvoorbeeld tot uitdrukking komen in het thematisch onderwijs waarin ze eigen kennis, kunde en interesse kunnen inbrengen.
7	We kennen de kinderen en hun achtergronden.	Vorig jaar bij het thema 'Marokko' ook de kennis gebruikt van een Marokkaans meisje uit de klas.
8	Sinds 2 weken nieuwe groep: - achtergronden van leerlingen geleerd door het lezen van dossiers	Achtergrond kennis meenemen in de lessen: - niet alle kinderen laat ik alles toe - van de één verwacht ik meer dan van de ander, omdat ik weet dat diegene meer in z'n mars heeft.
9	Verschillen zijn bekend en worden herkend en benut en gerespecteerd	

R.	bekendheid met individuele en culturele verschillen in de groep	praktijk van het benutten van deze verschillen
10		- In deze multiculturele groep (school) respecteert iedereen elkaar. - Kinderen zijn nieuwsgierig en benutten elkaars verschillende kennis. Samen weten we meer. - Verschillende feestdagen vanuit verschillende culturen/geloven worden bij ons op school gevierd.
11	Mee bekend: - vanuit ons portfolio (van de kinderen) - het ontwikkelperspectief & - gegevens die leerkrachten elkaar overdragen	

Vraag 2.2:

Hoe beoordeel jij je eigen vaardigheid met betrekking tot deze competentie?

- hier móet ik echt nog aan werken
- dit zou ik willen verbeteren
- hier ben ik tevreden over
- dit is een sterke kant van mij
- ik vind het lastig deze competentie voor mezelf te beoordelen



Vraag 2.3:

Hoe denk je dat je je eigen vaardigheden kunt verbeteren? Is dat nodig?

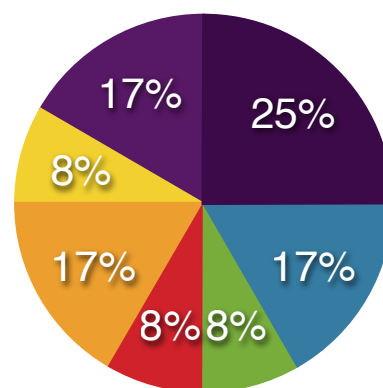
De antwoorden die de respondenten hebben gegeven zijn onder te verdelen in enkele 'hoofdgedachten'. Eigen vaardigheden m.b.t. competentie 2 kunnen worden verbeterd door:

'hoofdgedachte'	aantal keer
meer kennis opdoen over kinderen en hun achtergrond	3
meer ervaring	2
overleg met collega's	1
open blik houden	1
'het kan altijd beter'	2
afhankelijk van de groep	1
verbeteren niet nodig	2

N.B. De gegevens voor bovenstaande tabel en bijbehorend cirkeldiagram zijn afkomstig van 9 van de 11 respondenten. De overige respondenten hebben geen antwoord gegeven op deze vraag.

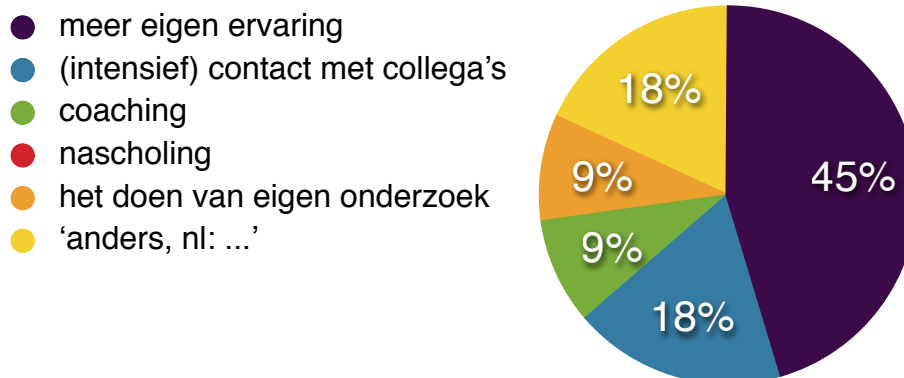
In een cirkeldiagram ziet dit er als volgt uit:

- meer kennis opdoen over kinderen en hun achtergrond
- meer ervaring
- overleg met collega's
- open blik houden
- 'het kan altijd beter'
- afhankelijk van groep
- verbeteren niet nodig



Vraag 2.4:

Wat heb je nodig om je eigen vaardigheden te verbeteren met betrekking tot deze competentie?



N.B. De gegevens voor bovenstaand diagram zijn afkomstig van 8 van de 11 respondenten. De overige respondenten hebben geen antwoord gegeven op deze vraag.

Bij deze vraag was er ook mogelijkheid een ander antwoord te geven dan de keuzes die in het diagram zijn weergegeven. Hierin zijn de volgende antwoorden gegeven:

Anders, namelijk: ...	
'in plaats van' meerkeuze	'als aanvulling op' meerkeuze
- n.v.t.	- (meer ervaring) met de klas
- je tijd anders indelen, indien mogelijk	- duiken in verschillende culturen (geloven) om meer over de leerlingen te weten

Vraag 2.5:

Welke perspectieven zie je, voor beginnende OGO-leerkrachten, om deze competentie in de praktijk te ontwikkelen?

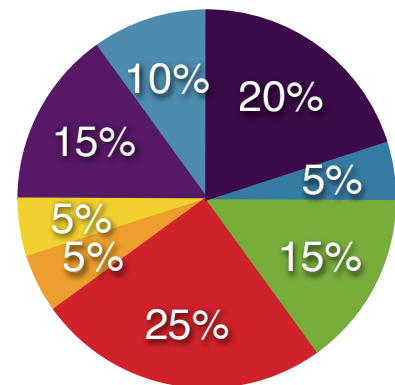
'hoofdgedachte'	aantal keer	perspectieven om competentie in praktijk te ontwikkelen
meer kennis opdoen (van kinderen en hun achtergronden)	4	- goed kijken naar leerlingen - tijd stoppen in de startsituatie - lees je in - ga in gesprek met leerlingen, collega's & ouders.
overzicht	1	- goed beeld van je groep hebben. Duidelijk overzicht wie waar mee bezig is
oefenen en ervaring opdoen	3	- ontwikkeling mbv ervaring - gewoon proberen. Al doende leert men - ervaring

'hoofdgedachte'	aantal keer	perspectieven om competentie in praktijk te ontwikkelen
leren van- en samenwerken met collega's	5	- Overleggen met andere leerkrachten - maatjeswerk - werken in units - van elkaar leren & ondersteunen van elkaar - ontwikkeling mbv contact met collega's
coaching vanuit de school	1	- ontwikkelen kan mbv coaching
begeleiding van buitenaf	1	- een OGO-training om basiskenmerken, het jargon, snel te leren gebruiken
eigen houdingsaspecten	3	- sta open voor iedereen - luister naar alle verschillende verhalen - kwetsbaar durven opstellen
overig	2	Om competenties in de praktijk te ontwikkelen zijn er op bepaalde scholen volop mogelijkheden
		Ontw. van competenties dient 'stap-voor-stap' te gebeuren

N.B. De gegevens voor bovenstaande tabel zijn afkomstig van 9 van de 11 respondenten. De overige respondenten hebben geen antwoord gegeven op deze vraag.

In een cirkeldiagram ziet dit er als volgt uit:

- kennis opdoen (van kinderen & hun achtergronden)
- overzicht
- oefenen en ervaring opdoen
- leren van- en samenwerken met collega's
- coaching vanuit de school
- begeleiding van buitenaf
- eigen houdingsaspecten
- overig



5.3.4 Competentie 3

De OGO-leerkracht kan op een evenwichtige wijze omgaan met de inspraak van de leerlingen bij het ontwerpen en vormgeven van de thema's en het leerstofaanbod daarin en stimuleert de leerlingen om te participeren

Vraag 3.1:

In hoeverre kun jij de inbreng van jouw leerlingen stimuleren en reguleren bij de totstandkoming van een nieuw thema? Hoe ziet deze inspraak er in jouw onderwijspraktijk uit?

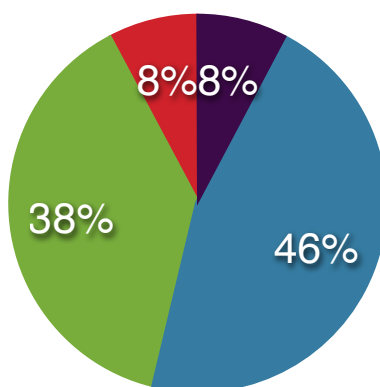
R.	mate waarin de leerkracht de inbreng van de leerlingen stimuleert en reguleert bij de totstandkoming van een nieuw thema & hoe de inspraak van de leerlingen er in de onderwijspraktijk uit ziet
1	- De grote lijnen van het thema liggen vast, maar ook hier kijkt leerkracht naar wat de leerlingen al weten en wat er speelt in de klas. - Daarna verschillende startactiviteiten aanbieden. Goed kijken waar leerlingen het meest nieuwsgierig van worden. - Het koppelen aan de echte wereld is hierbij essentieel, ook voor de afsluiting van het thema.
2	- Inspraak + betrokkenheid (participeren) komt "als vanzelf" wanneer er goede startactiviteiten ontwikkeld worden die divers (aan alle intelligenties gedacht?) & prikkelend zijn. - Uitnodigen tot verdere vragen en onderzoeken.
3	Na startactiviteiten: - eigen leervragen formuleren & - op onderzoek uitgaan richting prestaties en/of sociaal culturele activiteiten
4	- Na een startactiviteit en onderzoeksvraag komen kinderen weer tot nieuwe vragen. - Het is belangrijk dit weer een plek in het vervolg te geven - vragen samen te voegen - en dan weer verwerken.
5	- geef de lln. de ruimte en een veilige omgeving. Zo kunnen ze zich uiten. - Bepaalde aspecten / voorstellen / inbreng verweef je met je eigen idee rond een thema. - Soms ga je mee met de keuze van de groep.
6	- Bij de totstandkoming van de thema's hebben de leerlingen nog geen inspraak. - Wij hebben een vierjarige cyclus waarin we verschillende thema's aan bod laten komen en zorgen dat de gestelde einddoelen (bepaald door de overheid) aan bod komen in die drie jaar. - Binnen een thema hebben de leerlingen inspraak in de activiteiten en de wijze waarop het thema wordt vormgegeven.
7	- Er is véél ruimte voor de eigen inbreng van de kinderen. - Ze krijgen de ruimte. Naar mijn mening soms te veel waardoor leerkracht de grip er soms kwijt door raakt.
8	Dit gaat redelijk: - In de nul-fase vertel ik veel - kinderen gaan hier vragen over stellen - deze schrijven we met elkaar op.
9	- veel reflecteren, brainstormen, - inspraak, meedenken. \---> maken van een woordweb

R.	mate waarin de leerkracht de inbreng van de leerlingen stimuleert en reguleert bij de totstandkoming van een nieuw thema & hoe de inspraak van de leerlingen er in de onderwijspraktijk uit ziet
10	# Startactiviteit: - woordweb - wensen kinderen - doelen kinderen - eigen onderzoek n.a.v. thema --> zelfverwerking + doelen aangeven - klassenvergadering (wekelijks) / evalueren (2x per thema)
11	In de bovenbouw ligt de focus op onderzoeksvaardigheden. De ln stellen hun eigen onderzoeksvragen op met daarbij de criteria voor/binnen dit thema: 'met deze onderzoeksvraag ga ik leren': - - Hierdoor is hun motivatie en inbreng groot.

Vraag 3.2:

Hoe beoordeel jij je eigen vaardigheid met betrekking tot deze competentie?

- hier móet ik echt nog aan werken
- dit zou ik willen verbeteren
- hier ben ik tevreden over
- dit is een sterke kant van mij
- ik vind het lastig deze competentie voor mezelf te beoordelen



Vraag 3.3:

Hoe denk je dat je je eigen vaardigheden kunt verbeteren? Is dat nodig?

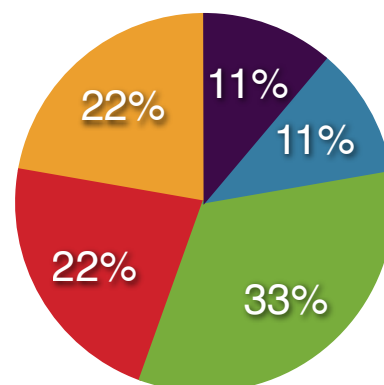
De antwoorden die de respondenten hebben gegeven zijn onder te verdelen in enkele 'hoofdgedachten'. Eigen vaardigheden m.b.t. competentie 3 kunnen worden verbeterd door:

'hoofdgedachte'	aantal keer
meer ervaring	1
goed observeren	1
overleg met collega's	3
open blik houden	2
duidelijke kaders / criteria opstellen	2

N.B. De gegevens voor bovenstaande tabel en bijbehorend cirkeldiagram zijn afkomstig van 9 van de 11 respondenten. De overige respondenten hebben geen antwoord gegeven op deze vraag.

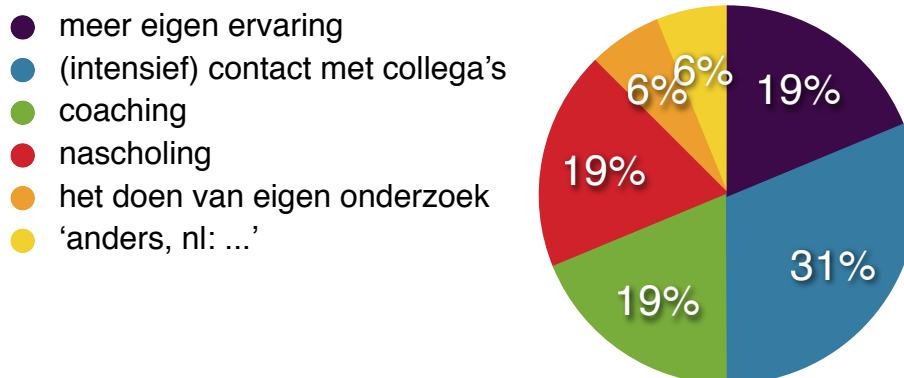
In een cirkeldiagram ziet dit er als volgt uit:

- meer ervaring
- goed observeren
- overleg met collega's
- open blik houden
- duidelijke kaders / criteria opstellen



Vraag 3.4:

Wat heb je nodig om je eigen vaardigheden te verbeteren met betrekking tot deze competentie?



N.B. De gegevens voor bovenstaand diagram zijn afkomstig van 9 van de 11 respondenten. De overige respondenten hebben geen antwoord gegeven op deze vraag.

Bij deze vraag was er ook mogelijkheid een ander antwoord te geven dan de keuzes die in het diagram zijn weergegeven. Hierin zijn de volgende antwoorden gegeven:

Anders, namelijk: ...	
'in plaats van' meerkeuze	'als aanvulling op' meerkeuze
- overleg met duo - experimenteren met bv het portfolio	- observatie - leren vanuit de praktijk
	- Leuk om met iemand ideeën te tunnellen. Eruit pikken wat bruikbaar is en dát uitmelken.

Vraag 3.5:

Welke perspectieven zie je, voor beginnende OGO-leerkrachten, om deze competentie in de praktijk te ontwikkelen?

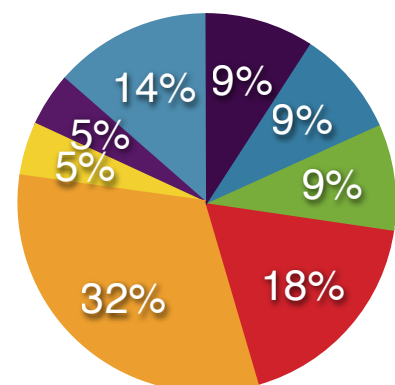
'hoofdgedachte'	aantal keer	perspectieven om competentie in praktijk te ontwikkelen
observeren	2	- echt' kijken naar leerlingen, wat houdt ze bezig en wat is hun beleefwereld - leren observeren
open communicatie met leerlingen	2	- doorvragen bij kinderen - goed luisteren naar je klas
oefenen en ervaring opdoen	2	- oefening, oefening - gewoon aan de slag gaan

<u>'hoofdgedachte'</u>	aantal keer	perspectieven om competentie in praktijk te ontwikkelen
loslaten	4	- leren als leerkracht de antwoorden niet te geven - leren de antwoorden door de kinderen laten op/uit zoeken - leren loslaten van vaste paden - leren vragen onbeantwoord te laten
leren van- en samenwerken met collega's	7	- veel kijken bij anderen en goede voorbeelden lezen - delen - ontwikkeling mbv contact met collega's - observeren bij collega's - samen een thema voorbereiden - samen overleggen in een team - wellicht duo collega/parallelklas om te bespreken
handvaten/instrumenten gebruiken	1	Duidelijke handvaten/instrumenten om kinderen te sturen. Om doelen te halen en om je rol als leerkracht (en kennisgever) niet uit te vlakken.
eigen houdingsaspecten	1	- reflecteren
overig	3	Om competenties in de praktijk te ontwikkelen zijn er op bepaalde scholen volop mogelijkheden
		Ontw. van competenties dient 'stap-voor-stap' te gebeuren
		Deze fase is leuk en interessant. Nu krijg je de 1e feedback van de kinderen terug. Wat weten ze al, waar zijn ze vooral enthousiast over, enz. Voor een leerkracht geeft dit vertrouwen en fijne ervaringen

N.B. De gegevens voor bovenstaande tabel zijn afkomstig van 10 van de 11 respondenten. De overige respondenten hebben geen antwoord gegeven op deze vraag.

In een cirkeldiagram ziet dit er als volgt uit:

- observeren
- open communicatie met leerlingen
- oefenen en ervaring opdoen
- loslaten
- leren van- en samenwerken met collega's
- handvaten/instrumenten gebruiken
- eigen houdingsaspecten
- overig



5.3.5 Competentie 4

De OGO-leerkracht kan het eigen leerstofaanbod ontwerpen met gebruikmaking van bestaande materialen en methodes, precies passend bij de eigen groep leerlingen.

Daarbij kan de OGO-leerkracht een goede evenwichtige balans vinden tussen de betekenissen voor de leerlingen en de eigen doelstellingen van zowel de leerkracht als de overheid en maatschappij

Vraag 4.1:

In hoeverre kun jij de inhoud van de leerstof zelf samenstellen waarbij het aan alle eisen van OGO blijft voldoen? Hoe ziet zo'n balans (tussen bedoeling & betekenis) er in jouw onderwijspraktijk uit?

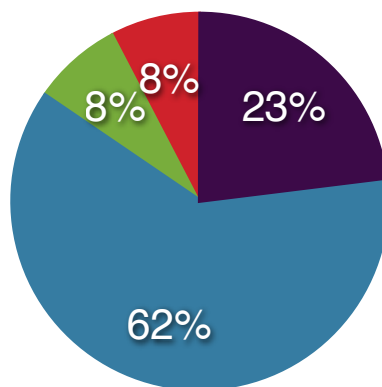
R.	mate waarin de leerkracht de inhoud van de leerstof zelf kan samenstellen zodat het aan alle OGO-eisen blijft voldoen & hoe de balans (bedoeling - betekenis) er in de praktijk uit ziet	
1	Ik heb soms de neiging om de leerlingen te veel te willen leren. Ik wil ze helemaal volstoppen. Dit sluit wel altijd aan bij waar zij mee komen en de vragen die zij hebben maar het wordt soms onoverzichtelijk. Ik ben aan het stoeien met overzicht in de doelen.	
2	- Hierin durven we nog moeilijk grote stappen te nemen. - Voelen de "hete adem" van cito's en soms ouders. <i>Methode van taal en rekenen volledig los durven laten vergt <u>zeer goede begeleiding</u>. Door omstandigheden hebben wij al 1.5 jaar geen begeleiding op maat gekregen. Zonder begeleiding kunnen wij niet deze stap maken.</i> - methodisch werk met rekenen - taal: werken adhv. de doelen uit de methode en passen deze toe binnen de weekteksten met de kinderen.	
3	lkr. gestuurd	 lIn gestuurd
4	De lessen uit de methode op een OGO manier gebruiken. b.v. plattegronden => dierentuin - pretpark	
5	Methodes gebruiken als naslagwerk (-> bij de zaakvakken). Rekenen en Taal volgens de methode, maar je kunt er uithalen en toevoegen wat je wilt.	
6	- Voor taal, spelling en rekenonderwijs worden nog wel methodes gebruikt in de bovenbouw. - Waar mogelijk worden de methodelessen verweven in het thema onderwijs. <i>Bijvoorbeeld: Wij hebben momenteel het thema circus in verband met de opening van onze nieuwe locatie. Wij gebruiken dan woorden uit het circus, leren die correct spellen en kijken welke spellingcategorieën aan bod komen. Op die manier wordt het spellingonderwijs geïntegreerd.</i>	
7	- Kerndoelen regelmatig checken. Evt. hiaten zelf toevoegen aan lessen. - De 0-fase <u>niet</u> overslaan. Daarmee geef je enorme richting/niveau aan de klas.	

R.	mate waarin de leerkracht de inhoud van de leerstof zelf kan samenstellen zodat het aan alle OGO-eisen blijft voldoen & hoe de balans (bedoeling - betekenis) er in de praktijk uitziet
8	Overleg met parallel groep: uitzoeken welke onderwerpen we gaan behandelen. Dit werkt goed, maar kan beter. -> Duidelijk beeld vanuit school hoe we dit vormgeven is belangrijk
9	Zaakvakken worden nu geclusterd. Deze afstemming is nog onvoldoende
10	Dit is een van de moeilijkste onderdelen = nog onzeker over. - maak gebruik van de kerndoelen (brede doelen) en daaruit specifieke doelen per thema, per groepje lln. - aan de hand van die doelen bedenken met de leerlingen activiteiten en onderzoeken.
11	Steeds afstemmen tussen bedoeling & betekenis. Wát en waaróm doe ik dit?

Vraag 4.2:

Hoe beoordeel jij je eigen vaardigheid met betrekking tot deze competentie?

- hier móet ik echt nog aan werken
- dit zou ik wíllen verbeteren
- hier ben ik tevreden over
- dit is een sterke kant van mij
- ik vind het lastig deze competentie voor mezelf te beoordelen



Vraag 4.3:

Hoe denk je dat je je eigen vaardigheden kunt verbeteren? Is dat nodig?

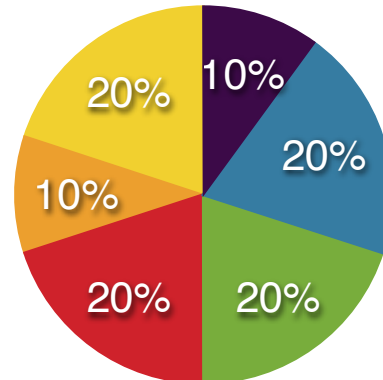
De antwoorden die de respondenten hebben gegeven zijn onder te verdelen in enkele 'hoofdgedachten'. Eigen vaardigheden m.b.t. competentie 4 kunnen worden verbeterd door:

'hoofdgedachte'	aantal keer
meer tijd	1
meer ervaring	2
eigen onderzoek	2
kijken bij- en overleggen met collega's	2
coaching	1
begeleiding op maat	2

N.B. De gegevens voor bovenstaande tabel en bijbehorend cirkeldiagram zijn afkomstig van 7 van de 11 respondenten. De overige respondenten hebben geen antwoord gegeven op deze vraag.

In een cirkeldiagram ziet dit er als volgt uit:

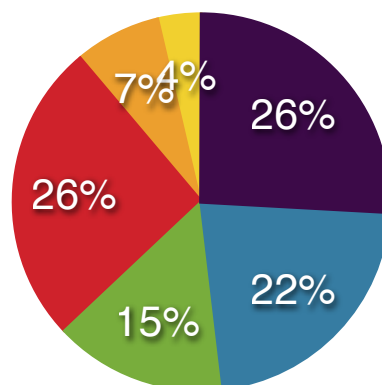
- meer tijd
- meer ervaring
- eigen onderzoek
- kijken bij- en overleggen met collega's
- coaching
- begeleiding op maat



Vraag 4.4:

Wat heb je nodig om je eigen vaardigheden te verbeteren met betrekking tot deze competentie?

- meer eigen ervaring
- (intensief) contact met collega's
- coaching
- nascholing
- het doen van eigen onderzoek
- 'anders, nl: ...'



N.B. De gegevens voor bovenstaand diagram zijn afkomstig van 10 van de 11 respondenten. De overige respondenten hebben geen antwoord gegeven op deze vraag.

Bij deze vraag was er ook mogelijkheid een ander antwoord te geven dan de keuzes die in het diagram zijn weergegeven. Hierin zijn de volgende antwoorden gegeven:

Anders, namelijk: ...	
'in plaats van' meerkeuze	'als aanvulling op' meerkeuze
- andere methodes	- op schoolniveau (ervaring, collega-contact, coaching, nascholing)

Vraag 4.5:

Welke perspectieven zie je, voor beginnende OGO-leerkrachten, om deze competentie in de praktijk te ontwikkelen?

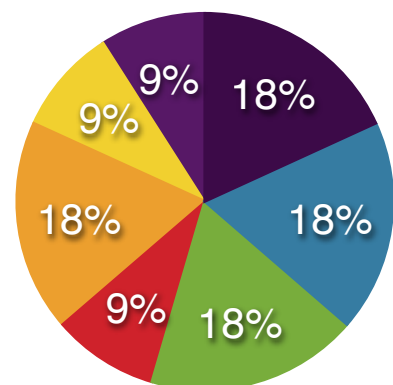
'hoofdgedachte'	aantal keer	perspectieven om competentie in praktijk te ontwikkelen
op ontwikkeling van kinderen gericht	2	- eerst goed begrijpen dat je werkt vanuit doelen m.b.t. de ontwikkeling van kinderen zelf. Wat heeft dit kind nodig binnen welke context?! - vertrouw op de ontwikkeling van kinderen; laat los
samenwerken	2	- meer samenwerken / gebruik maken van elkaars expertise. Wordt onvoldoende gedaan. - veel overleggen
werkervaring	2	- een beginnende leerkracht is nog veel bezig met orde. Een aantal jaren ervaring maakt het misschien makkelijker een methode OGO aan te bieden - tijd en energie

'hoofdgedachte'	aantal keer	perspectieven om competentie in praktijk te ontwikkelen
coaching/begeleiding	1	- goede ondersteuning en begeleiding.
kennis van leerstof, doelen en leerlijnen	2	- werk vanuit doelen en neem de tijd om die op te stellen (met hulp!) - Om te werken met doelen en tussendoelen is het noodzakelijk om jezelf boven de leerstof te plaatsen. Er zal door beginnende leerkrachten ook intensief volgens de methode lesgegeven moeten worden om met deze ervaringen eigen onderwijssituaties te creëren.
gebruik literatuur	1	- werken vanuit de literatuur hierover
overig	1	Ontw. van competenties dient 'stap-voor-stap' te gebeuren

N.B. De gegevens voor bovenstaande tabel zijn afkomstig van 8 van de 11 respondenten. De overige respondenten hebben geen antwoord gegeven op deze vraag.

In een cirkeldiagram ziet dit er als volgt uit:

- op ontwikkeling van kinderen gericht
- samenwerken
- werkervaring
- coaching/begeleiding
- kennis van leerstof, doelen en leerlijnen
- gebruik literatuur
- overig



5.3.6 Competentie 5

De OGO-leerkracht kan binnen de kernactiviteiten van een thema 'onderwijs-op-maat' aanbieden door aan te sluiten bij de zones van naaste ontwikkeling van álle leerlingen in de groep

Vraag 5.1:

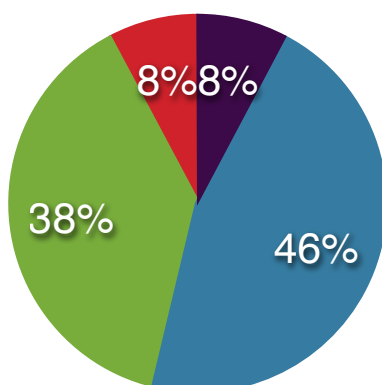
In hoeverre heb jij zicht op de zones van naaste ontwikkeling van alle leerlingen in jouw groep en hoe pak je het aan om in jouw onderwijs hier zo goed mogelijk bij aan te sluiten?

R.	mate waarin de leerkracht zicht heeft op de 'zones van naaste ontwikkeling' van de leerlingen in de groep & hoe hier in de praktijk door de leerkracht bij aangesloten wordt
1	ik werk met een groepshandelingsplan en koppel handelingsgericht werken aan ogo
2	Het is naar mijn idee een illusie om binnen de 'normale' praktijk elke dat met alle naaste ontw. van alle lln. rekening te houden. - De praktijk wijst uit dat je altijd probeert groepjes te creëren, juist omdat lln. veel van elkaar leren. - De zones van naaste ontwikkeling dien je wel te kennen als lk. (boven de lesstof staan!) - Je moet goed kennis hebben van de lesstof onder- en boven je eigen groep.
3	Dit ervaar ik als lastig, met name voor lln. die extra zorg en ondersteuning vragen
4	Kijken naar <u>waar</u> de leerling goed in is. Groepje leiden? / met computer uitwerken? / informatie zoeken? / een tekening erbij? / en daarna samen presenteren
5	Weinig tot geen zicht. Heb ze ooit gelezen, hoor er zo nu en dan over. De zones zijn bij mij niet "geautomatiseerd".
6	Het is erg belangrijk je leerlingen goed te kennen om ze goed te kunnen helpen in hun leerproces. Door middel van keuzewerk en het uitspreken van verwachtingen individueel (portfoliogesprek) help ik elke leerling zijn eigen stap te maken.
7	Portfolio's gebruiken. Hierdoor werkt het kind op zijn niveau, met zijn persoonlijke doelen. Dit onderdeel kunnen we meer inzetten in de klas.
8	Ik laat de kinderen werken en geef sturing bij het maken/opstellen van onderzoeksvraag. Hierin zit veel verschil. Het ene kind weet al meer dan het andere kind.
9	voldoende inzicht
10	Door de vele gesprekken met de leerlingen weet je al gauw wie waar 'staat'. Vaak werk je in de praktijk wel met niveaugroepjes en minilessen, waarbij bepaalde vaardigheden getraind worden.
11	Zicht door: - portfolio - ontwikkelperspectief - observatie - zorgactie lijst

Vraag 5.2:

Hoe beoordeel jij je eigen vaardigheid met betrekking tot deze competentie?

- hier móet ik echt nog aan werken
- dit zou ik wíllen verbeteren
- hier ben ik tevreden over
- dit is een sterke kant van mij
- ik vind het lastig deze competentie voor mezelf te beoordelen



Vraag 5.3:

Hoe denk je dat je je eigen vaardigheden kunt verbeteren? Is dat nodig?

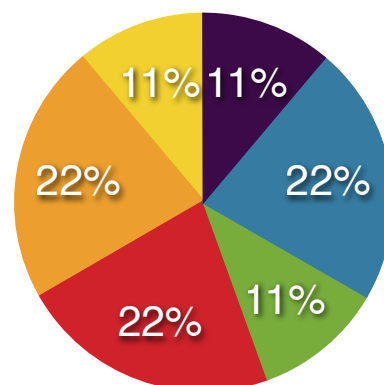
De antwoorden die de respondenten hebben gegeven zijn onder te verdelen in enkele 'hoofdgedachten'. Eigen vaardigheden m.b.t. competentie 5 kunnen worden verbeterd door:

'hoofdgedachte'	aantal keer
observeren	1
goede registratie/administratie	2
meer tijd	1
meer ervaring	2
kijken bij- en overleggen met collega's	2
begeleiding op maat	1

N.B. De gegevens voor bovenstaande tabel en bijbehorend cirkeldiagram zijn afkomstig van 7 van de 11 respondenten. De overige respondenten hebben geen antwoord gegeven op deze vraag.

Het cirkeldiagram bij vraag 5.3 ziet dit er als volgt uit:

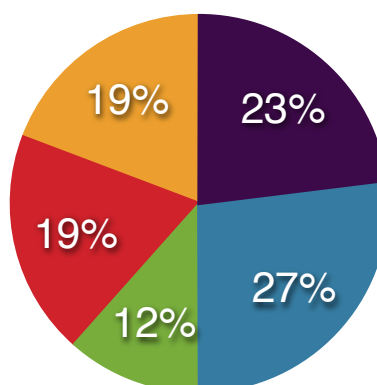
- observeren
- goede registratie/administratie
- meer tijd
- meer ervaring
- kijken bij- en overleggen met collega's
- begeleiding op maat



Vraag 5.4:

Wat heb je nodig om je eigen vaardigheden te verbeteren met betrekking tot deze competentie?

- meer eigen ervaring
- (intensief) contact met collega's
- coaching
- nascholing
- het doen van eigen onderzoek
- 'anders, nl: ...'



N.B. De gegevens voor bovenstaand diagram zijn afkomstig van 9 van de 11 respondenten. De overige respondenten hebben geen antwoord gegeven op deze vraag.

Vraag 5.5:

Welke perspectieven zie je, voor beginnende OGO-leerkrachten, om deze competentie in de praktijk te ontwikkelen?

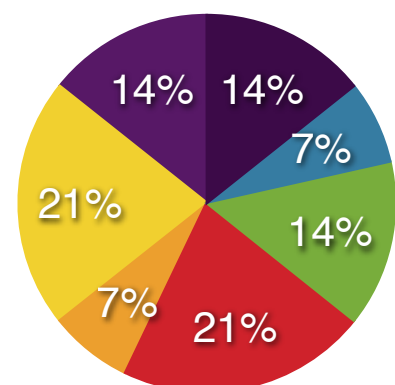
'hoofdgedachte'	aantal keer	perspectieven om competentie in praktijk te ontwikkelen
inhoudelijke kennis opdoen	2	- "gebrek" aan ervaring zal in eerste instantie vooral gecompenseerd moeten worden in goede begeleiding (inhoudelijk) én "<u>studie</u>" rondom de leerdoelen/ tussendoelen - Leren hoe je kinderen op hun eigen niveau begeleidt binnen de zone v/d naaste ontwikkeling.

<u>'hoofdgedachte'</u>	aantal keer	perspectieven om competentie in praktijk te ontwikkelen
kennis over leerlingen	1	Nooit zomaar starten, zorgen voor kennis over je ln. Wie is dit kind? Wat heeft het nodig?
oefenen en ervaring opdoen	2	- Het is een kwestie van uitproberen. Het nut zien van werken met een portfolio. - Veel doen, hp's schrijven, overleg met ib-er, tijd nemen voor gesprekken met kinderen.
prioriteiten stellen	3	- als het lukt met de OGO basisprincipes, dan inzoomen op deze deelvaardigheden - je moet het overzichtelijk voor jezelf maken, prioriteiten stellen - Korte, overzichtelijke doelen stellen hier naartoe werken met niveaugroepjes
leren van- en samenwerken met collega's	1	- ontwikkeling mbv contact met collega's
begeleiding	3	- "gebrek" aan ervaring zal in eerste instantie vooral gecompenseerd moeten worden <u>in goede begeleiding (inhoudelijk)</u> én "studie" rondom de leerdoelen/ tussendoelen - ontwikkelen kan mbv coaching - ontwikkeling mbv nascholing
overig	2	Om competenties in de praktijk te ontwikkelen zijn er op bepaalde scholen volop mogelijkheden Ontw. van competenties dient 'stap-voor-stap' te gebeuren

N.B. De gegevens voor bovenstaande tabel zijn afkomstig van 8 van de 11 respondenten. De overige respondenten hebben geen antwoord gegeven op deze vraag.

In een cirkeldiagram ziet dit er als volgt uit:

- inhoudelijke kennis opdoen
- kennis over leerlingen
- oefenen en ervaring opdoen
- prioriteiten stellen
- leren van- en samenwerken met collega's
- begeleiding
- overig



5.3.7 Competentie 6

De OGO-leerkracht kan reflecteren met de leerlingen, tijdens en na activiteiten en thema's

Vraag 6.1:

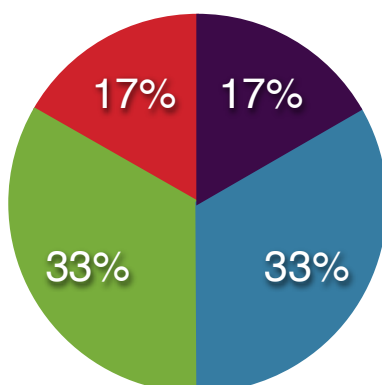
In hoeverre kun jij reflecteren met jouw leerlingen en hoe ziet reflecteren met jouw leerlingen eruit?

R.	mate waarin de leerkracht met de leerlingen kan reflecteren & hoe reflecteren met de leerlingen eruit ziet
1	Adhv de doelen die ze stellen voor schrijven spreek ik met de leerlingen. Ze houden dit bij in het portfolio. Ook maken ze schriftelijke evaluaties en reflecties in het portfolio. Hier wordt ook over gesproken. We zijn hier net mee begonnen en het is in ontwikkeling
2	Voor mij persoonlijk een groot aandachtspunt wat betreft de organisatie en tijdsmanagement. Te vaak is er geen tijd meer en wordt dit onderdeel afgeraffeld... Hier valt nog veel winst te behalen!
3	Door het vastleggen van activiteiten in woord en beeld. Door de presentaties of de soc.cult.activiteit
4	In verschillende lessen vragen stellen over wat <u>goed</u> en/of beter <u>gaat</u> /kan gaan. Een volgende keer herhalen en bekijken of het beter gaat. Tips en tops noemen.
5	Gaat prima. Manieren waarop ik dat doe: 1) mondeling -individueel & -klassikaal 2) via een enquête - daarna in de "grote" groep 3) in groepsverband - daarna in de "grote" groep
6	Wij voeren regelmatig portfoliogesprekken met leerlingen waarbij het gemaakte werk uitgangspunt vormt voor een volgende stap. Waar ben je trots op, wat zou je graag nog willen leren en hoe zou je dat willen gaan doen? Dat zijn de belangrijke vragen in het gesprek.
7	Adhv portfolio; gemaakte afspraken. Presentaties van de kinderen nabespreken.
8	Dit kan veel beter en meer. Doe ik heel af en toe.
9	wordt regelmatig gedaan nadat er een OGO-activiteit is geweest
10	- de lln stellen zelf doelen en eisen voor een opdracht en evalueren of deze gelukt zijn. - er is wekelijks een klassenvergadering, waarin op verschillende punten over de klas gesproken en overlegd wordt - er is een tussen evaluatie & een eindevaluatie (schriftelijk) per thema waarin lln aangeven wat ze geleerd hebben en wat ze hadden willen leren.
11	Reflecteren gebeurt nav de criteria die van tevoren zijn opgesteld en die uit het portfolio en het ontwikkelperspectief komen. Dus vooraf maar ook achteraf. Tijdens het proces is er bijsturing.

Vraag 6.2:

Hoe beoordeel jij je eigen vaardigheid met betrekking tot deze competentie?

- hier móet ik echt nog aan werken
- dit zou ik willen verbeteren
- hier ben ik tevreden over
- dit is een sterke kant van mij
- ik vind het lastig deze competentie voor mezelf te beoordelen



Vraag 6.3:

Hoe denk je dat je je eigen vaardigheden kunt verbeteren? Is dat nodig?

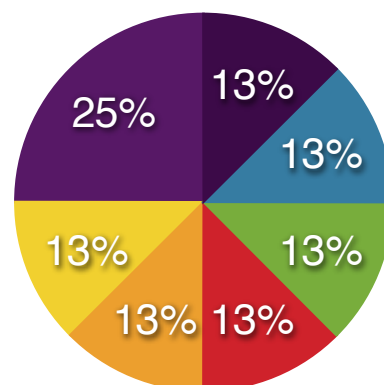
De antwoorden die de respondenten hebben gegeven zijn onder te verdelen in enkele 'hoofdgedachten'. Eigen vaardigheden m.b.t. competentie 6 kunnen worden verbeterd door:

'hoofdgedachte'	aantal keer
bewust opnemen in planning	1
luisteren naar leerlingen	1
meer ervaring	1
contact met collega's	1
persoonlijke begeleiding	1
nascholing	1
verbeteren niet nodig	2

N.B. De gegevens voor bovenstaande tabel en bijbehorend cirkeldiagram zijn afkomstig van 6 van de 11 respondenten. De overige respondenten hebben geen antwoord gegeven op deze vraag.

Het cirkeldiagram bij vraag 6.3 ziet dit er als volgt uit:

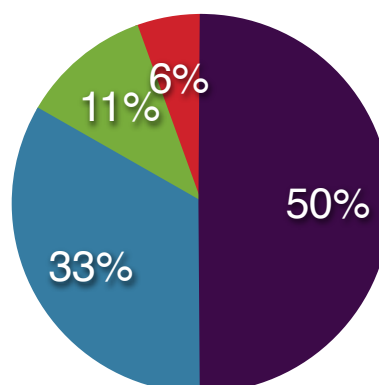
- bewust opnemen in planning
- luisteren naar leerlingen
- meer ervaring
- contact met collega's
- persoonlijke begeleiding
- nascholing
- verbeteren niet nodig



Vraag 6.4:

Wat heb je nodig om je eigen vaardigheden te verbeteren met betrekking tot deze competentie?

- meer eigen ervaring
- (intensief) contact met collega's
- coaching
- nascholing
- het doen van eigen onderzoek
- 'anders, nl: ...'



N.B. De gegevens voor bovenstaand diagram zijn afkomstig van 10 van de 11 respondenten. De overige respondenten hebben geen antwoord gegeven op deze vraag.

Bij deze vraag was er ook mogelijkheid een ander antwoord te geven dan de keuzes die in het diagram zijn weergegeven. Hierin zijn de volgende antwoorden gegeven:

Anders, namelijk: ...	
'in plaats van' meerkeuze	'als aanvulling op' meerkeuze
	- eigen onderzoek op dit gebied net afgesloten en nu aan het werk in de praktijk
	- leren van elkaar, collegiale consultatie
	- kijken bij andere leerkrachten

Vraag 6.5:

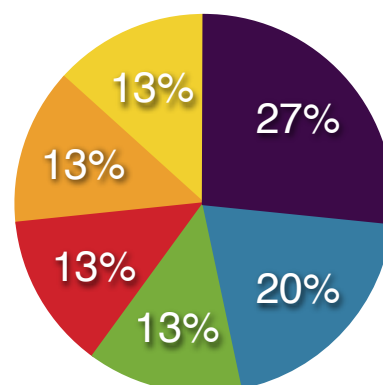
Welke perspectieven zie je, voor beginnende OGO-leerkrachten, om deze competentie in de praktijk te ontwikkelen?

'hoofdgedachte'	aantal keer	perspectieven om competentie in praktijk te ontwikkelen
oefenen en ervaring opdoen	4	- OGO en thematiseren. Telkens weer en meer de 4 fases oefenen - veel doen - ervaring - doen
reflecteren leerkrachtgedrag	3	- reflecteren. - video interactie helpt om jezelf goed in beeld te hebben en te kunnen reflecteren. - openstaan voor reflectie, ook op je eigen functioneren ->leuk om met Iln te bespreken. Ik werk altijd met <u>Tops</u> en <u>Tips</u>
leren van- en samenwerken met collega's	2	- ontwikkeling mbv contact met collega's - het is heel belangrijk om hier samen aan te werken om in verschillende klassen aan te werken zodat je er over kan sparren met collega's
begeleiding	2	- PCDA cyclus onder begeleiding toepassen. - begeleiding: video interactie helpt om jezelf goed in beeld te hebben en te kunnen reflecteren.
procesgerichte houding	2	- Ze moeten weten hoe ze in de praktijk het <u>proces</u> kunnen sturen om zo een hoger leerrendement te krijgen binnen de groep - Vraag na afloop, wat heb je geleerd, wat ging goed/kan beter. Niet alleen product maar ook proces.
overig	2	Om competenties in de praktijk te ontwikkelen zijn er op bepaalde scholen volop mogelijkheden
		Ontw. van competenties dient 'stap-voor-stap' te gebeuren

N.B. De gegevens voor bovenstaande tabel zijn afkomstig van 9 van de 11 respondenten. De overige respondenten hebben geen antwoord gegeven op deze vraag.

In een cirkeldiagram ziet dit er als volgt uit:

- oefenen en ervaring opdoen
- reflecteren leerkrachtgedrag
- leren van- en samenwerken met collega's
- begeleiding
- procesgerichte houding
- overig



5.4 Analyse en verklaring van de data

Uit de data van het onderzoek komen de volgende punten naar voren.

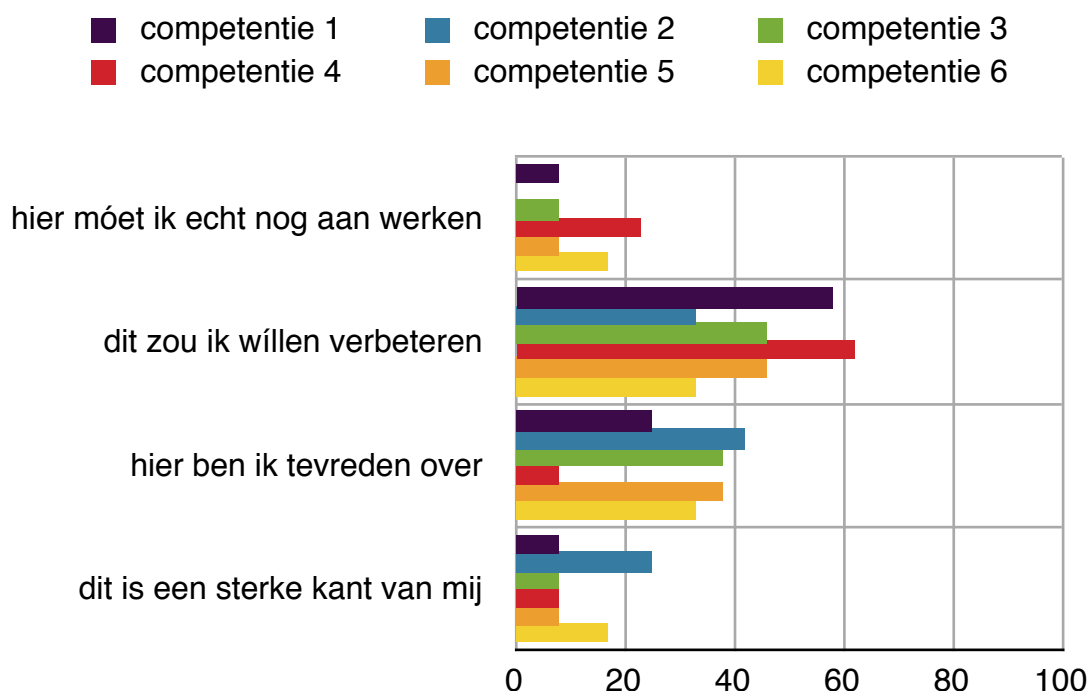
Begeleiding door externe partij bij de invoering van OGO

Het geschetste beeld van de respondenten van scholen die zijn begeleid bij het vormgeven van OGO komt sterk overeen met uitgangspunten van OGO zoals te vinden in de literatuur. Dit tegenover het beeld dat geschetst wordt door respondenten van scholen die op eigen kracht vorm aan OGO geven. Op deze scholen wordt aangegeven 'minder bekend' te zijn met de uitgangspunten van OGO, meer 'zoekende' te zijn naar de praktische vorm van OGO en tevens wordt van 1 school het draagvlak onder het team als 'niet goed' omschreven.

Deze verschillen kunnen worden verklaard doordat 'kennis van zaken' voorwaarde is om op een goede manier te kunnen werken volgens de principes van OGO. Wanneer er geen bekendheid is met de uitgangspunten en de waarde ervan niet kan worden herkend, zal het draagvlak onder het team ook niet goed kunnen zijn. Immers, 'onbekend maakt onbemind'. De begeleiding van een externe wordt als positief voor de invoering van OGO op school beschreven, ook in gevallen waarbij de invoering in eerste instantie onzorgvuldig is gebeurd.

De beoordeling van de eigen vaardigheden met betrekking tot de competenties

Voor de verschillende competenties hebben de respondenten hun eigen vaardigheden beoordeeld. Het algemene beeld van de beoordeling van de eigen vaardigheid voor de 6 competenties is in een diagram als volgt weer te geven:



Uit het beeld van het hiervoor afgebeelde diagram kan worden afgelezen dat de respondenten kritisch kijken naar hun eigen vaardigheden. De wens om de eigen vaardigheden te verbeteren is bij alle competenties sterk aanwezig. Met name bij competentie 1 (58%) en competentie 4 (62%) schieten deze waardes eruit.

Competentie 1 heeft betrekking op de kennis van de uitgangspunten van OGO en competentie 4 heeft betrekking op de inhoud van het onderwijs en de leerstof. Dit zijn meer theoretisch en didactisch georiënteerde competenties.

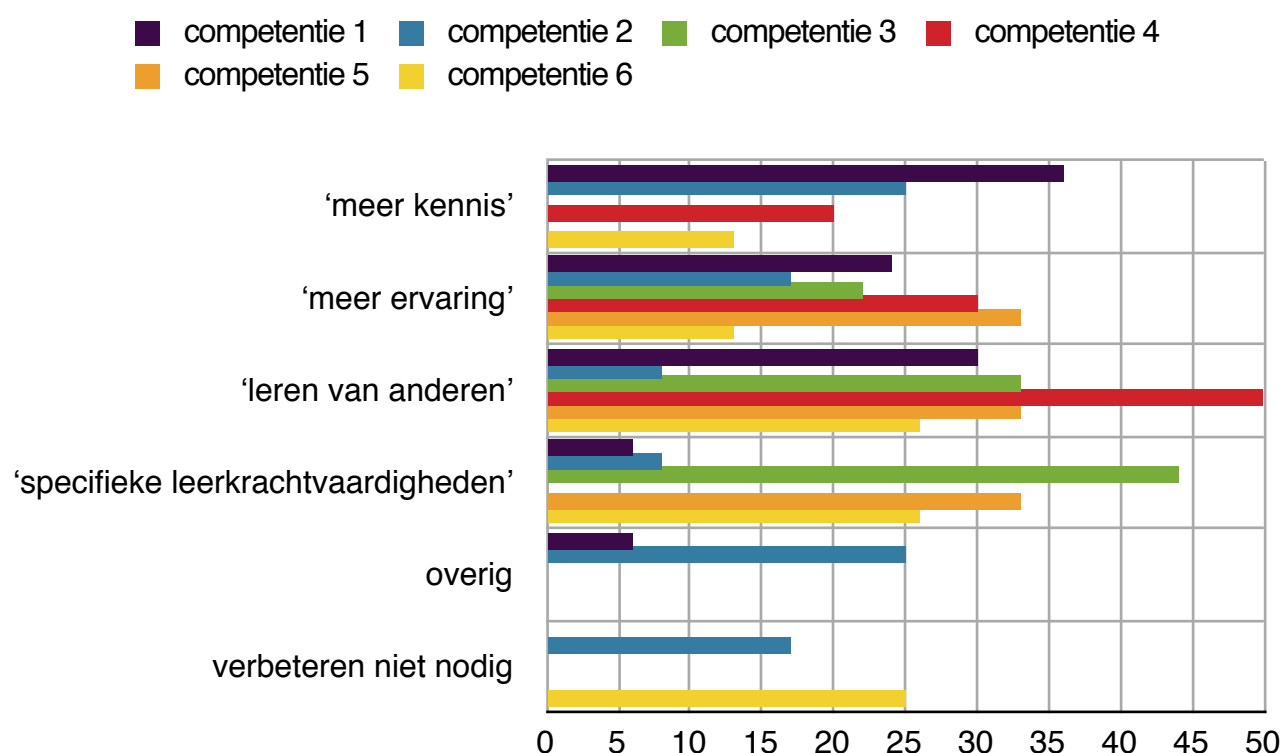
Bij de competenties die meer op het interpersoonlijke en pedagogische vlak liggen, is een meer gespreid beeld te zien.

Vanuit deze gegevens kan worden gesteld dat de respondenten kritisch kijken naar hun eigen vaardigheden. Daarbij kunnen ze aangeven waar hun kwaliteiten liggen en tonen ze zich bereid tot het ontwikkelen van competenties waar nodig.

De meer theoretisch/didactische competenties worden in grotere mate als ‘verbeterbaar’ aangemerkt als de meer interpersoonlijk/pedagogische competenties. Hieruit blijkt een behoefte om meer ‘kennis van zaken’ te hebben/verkrijgen over de theorie achter OGO en de praktische toepassingsmogelijkheden van de theorie.

De benodigheden om de competenties in de praktijk te ontwikkelen

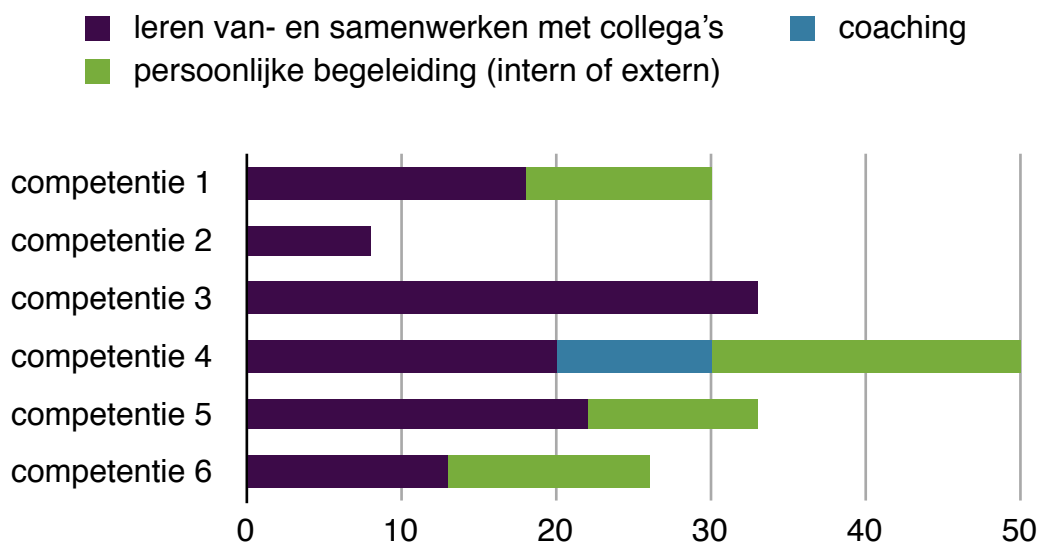
Uit de data blijkt dat de respondenten veel mogelijkheden zien om de benodigde competenties in de praktijk te ontwikkelen. In de data van de verschillende competenties bij vraag 3 kunnen de uitschieters worden gevangen onder de noemers ‘meer kennis’, ‘meer eigen ervaring’, ‘leren van anderen’ en ‘specifieke leerkrachtvaardigheden’. In een diagram kan dit als volgt worden weergegeven.



Opvallend is dat met name ‘meer ervaring’ en ‘leren van anderen’ bij bijna elke competentie zeer hoog scoren. Zoals bij de beoordeling van de competenties in het vorige punt al opviel wordt ‘meer kennis’ vooral bij competentie 1 en bij competentie 4 van belang geacht. Bij competentie 2 wordt met ‘meer kennis’ specifiek op kennis over de eigen leerlingen gedoeld.

De waarde van ‘anderen’ in het verbeteren van de vaardigheden m.b.t. competenties

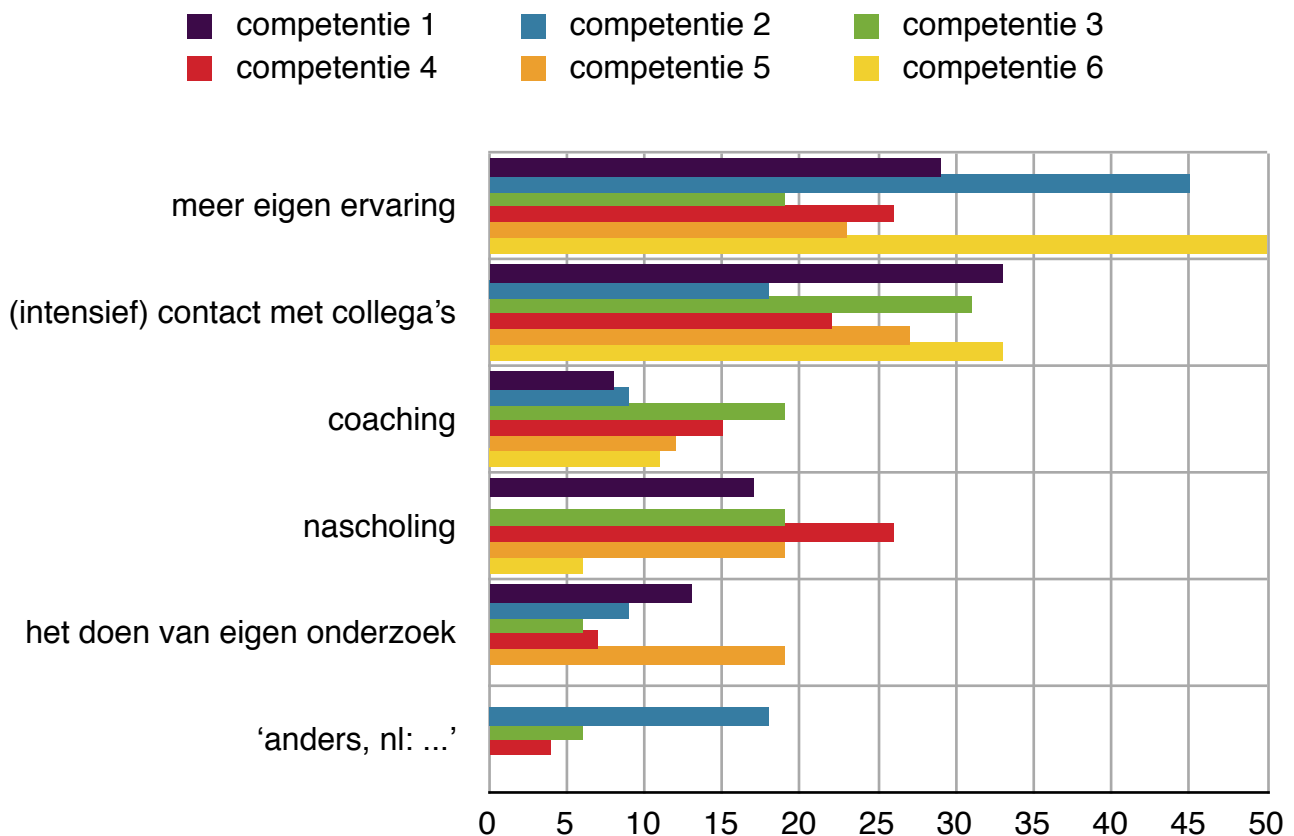
Het ‘leren van anderen’ kan worden onderverdeeld in ‘leren van- en samenwerken met collega’s’, ‘coaching’ en ‘persoonlijke begeleiding’ (intern of extern). Deze verhouding ziet er als volgt uit:



Uit deze grafiek kan worden afgelezen dat de respondenten veel mogelijkheden zien om hun competenties te verbeteren met behulp van anderen waarbij voornamelijk interacties met de naaste collega's van grote waarde worden geacht. Bij competentie 4 wordt coaching ook aangegeven.

Wat is nodig om eigen vaardigheden m.b.t. competenties te kunnen verbeteren?

Bij vraag 4 van elke competentie werd in de vragenlijst specifiek gevraagd naar de benodigdheden om de eigen vaardigheden te kunnen verbeteren. Door de vraagstelling is er veel overlap tussen de antwoorden van deze vraag en die van de vragen 3 over de mogelijkheden om de eigen vaardigheden te verbeteren. In een grafiek zijn de gegeven antwoorden bij de vragen 4 als volgt weer te geven:



De vragen 3 en 4 vertonen de nodige overlap. Dit is in de overzichtsdigrammen ook terug te zien. Wanneer de beide diagrammen met elkaar worden vergeleken is te zien dat er opnieuw veel waarde wordt gehecht aan het opdoen van 'meer eigen ervaring' en het '(intensief) contact met collega's'.

De component 'meer kennis' kwam in de antwoorden bij de vragen 3 naar voren. In de vragen 4 zou dit kunnen overlappen met 'nascholing' en/of 'het doen van eigen onderzoek'. Wat te zien is wanneer de beide diagrammen met elkaar worden vergeleken, is dat de mogelijkheden van 'meer kennis' bij het verbeteren van de eigen vaardigheden (competentie 1, 2, 4 & 6) bij de vragen 4 over de benodigheden niet is terug te vinden. Uit de gegevens van de respondenten blijkt dat het opdoen van kennis in veel gevallen inderdaad samen 'het doen van eigen onderzoek' wordt geantwoord. Bovendien worden veel 'kennis'-mogelijkheden geantwoord, tezamen met het opdoen van ervaring en samenwerken met collega's. Blijkbaar wordt hiermee ook naar kennisverwerving gestreefd.

Opvallend is dat bij zowel competentie 3, als bij competentie 5, het opdoen van meer kennis niet wordt aangegeven bij de mogelijkheden om vaardigheden te verbeteren, terwijl hier wel wordt aangegeven dat 'nascholing' een benodigdheid is om eigen vaardigheden te verbeteren met betrekking tot deze competenties. Het verschil kan liggen in de interpretatie. Bij deze competenties worden wel specifieke leerkrachtvaardigheden als ontwikkelmogelijkheden gezien. Van de respondenten die aangaven 'nascholing' als

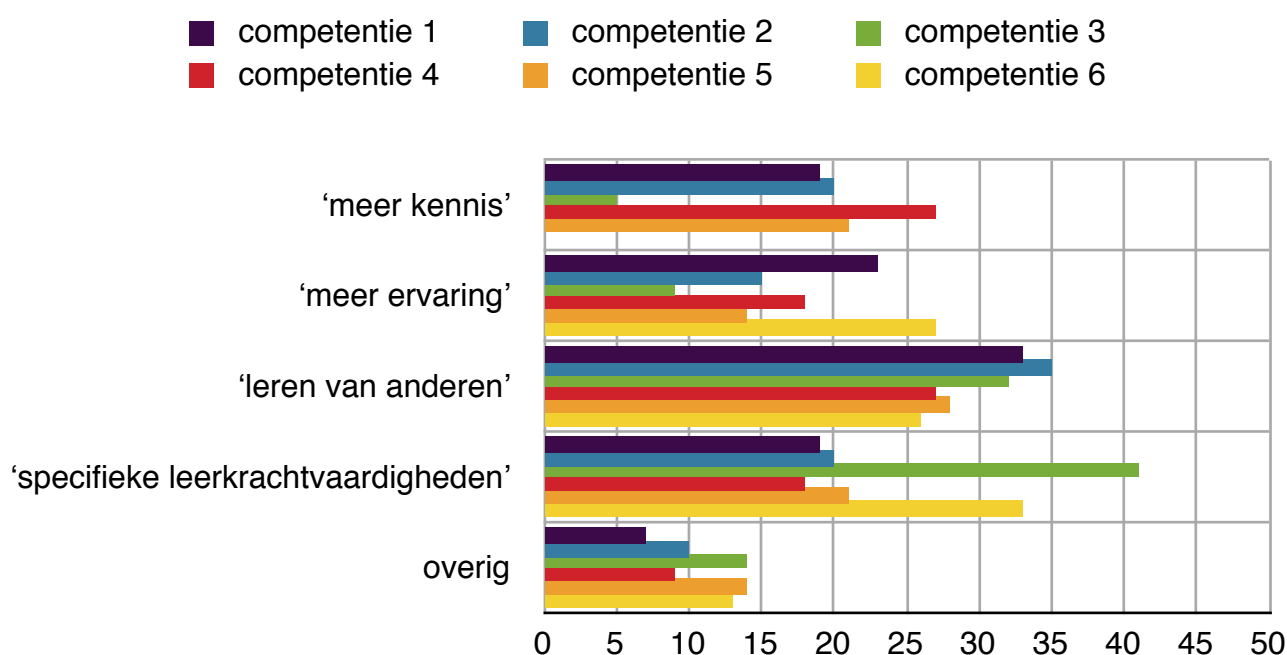
benodigdheid te zien, hebben de meesten inderdaad bij de mogelijkheden om te verbeteren leerkrachtvaardigheden beschreven. Hieruit kan worden opgemaakt dat de verwachtingen bij nascholing niet enkel kennis, maar met name ook het aanleren van praktische leerkrachtvaardigheden betreffen.

Zowel 'coaching' als 'nascholing' worden aanzienlijk minder vaak als benodigdheden gekozen dan het opdoen van 'meer eigen ervaring' en '(intensief) contact met collega's'. Dit is opvallend aangezien de resultaten van coaching en nascholing als positief worden bevonden en bevorderlijk zijn voor zowel kennis over OGO als duidelijkheid over de toepassing van OGO-principes in de praktijk. Als verklaring voor deze verschillen kan tijdsdruk meespelen. Coaching en nascholing kosten tijd die in het basisonderwijs zeer schaars is. Een andere mogelijke verklaring kan zijn dat veel respondenten al gecoacht en nageschoold zijn en hierdoor deze benodigdheden voor zichzelf niet langer zo nodig hebben. De ontwikkeling van de competenties dient nu verder te gebeuren in de praktijk door ervaring en contacten met 'gelijken', te weten collega's.

De mogelijkheid 'het doen van eigen onderzoek' is wel regelmatig gekozen als benodigdheid, maar aanzienlijk minder dan ik zou hebben verwacht. De onderzoekende houding van de leerkracht wordt binnen OGO van grote waarde geacht, maar in de praktijk wordt het doen van eigen onderzoek blijkbaar (nog) niet zo belangrijk geschat, of zien leerkrachten hier (nog) onvoldoende mogelijkheden voor.

De ontwikkelingsperspectieven die worden gezien voor beginnende OGO-leerkrachten.

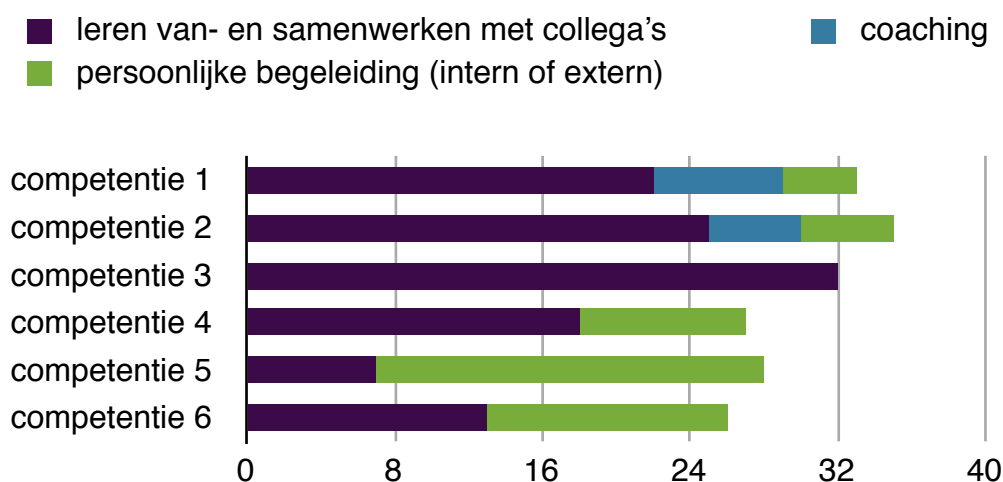
Wanneer de gegeven perspectieven door de respondenten, voor de beginnende OGO-leerkrachten, net als bij de 'mogelijkheden tot verbetering van de eigen vaardigheden' worden geclusterd onder de noemers 'meer kennis', 'meer ervaring', 'leren van anderen' en 'specifieke leerkrachtvaardigheden', ontstaat het volgende beeld:



In dit diagram is te zien dat de gegeven perspectieven door de respondenten over het algemeen veel betrekking hebben op het 'leren van anderen'. Ondanks de grote waarde die de respondenten voor zichzelf hechten aan 'meer ervaring' liggen de gegeven ontwikkelperspectieven voor de beginnende leerkrachten niet zo nadrukkelijk op dat gebied. Wellicht dat dit een volgorde aangeeft waarbij een beginnende leerkracht eerst van en met anderen leert, alvorens veel profijt te ondervinden vanuit de ervaring.

Aan 'specifieke leerkrachtvaardigheden' wordt in de gegeven perspectieven veel voorbeelden en adviezen gegeven. Uit deze gegevens valt af te leiden dat de respondenten het ontwikkelen van specifieke leerkrachtvaardigheden van belang vinden voor het ontwikkelen van specifieke OGO-competenties door beginnende OGO-leerkrachten. Blijkbaar gaat het in veel gevallen om vaardigheden die in de OGO-praktijk verschillen van wat in andere onderwijspraktijken gangbaar is. Dit komt overeen met het algemene beeld van de benodigde competenties bij OGO. Ook het 'leren van anderen' biedt ontwikkelingsperspectieven voor de beginnende OGO-leerkrachten.

Het 'leren van anderen' kan ook hier worden onderverdeeld in 'leren van- en samenwerken met collega's', 'coaching' en 'persoonlijke begeleiding' (intern of extern). Deze verhouding ziet er als volgt uit:



Uit deze grafiek valt af te lezen dat de respondenten over het algemeen voor beginnende OGO-leerkrachten veel belang hechten aan het 'leren van- en samenwerken met collega's', meer dan 'coaching' en 'persoonlijke begeleiding'. Bij competentie 5 ('onderwijs-op-maat & aansluiten bij zones naaste ontwikkeling') wordt daarentegen juist de persoonlijke begeleiding benadrukt. Dit heeft te maken met het gegeven dat van beginnende leerkrachten wordt verwacht dat deze eerst goed bekend moeten raken met de leerinhouden en de doorgaande lijn daarin, voordat ze deze competentie voldoende kunnen beheersen.

De belangrijkste bevindingen vanuit de onderzoeksresultaten

1. Op de scholen die zijn begeleid bij het invoeren van OGO is over het algemeen genomen meer sprake van kennis van zaken ten opzichte van op scholen waar de invoering van OGO op eigen kracht is gebeurd die aangeven meer zoekende te zijn en die in sommige gevallen weinig draagvlak hebben voor OGO in de bovenbouw. Hieruit is af te leiden dat begeleiding bij de invoering van OGO van grote waarde kan zijn om dit onderwijsconcept op een zorgvuldige en tevens bevredigende wijze in te voeren in de school.
2. De respondenten kijken kritisch naar hun eigen vaardigheden en tonen zich bereid tot het ontwikkelen van competenties waar nodig.
3. Respondenten die aangeven goed bekend te zijn met de uitgangspunten van OGO en de theorie, beoordelen hun eigen vaardigheden met betrekking tot de eigen competenties positiever dan de respondenten die minder bekend zijn met de theorie en uitgangspunten. Deze laatsten geven aan meer 'zoekende' te zijn. Hieruit valt af te leiden dat 'kennis' bijdraagt aan het ontwikkelen van de OGO-competenties en bovendien kan leiden tot meer zekerheid over de eigen handelwijze.
4. Met name met betrekking tot de meer theoretisch/didactische competenties wordt door de respondenten de noodzaak en/of wens tot verbetering gezien in vergelijking met de meer interpersoonlijke/pedagogische competenties waar meer tevredenheid over is.
5. Om de benodigde OGO-competenties in de praktijk te ontwikkelen wordt over het algemeen het meest waarde gehecht aan 'leren van- en samenwerken met collega's', tezamen met het opdoen van 'meer eigen ervaring'.
6. Het 'opdoen van kennis' als mogelijkheid tot verbetering van de eigen vaardigheden, wordt in de meeste gevallen tezamen met het 'doen van eigen onderzoek', het 'opdoen van ervaring' en het 'samenwerken met collega's'. Hieruit is af te leiden dat het opdoen van kennis niet direct verbonden is aan nascholing en dat de respondenten de voorkeur geven aan het opdoen van kennis vanuit praktische toepassingssituaties.
7. Wanneer 'nascholing' werd aangegeven als benodigdheid om eigen vaardigheden met betrekking tot de competenties te verbeteren, had dit voornamelijk betrekking op specifieke aspecten van leerkrachtvaardigheden. Hieruit is af te leiden dat de verwachtingen bij nascholing niet enkel kennis, maar met name ook het aanleren van praktische leerkrachtvaardigheden betreffen.

8. Zowel 'coaching' als 'nascholing' worden volgens de onderzoeksresultaten minder vaak gekozen als benodigdheden om eigen vaardigheden te verbeteren, dan 'eigen ervaring' en het 'contact met collega's'. Hieruit valt op te maken dat er veel mogelijkheden worden gezien in de eigen kwaliteiten en die van de collega's. Een aanname is dat zowel 'coaching' als 'nascholing' minder populaire benodigdheden zijn vanwege de extra tijd en belasting die deze met zich meebrengen. Dit is opvallend omdat 'coaching' en 'nascholing' zeer goede resultaten opleveren.
9. Het 'doen van eigen onderzoek' wordt door de respondenten het minst vaak gekozen als benodigd voor het verbeteren van de eigen vaardigheden. Dit is opvallend omdat aan de onderzoekende houding van de leerkracht in de literatuur over OGO veel waarde wordt gehecht. Blijkbaar wordt het belang van eigen onderzoek (nu nog) minder gezien door de OGO-leerkrachten zelf.
10. De ontwikkelingsperspectieven voor de beginnende OGO-leerkrachten, liggen volgens de respondenten voornamelijk op het gebied van 'leren van anderen'. Het ontwikkelen door 'meer eigen ervaring' wordt opvallend minder veel genoemd. Hieruit valt af te leiden dat vóórdat 'meer eigen ervaring' daadwerkelijk effectief wordt, éérst in samenwerking met anderen een goede basis gelegd dient te worden.
11. De respondenten hechten, voor beginnende OGO-leerkrachten, over het algemeen meer belang aan het 'leren van- en samenwerken met collega's' dan aan 'coaching' en 'persoonlijke begeleiding'.
12. Het ontwikkelen van enkele specifieke leerkrachtvaardigheden worden, door de respondenten, voor het ontwikkelen van de OGO-competenties door beginnende OGO-leerkrachten als belangrijk beschouwd.

Conclusie, discussie en aanbevelingen

6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de belangrijkste bevindingen van mijn onderzoek in het kort weergegeven. In paragraaf 6.2 zijn mijn empirische conclusies te lezen en is mijn conclusie (6.2.2) als antwoord op mijn onderzoeksvraag en als product van mijn bevindingen uit literatuur- en praktijkonderzoek weergegeven. De belangrijkste bevindingen zijn ook in deze paragraaf vermeld (6.2.1).

In paragraaf 6.3 worden mijn theoretische conclusies in de discussie (6.3.1) besproken. Ook is (in 6.3.2) de zakelijke evaluatie van mijn onderzoek te lezen. Vanuit mijn bevindingen heb ik bovendien enkele vervolgvragen (6.3.3) geformuleerd.

Tenslotte zijn de praktische conclusies van mijn onderzoek in paragraaf 6.4 verwoord als 'aanbevelingen'

6.2 Conclusie (empirische conclusies)

6.2.1 Samenvatting praktijk en theorie

In dit onderzoek ben ik op zoek gegaan naar de antwoorden op enkele vragen over Ontwikkelingsgericht Onderwijs en de mogelijkheden om in de beroepspraktijk belangrijke OGO-leerkrachtcompetenties te kunnen ontwikkelen. In deze paragraaf zal ik een samenvatting geven van de theorie en praktijk door antwoord te geven op de volgende twee vragen:

1. Welke leerkrachtcompetenties zijn belangrijk voor OGO?
2. Wat is er nodig om belangrijke leerkrachtcompetenties binnen OGO in de praktijk te kunnen ontwikkelen?

Bij het beantwoorden zal ik de resultaten uit mijn literatuuronderzoek koppelen aan de onderzoeksresultaten die ik heb verkregen door middel van mijn praktijkonderzoek.

6.2.1.1 Welke leerkrachtcompetenties zijn belangrijk voor OGO.

Vanuit de bestudeerde literatuur over Ontwikkelingsgericht Onderwijs en het lesgeven volgens een onderzoeksgerelateerd curriculum in de bovenbouw van het basisonderwijs kan worden geconcludeerd dat er specifieke leerkrachtcompetenties nodig zijn voor de leerkrachten die lesgeven in de OGO praktijk.

Bakker (2009) heeft in de literatuur een clustering gemaakt van de kerncompetenties in een zestal basiscompetenties. Dit zijn:

1. pedagogische basis;
2. ontwerpen van het onderwijsaanbod;

3. didactisch handelingsmodel;
4. begeleiding en leiding;
5. didactische organisatie;
6. observeren en registreren.

Als basis voor mijn praktijkonderzoek heb ik zelf zes leerkrachtcompetenties geformuleerd, te weten:

1. De OGO-leerkracht is bekend met de 'Cirkel Ontwikkelingsgericht Onderwijs Bovenbouw' (Van Oers, 2001) evenals de uitgangspunten van Ontwikkelingsgericht Onderwijs met betrekking tot het onderwijzen in de bovenbouw door middel van een onderzoeksgerelateerd curriculum. Deze kennis en kunde is zichtbaar bij de uitwerking en uitvoering van elk thema.
2. De OGO-leerkracht heeft het vermogen om recht te doen aan de individuele en culturele verschillen tussen leerlingen en deze te benutten in het onderwijs met identiteitsontwikkeling van alle leerlingen in de groep als doel.
3. De OGO-leerkracht kan op een evenwichtige wijze omgaan met de inspraak van de leerlingen bij het ontwerpen en vormgeven van de thema's en het leerstofaanbod daarin en stimuleert de leerlingen om te participeren.
4. De OGO-leerkracht kan het eigen leerstofaanbod ontwerpen met gebruikmaking van bestaande materialen en methodes, precies passend bij de eigen groep leerlingen. Daarbij kan de OGO-leerkracht een goede evenwichtige balans vinden tussen de betekenissen voor de leerlingen en de eigen doelstellingen van zowel de leerkracht als de overheid en maatschappij.
5. De OGO-leerkracht kan binnen de kernactiviteiten van een thema 'onderwijs-op-maat' aanbieden door aan te sluiten bij de zones van naaste ontwikkeling van alle leerlingen in de groep.
6. De OGO-leerkracht kan reflecteren met de leerlingen, tijdens en na activiteiten en thema's.

Deze, door mijzelf geformuleerde, competenties kunnen worden ingepast in de zes basiscompetenties van Bakker. Daarbij beslaan mijn competenties niet alle zes basiscompetenties, maar dat was voor mijn onderzoek ook niet noodzakelijk.

In de praktijk hebben OGO-leerkrachten de vragenlijst ingevuld die was gebaseerd op de zes geformuleerde competenties. Deze zes competenties werden als 'passend binnen OGO' beschouwd, alhoewel de vragen in mijn vragenlijst hier niet specifiek op gericht waren.

Ondanks dat de competenties niet aan officiële criteria zijn onderworpen om de 'competentie-waardigheid' alsook de 'validiteit' van de competenties voor de praktijk te beoordelen, kan vanuit de literatuur bezien gesteld worden dat de competenties inderdaad belangrijk zijn voor OGO en hierdoor geschikt als basis voor het praktijkonderzoek.

6.2.1.2 Wat is er nodig om belangrijke leerkrachtcompetenties binnen OGO in de praktijk te kunnen ontwikkelen?

Vanuit de literatuur wordt er aangegeven dat het ontwikkelen van competenties in de praktijk zeer goed mogelijk is. De beroepspraktijk kan dienen als krachtige leeromgeving wanneer er aan enkele voorwaarden wordt voldaan (zie ook paragraaf 3.4, deze scriptie):

1. De lerende moet in staat zijn om leersituaties te herkennen en deze te benutten. Belangrijk hiervoor is kennis ('hoe zou ik moeten functioneren in deze situatie?') en reflectief vermogen ('hoe functioneer ik in werkelijkheid en wat vind ik daarvan?');
2. De praktijk moet realistisch zijn en rijk aan contexten om ervaringen op te doen;
3. De lerende moet inzichtelijk krijgen hoe welke competenties relevant zijn om te ontwikkelen en welke strategieën hiervoor te gebruiken zijn. Belangrijk hiervoor is kennis ('hoe zou ik moeten functioneren en welke competenties horen hierbij?') en begeleiding (bij het aanleren van strategieën);
4. De lerende moet in de gelegenheid zijn om 'de kunst af te kijken' en hierover in dialoog te gaan met collega's en anderen;
5. De lerende moet kunnen reflecteren op eigen handelingen en vaardigheden en deze inzichten kunnen vertalen naar de praktijk;
6. De praktijk moet experts en begeleiders kunnen leveren die de lerende verder kunnen helpen bij de ontwikkeling van de competenties.

Vanuit deze voorwaarden aan de beroepspraktijk als krachtige leeromgeving voor het ontwikkelen van competenties, kunnen de volgende benodigdheden om competenties in de praktijk te kunnen ontwikkelen worden geformuleerd:

1. kennis
2. ervaring
3. persoonlijke begeleiding
4. op competentieontwikkeling gerichte open contacten met collega's
5. goed reflectief vermogen

Uit het praktijkonderzoek komt naar voren dat deze 'benodigdheden' vanuit de theorie inderdaad van belang worden geacht om competenties te kunnen ontwikkelen in de praktijk.

1. Over 'kennis' blijkt uit het praktijkonderzoek dat dit bijdraagt aan het ontwikkelen van de OGO-competenties en bovendien kan leiden tot meer zekerheid over de eigen handelswijze. Bovendien wordt er meer noodzaak en/of wens tot verbetering gezien door de respondenten bij de meer theoretisch/didactische competenties. Ontoereikende kennis leidt tot een onvoldoende bekwaamheid bij deze competenties.
2. Over 'ervaring' als benodigheid tot het ontwikkelen van competenties geven de onderzoeksuitslagen een duidelijk positief beeld. De respondenten geven over het geheel genomen aan 'ervaring' als mogelijkheid tot het verbeteren van de eigen vaardigheden te zien, evenals als benodigheid.

3. 'Persoonlijke begeleiding' wordt in het praktijkonderzoek ook aangegeven als benodigdheid om competenties te ontwikkelen, alhoewel in mindere mate als 'ervaring' en 'collega-contacten'. Bovendien blijkt uit de onderzoeksgegevens dat bij scholen die zijn begeleid (of nog steeds worden begeleid) door een externe partij bij de invoering van OGO, er sprake is van meer kennis van zaken en een betere invoering van OGO dan bij scholen die op eigen kracht OGO vormgeven in de school. Ondanks dat 'persoonlijke begeleiding' (in het praktijkonderzoek 'coaching'/'begeleiding van buitenaf') in het praktijkonderzoek in mindere mate werd aangemerkt als benodigdheid is uit de data wel duidelijk erkenning van de waarde van persoonlijke begeleiding af te leiden.
4. Over 'op competentieontwikkeling gerichte open contacten met collega's' geven de onderzoeksresultaten een duidelijk beeld. Contacten met collega's worden over de hele linie vaak genoemd als het gaat om mogelijkheden tot competentieontwikkeling, benodigdheden voor competentieontwikkeling en ook als perspectieven voor beginnende OGO-leerkrachten. Hieruit blijkt dat de collega's van grote waarde worden geacht bij het ontwikkelen van competenties in de praktijk.
5. 'Een goed reflectief vermogen' wordt in de literatuur als vijfde benodigdheid voor competentieontwikkeling in de praktijk aangemerkt. In het praktijkonderzoek komt 'een goed reflectief vermogen' als benodigdheid niet zo sterk naar voren. 'Reflectie' wordt bij enkele competenties genoemd bij 'perspectieven voor beginnende OGO-leerkrachten'.

De bevindingen vanuit het praktijkonderzoek komen in grote mate overeen met de bestaande literatuur over benodigdheden in de praktijk om competenties te kunnen ontwikkelen.

6.2.2 Conclusie als antwoord op de onderzoeksvraag

Om belangrijke leerkrachtcompetenties te kunnen ontwikkelen in een OGO situatie dient een OGO-leerkracht beschikking te kunnen hebben over de volgende benodigdheden:

- '*Basiskennis*' en '*reflectief vermogen*': om de OGO-leerkracht in staat te stellen om leersituaties te herkennen en deze te benutten;
- Mogelijkheid tot het opdoen van '*ervaring*' in een realistische praktijk die rijk is aan contexten;
- '*Inhoudelijke kennis*' en '*begeleiding*': om voor de OGO-leerkracht inzichtelijk te krijgen welke competenties relevant zijn om te ontwikkelen en welke strategieën hiervoor te gebruiken zijn;
- '*Collegiale contacten*': om de OGO-leerkracht in de gelegenheid te stellen om 'de kunst af te kijken' en hierover in dialoog te gaan met collega's en anderen;
- '*Goed reflectief vermogen*': om te kunnen reflecteren op eigen handelingen en vaardigheden en deze inzichten te kunnen vertalen naar de praktijk;
- '*Experts*' en '*begeleiders*', geboden door de praktijk: om de OGO-leerkracht verder te helpen bij de ontwikkeling van de competenties.

6.3 Discussie (theoretische conclusies)

6.3.1 *Wat heeft mijn onderzoek opgeleverd in het grotere geheel?*

In het grotere geheel van onderzoeken vormt mijn onderzoek een aanvulling op de bestaande kennis over de benodigde leerkrachtcompetenties bij het lesgeven volgens OGO in de bovenbouw van de basisschool en de benodigdheden om competenties te ontwikkelen. In mijn onderzoek heb zes competenties geformuleerd die het resultaat zijn van bestaande informatie over taken van de OGO-leerkracht in de bovenbouw. Dat deze competenties werden herkend door de leerkrachten in het praktijkonderzoek bevestigt dat de competenties een realistisch beeld geven van benodigde leerkrachtcompetenties in de OGO-praktijk. Wat nieuw is aan mijn onderzoek, is dat de benodigdheden voor ontwikkeling van de belangrijke leerkrachtcompetenties in de praktijk uit de resultaten van het praktijkonderzoek overeenkomen met theorie over het ontwikkelen van beroepscompetenties in het algemeen in de beroepspraktijk. Voor zover bij mij bekend is er nog niet eerder onderzoek gedaan naar de benodigdheden die leerkrachten in de OGO-praktijk zelf aangeven voor het ontwikkelen van belangrijke leerkrachtcompetenties. In die zin vormt mijn onderzoek een aanvulling op het grotere geheel.

Wat betreft de onderzoeksresultaten liggen deze in lijn der verwachting. Het belang van meer ervaring en samenwerken met collega's wordt door de literatuur onderschreven op het gebied van ontwikkeling van competenties in de praktijk.

6.3.2 *Evaluatie*

Bij de uitvoering van mijn onderzoek ben ik tegen de volgende zaken aangelopen.

- In eerste instantie was ik van plan om de praktijkgegevens van leerkrachten met minimale ervaring met OGO in de bovenbouw, te vergelijken met de gegevens van leerkrachten die al meer ervaren waren. Door de selectie van de scholen via hun eigen websites, heb ik de scholen benaderd die min of meer duidelijk aangaven met de uitgangspunten van OGO in de bovenbouw te werken. Blijkbaar geven scholen pas op hun website weer dat ze werken met OGO wanneer dit al enige tijd het geval is. Als resultaat heb ik in mijn onderzoeksgegevens te weinig spreiding op het gebied van ervaring, om de gegevens van twee groepen te kunnen vergelijken. In een vergelijkbaar onderzoek zou het wellicht verstandig zijn om bij het selecteren van de scholen rekening te houden met het gegeven dat scholen pas op hun website aangeven volgens OGO te werken wanneer dit al enige tijd het geval is. Wanneer er deelnemers worden gezocht die minimale ervaring hebben, zal misschien in andere hoek gezocht kunnen worden, bijvoorbeeld op pabo's;
- Het benaderen van de scholen heb ik gedeeltelijk telefonisch gedaan en gedeeltelijk via de post. Uit het aantal reacties is gebleken dat meer dan de helft van de scholen die ik telefonisch heb benaderd heeft gereageerd met tenminste 1 ingevulde vragenlijst. Dit tegenover minder dan 10% van de scholen die ik enkel via de post heb benaderd. Voor

een vergelijkbaar onderzoek is het aan te bevelen om met zoveel mogelijk scholen persoonlijk contact te zoeken wanneer een grote respons wordt verlangd.

- Het moment in het schooljaar waarin ik de vragenlijsten bij de scholen heb neergelegd zou voor een vergelijkbaar onderzoek zeer af te raden zijn. Doordat het schooljaar echt p s was begonnen waren de leerkrachten erg druk en heb ik veel reacties gehad van scholen die geen kans zagen om (meer) vragenlijsten in te vullen. De verdere indruk die ik van deze scholen kreeg was dat ze eigenlijk best mee hadden willen werken aan het onderzoek als de timing niet zo ongelukkig was. Daarom zou mijn advies zijn om de scholen op een ander moment in het jaar te benaderen met een vragenlijst. Een beter moment zouden wellicht de maanden oktober en februari, maart, april kunnen vormen.
- Ook de tijd die scholen kregen voor het invullen van de lijsten was redelijk kort. De meeste scholen hebben ongeveer 2 weken de tijd gehad om de lijsten in te vullen. In de organisatie van een school is dit niet altijd gunstig. Enerzijds is zo'n korte periode positief omdat het dan ook snel weer weg is, anderzijds willen scholen soms een vraag in een vergadering voorleggen en is er in deze 2 weken onvoldoende tijd om na de vergadering de lijsten nog in te vullen. Voor mijzelf gaf deze periode van 2 weken mij niet veel gelegenheid om herinneringen te sturen en alsnog kansen te bieden voor het invullen van lijsten. Wellicht dat bij meer tijd er een groter aantal respondenten zou zijn geweest wat een representatiever beeld zou geven van de praktijk.
- Voor wat betreft de vragenlijst zelf. Deze bestond uit een aandeel open vragen en een aandeel gesloten vragen. De open vragen besloegen in de meeste gevallen zelfs een dubbele vraagstelling. Als gevolg hiervan kreeg ik bij de open vragen heel verschillende antwoorden welke niet zo sterk een eenduidig beeld weergaven dat geschikt was voor vergelijking. Voor een vergelijkbaar onderzoek zou ik de voorkeur geven aan het opsplitsen van de open vragen in meerdere vragen met mogelijkheid tot meerkeuze-antwoorden. Dit maakt het beeld eenduidiger en het verwerken en interpreteren van de gegevens gemakkelijker en betrouwbaarder.
- De vraagstelling van mijn vragen was, ondanks zorgvuldige afweging, niet overal voor 1 interpretatie vatbaar. Dit leidde ertoe dat ik op sommige vragen heel andere antwoorden kreeg dan waarop ik had gedomd. Een scherpe vraagstelling is dan ook van belang, met name bij open vragen.

6.3.3 Vervolg vragen voor verder onderzoek

In mijn onderzoek heb ik in de literatuur bestudeerd wat de taken van een OGO-leerkracht in de bovenbouw inhouden en van daaruit enkele belangrijke leerkrachtcompetenties geformuleerd. Bovendien heb ik onderzocht wat ervoor nodig is dat OGO-leerkrachten in de praktijk hun competenties kunnen ontwikkelen.

Mogelijkheden voor verder onderzoek zouden kunnen zijn:

- Hoe kun je de benodigdheden voor het ontwikkelen van OGO-competenties in de praktijk beschikbaar maken, hoe kan een school deze benodigdheden faciliteren?

- Hoe kan kennis (van- en over OGO) beschikbaar en voor geïnteresseerden eenvoudig toegankelijk worden gemaakt?
- Wat voor soort begeleiding is het meest effectief bij het ontwikkelen van competenties in de praktijk?
- Wat kan een opleiding betekenen in de ontwikkeling van competenties in de praktijk?
- Wat is het rendement uit samenwerken met collega's?
- Hoe kan samenwerking met collega's effectief worden ingezet bij het ontwikkelen van leerkrachtcompetenties?
- Wat heeft het 'doen van eigen onderzoek' voor effect op de ontwikkeling van leerkrachtcompetenties in de praktijk?
- Welke competenties zijn werkelijk 'belangrijk' voor een OGO-leerkracht?

Maar ook: Past het competentiedenken eigenlijk wel binnen de uitgangspunten van OGO en diens holistische benadering van kinderen en mensen? (immers: competentiedenken vat beroepsaspecten samen en verbindt ontwikkeling hieraan, tegenover de denkwijze van OGO die gericht is op ontwikkelen als gehele persoon en met brede bedoelingen)

Een zijspoor vanuit de reacties die ik van scholen heb gekregen op de vragenlijsten: Hoe komt het dat scholen enthousiast beginnen met OGO, maar later toch voor een ander onderwijsconcept kiezen? En bij hoeveel scholen is dit het geval?

6.4 Aanbevelingen (praktische conclusies)

Vanuit mijn onderzoek naar de behoeften voor leerkrachten, om in de praktijk van het onderwijs in de bovenbouw van de basisschool, waar op ontwikkelingsgerichte wijze volgens een onderzoeksgelateerd curriculum les wordt gegeven, benodigde leerkrachtcompetenties te ontwikkelen, wil ik enkele aanbevelingen doen.

De resultaten van mijn onderzoek wijzen uit dat er goede mogelijkheden bestaan om in de OGO praktijk belangrijke OGO-competenties te kunnen ontwikkelen, mits er voldoende aandacht is voor de behoeften zoals geformuleerd in paragraaf 6.2.2, de conclusie van dit onderzoek.

6.4.1 Aanbevelingen voor de basisscholen

Mijn aanbevelingen betreffen verschillende betrokken partijen. Allereerst de aanbevelingen voor de basisschool die serieus is over OGO en de invoering hiervan in de school.

- Het is raadzaam om bij de invoering van OGO in de basisschool de hulp in te roepen van een externe partij. Begeleiding bij de invoering van OGO zorgt ervoor dat dit zorgvuldig gebeurt. Dit bespaart een hoop energie en frustratie onder het personeel en heeft een positieve invloed op kennis van zaken. Bovendien kan begeleiding het draagvlak voor OGO onder het personeel versterken. Als mogelijke externe partij voor deze begeleiding bevatten mijn onderzoeksgegevens positieve ervaringen van 'De Activiteit' (www.de-activiteit.nl);

- Nieuwe leerkrachten die na afloop van een begeleidingsperiode aan het team worden toegevoegd hebben ook scholing nodig;
- Naast de begeleiding van buitenaf is begeleiding van de teamleden door een meerwetende of meer ervaren leerkracht in de school van belang;
- De leerkrachten die mee hebben gewerkt aan mijn onderzoek geven op grote schaal aan veel waarde te hechten aan het 'kijken bij collega's' en het 'samenwerken met collega's' bij het ontwikkelen van de competenties. Als school is het van belang hier bewust van te zijn en waar mogelijk situaties te creëren die deze manier van 'leren' faciliteren. Denk hierbij aan groepsdoorbrekend werken, gelijke thema's in meerdere klassen, het koppelen van leerkrachten aan elkaar als 'maatjes', vormen van intervisie, bouw overleg gericht op competentieontwikkeling, etc.;
- Om de competenties van het team in beeld te krijgen kunnen scholen gebruik maken van de OGO-kwaliteitskaarten;
- Het is verstandig om, wanneer dat nog niet zo is, een abonnement te nemen op het blad 'Zone' om op de hoogte te blijven van ontwikkelingen met betrekking tot OGO en bovendien veel praktijkervaringen van andere OGO-leerkrachten beschikbaar te maken op school;
- Deel ervaringen met andere scholen, ga eens kijken op een andere school waar met OGO wordt gewerkt in de bovenbouw en laat de leerkrachten ervaringen uitwisselen met elkaar. Succesverhalen en knelpunten bespreken;
- Om competenties te kunnen ontwikkelen is het opdoen van ervaring van groot belang voor de leerkrachten. Hetzelfde principe dat geldt voor de leerlingen over de zone van naaste ontwikkeling is ook van toepassing op de ontwikkelingsmogelijkheden van de leerkrachten. Daarom is het voor een school van belang bewust te zijn hiervan en ruimte en middelen te bieden zodat de leerkracht kan oefenen (eerst met hulp) om zodoende tot ontwikkeling te komen. Ervaring opdoen en stap-voor-stap ontwikkelen.

6.4.2 Aanbevelingen voor de leerkrachten:

- Hoe onaantrekkelijk het misschien ook lijkt: lees je in. Neem de tijd om je te verdiepen in de literatuur over OGO en de uitgangspunten van dit onderwijsconcept. Wanneer de theorie goed bekend is zul je beter in staat zijn om de ontwikkelingsmogelijkheden te herkennen wanneer deze zich voordoen.
- Probeer niet op eigen kracht alles te doen, niemand verwacht dat van je. Maak gebruik van alle mogelijkheden die je krijgt voor bijscholing en begeleiding/coaching. Het is een investering, maar wel een die zich snel terugverdient.
- In contacten met collega's liggen kostbare schatten verborgen. Samen weet je meer dan alleen. Grijp mogelijkheden aan om samen te overleggen, thema's op te zetten, bij elkaar te kijken in de klas, etc. Waak er wel voor dat deze samenwerking belastend wordt.
- Neem de tijd om competenties te ontwikkelen. Het ontwikkelen van competenties is een intensief proces dat veel inzet en energie van de lerende vraagt. Ontwikkelen gaat stap-voor-stap. Verwacht dit ook.

- Stel een plan op met de competenties die volgens jou verbetering behoeven en bepaal je prioriteiten. Het is onrealistisch om te streven naar een methodevrij leerstofaanbod wanneer je bijvoorbeeld nog geen inzicht hebt in je korte- en langere termijn doelen. Stel prioriteiten en werk deze af.
- Om competenties te kunnen ontwikkelen is het van belang goed te kunnen reflecteren op jezelf. Helpend hierbij kan het zijn om video-interactie-begeleiding in te zetten. Je laten coachen door een collega kan ook helpen om je reflectieve vaardigheden te verbeteren. Ook de literatuur biedt veel reflectiestrategieën om hiermee aan de slag te gaan.
- Doe zelf een onderzoek! Behalve dat je als leerkracht zodoende op een heel andere manier ervaart wat je aan de kinderen leert, is het doen van eigen onderzoek heel goed voor je kennisontwikkeling en bovendien heel interessant. Naast het doen van eigen onderzoek is het samen doen van onderzoek ook een echte aanrader. Samen weet je meer dan alleen.
- Lees over OGO op websites en in het tijdschrift 'Zone'. In dit tijdschrift staan enorm veel ervaringen van leerkrachten die, net als jij, vaak al doende ontdekken dat sommige thema's beter verlopen dan andere. Leuke inspirerende ideeën, succeservaringen, onderzoeken, etc. hebben allemaal een plekje in dit OGO-blad. Een aanrader dus.
- Deel je eigen ervaringen. Net zoals jij behoefte hebt aan de ervaringen van anderen hebben anderen behoefte aan jouw ervaringen. Een goede manier kan zijn door een blog bij te houden over een thema, of laat dit lekker aan je klas over...

6.4.3 Algemene aanbevelingen:

- Omdat het werken volgens OGO zoveel verschillende verschijningsvormen kent, en het vaak lastig is om de idealen van OGO in de praktijk vorm te geven, zou het goed zijn wanneer er een soort 'databank' zou bestaan die alle praktijkervaringen, tips, thema's, ideeën, richtlijnen, etc. die al zijn gemaakt op een toegankelijke manier zou herbergen. Voor de onderbouw bestaan er al de nodige websites van diverse 'juffen' met leuke ideeën, maar voor de bovenbouw is dit een stuk minder. Deze database zou gemakkelijk vindbaar moeten zijn en voor iedereen toegankelijk.
- Het nut van gemakkelijk toegankelijke informatie en onderwijsmiddelen is ook groot om de belasting bij collega's te verminderen. Wanneer leerkrachten veel waarde hechten aan de samenwerking en leren van elkaar, kan dit belastend zijn voor de leerkracht die altijd alle vragen moet beantwoorden maar ook zelf onderwijstaken heeft.
- De theorie achter OGO is via het internet niet goed te achterhalen en bovendien is er veel 'kaf tussen het koren'. Niet alle onderwijs die gericht is op de ontwikkeling van kinderen is ook daadwerkelijk Ontwikkelingsgericht Onderwijs. Daarom zou er een goede site moeten komen (of worden geactualiseerd) die informatie geeft over OGO, de achtergronden, theorie en praktijk. Er zijn wel goede publicaties over OGO in de bovenbouw, maar deze zijn niet eenvoudig te vinden. Een website zou deze publicaties duidelijk moeten weergeven.

Bronnen / Literatuurlijst

7.1 Boeken

Bakker, H. (2009). Oog voor OGO in het christelijk onderwijs. Ontwikkelingsgericht Onderwijs in de lerende basisschool. 2e druk. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn Motief.

Haan, D. de, en Kuiper, E. (red.). (2008). *Leerkracht in beeld. Ontwikkelingsgericht Onderwijs: theorie, onderzoek en praktijk*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Heetveld, G. (2006). Compendium Basisonderwijs. Basisteksten over de basisschool. 3e Druk. Oenkerk: 2006.

Muynck, B. de, en Roeleveld, E. (2005). Competentiegericht leren, opleiden en begeleiden. Bezinning op een denkwijze. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn Motief.

Schlusmans, K., Slotman, R. & Nagtegaal, C. e.a. (red.). (2003). *Competentiegerichte leeromgevingen*. Utrecht: LEMMA.

Sengers, F., Rigter, R. & Wilshaus, R. e.a. (red.). (2009). De Academische Opleidingsschool. Samen opleiden, onderzoeken en onderwijs ontwikkelen. Amsterdam: ASKO, HvA Onderwijs en Opvoeding.

Veen, T. van der, en Wal, J. van der. (2005). Van leertheorie naar onderwijspraktijk. 3e Druk. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.

7.2 Internet

Academie voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs. OGO-kwaliteitskaart. 'De OGO-Academie ontwikkelt!' (z.j.). www.ogokwaliteitskaart.nl (geraadpleegd op 17 september 2012).

Academie voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs. Over OGO. "*Scholenlijst*" (z.j.). www.ogo-academie.nl/over-ogo/scholenlijst/ (geraadpleegd op 21 augustus 2012).

Clijsen, A., Pameijer, N. & Kappen, A. (z.j.). Met handelingsgericht werken opbrengstgericht aan de slag. Verzamelde artikelen Kees Vernooy. <http://www.hanze.nl/NR/rdonlyres/1664CE85-83FE-452C-862F-5D36CD3D87CE/0/121zorgroute.pdf> (geraadpleegd op 7 augustus 2012).

HOREB. Home. Welkom bij HOREB (z.j.). www.horeb-po.nl (geraadpleegd op 17 september 2012).

Rijksoverheid-a. Onderwijs en wetenschap. Plannen passend onderwijs (z.j.). www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/plannen-passend-onderwijs (geraadpleegd op 7 augustus 2012).

Rijksoverheid-b. Onderwerpen. Vraag en antwoord. Wat zijn de taken van de Inspectie van het Onderwijs? (z.j.). <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/veilig-leren-en-werken-in-het-onderwijs/vraag-en-antwoord/wat-zijn-de-taken-van-de-inspectie-van-het-onderwijs.html> (geraadpleegd op 17 september 2012).

RPCZ. Primair onderwijs. HGW/Passend Onderwijs (z.j.). http://www.rpcz.nl/primair_onderwijs/hgw_passend_onderwijs/ (geraadpleegd op 7 augustus 2012).

Stichting Inclusief Onderwijs. Visie. Wat is Inclusief Onderwijs (z.j.). <http://www.inclusiefonderwijs.nl/visie.php> (geraadpleegd op 7 augustus 2012).

7.3 Artikelen en rapporten

Tijdschrift

Konings, W. en Braat-Goderie, W. (2006, december). 'Portfolio, een nieuwe manier om een leerling te volgen'. Redax Magazine, december 2006 (p. 14-17).

Kramer, M. (2009, maart). 'Van betekenisvolle vragen naar nieuwe kennis. Hoe het thema echt van de kinderen is'. Zone, Jaargang 8, nr.1 (p. 23-25).

Oterdoom, B. (2011a). 'Op jacht naar rijke onderzoeksactiviteiten'. Zone, Jubileumnummer 2011 (p.12-14).

Oterdoom, B. (2011b). 'De jacht naar rijke onderzoeksactiviteiten blijft'. Zone, Jubileumnummer 2011 (p.15-17).

Woltz, E. en Linden, S. van der. (2008, juni). 'De krant. Een sociaal-culturele praktijk voor onderzoekend leren'. Zone, Jaargang 7, nr.2 (p. 24-26).

verzamelbundel

Doorman, M. (2008). 'Émile en het romantische onderwijs van vandaag'. In: Mythes in het onderwijs. Door S. Goorhuis-Brouwer, M. Van Essen, B. Levering & G. Van Der Werf (red.). Amsterdam: Uitgeverij SWP, 2008, p.159-164.

Fijma, N. en Pompert, B. (2009). 'Echt aan de slag met Ontwikkelingsgericht Onderwijs'. In: De Academische Opleidingsschool. Samen opleiden, onderzoeken en onderwijs ontwikkelen. Door: Sengers, F., Rigter, R. & Wilshaus, R. e.a. (red.). Amsterdam: ASKO, HvA Onderwijs en Opvoeding, 2009, p. 35-37.

Samenvatting

8.1 Context van onderzoek

Anno 2012 zijn er steeds meer scholen die ervoor kiezen om, naast in de onderbouw, nu ook in de bovenbouw van de basisschool te werken volgens het concept van Ontwikkelingsgericht Onderwijs dat in de bovenbouw wordt vormgegeven door middel van een onderzoeksgerelateerd curriculum.

8.2 Probleemstelling en onderzoeksvraag

De leerkrachten die lesgeven volgens de uitgangspunten van OGO in de bovenbouw zijn hier in de meeste gevallen niet specifiek voor opgeleid. Daarom dient dit onderzoek om deze leerkrachten inzicht te kunnen bieden in de benodigdheden die nodig zijn om belangrijke leerkrachtcompetenties voor OGO in de praktijk te kunnen ontwikkelen.

De onderzoeksvraag van dit onderzoek luidt als volgt:

“Wat heeft een OGO-leerkracht nodig om belangrijke leerkrachtcompetenties te kunnen ontwikkelen binnen een OGO situatie?”

8.3 Aanpak

Om antwoord te kunnen vinden op de onderzoeksvraag bestaat dit onderzoek uit een literatuurstudie en een praktijkonderzoek. In de literatuurstudie wordt beschreven wat de uitgangspunten van OGO zijn met toespitsing op de bovenbouw en het onderzoeksgerichte curriculum. De taken van de leerkracht worden beschreven. Ook wordt er beschreven wat competenties zijn en hoe deze in de praktijk kunnen worden ontwikkeld. Vervolgens vormen een zestel op de literatuur gebaseerde, zelf geformuleerde, leerkrachtcompetenties de basis voor een vragenlijst onder leerkrachten met ervaring in het lesgeven volgens OGO in de bovenbouw. De vragen in deze lijst zijn gericht op de noodzaak van het ontwikkelen van de competenties en de mogelijkheden en benodigdheden voor competentieontwikkeling in de praktijk.

8.4 Bevindingen

Vanuit de literatuur blijkt dat er specifieke leerkrachtcompetenties horen bij het beroep leerkracht basisonderwijs in de praktijk van Ontwikkelingsgericht Onderwijs. Bovendien blijkt vanuit de literatuur dat het heel goed mogelijk is om beroepscompetenties in de praktijk te ontwikkelen wanneer er in bepaalde benodigdheden wordt voorzien.

De gegevens uit het praktijkonderzoek ondersteunen de bevindingen vanuit de literatuur.

8.5 Conclusie

Om belangrijke leerkrachtcompetenties te kunnen ontwikkelen in een OGO situatie dient een OGO-leerkracht beschikking te kunnen hebben over de volgende benodigdheden:

- '*Basiskennis*' en '*reflectief vermogen*': om de OGO-leerkracht in staat te stellen om leersituaties te herkennen en deze te benutten;
- Mogelijkheid tot het opdoen van '*ervaring*' in een realistische praktijk die rijk is aan contexten;
- '*Inhoudelijke kennis*' en '*begeleiding*': om voor de OGO-leerkracht inzichtelijk te krijgen welke competenties relevant zijn om te ontwikkelen en welke strategieën hiervoor te gebruiken zijn;
- '*Collegiale contacten*': om de OGO-leerkracht in de gelegenheid te stellen om 'de kunst af te kijken' en hierover in dialoog te gaan met collega's en anderen;
- '*Goed reflectief vermogen*': om te kunnen reflecteren op eigen handelingen en vaardigheden en deze inzichten te kunnen vertalen naar de praktijk;
- '*Experts*' en '*begeleiders*', geboden door de praktijk: om de OGO-leerkracht verder te helpen bij de ontwikkeling van de competenties.

Bijlagen

Onderzoeksinstrumenten

- De vragenlijst die de OGO-leerkrachten hebben ingevuld

Geachte OGO-leerkracht,

Om les te geven volgens het onderwijsconcept Ontwikkelingsgericht Onderwijs (OGO) in de bovenbouw van de basisschool zijn bepaalde competenties nodig. Leerkrachten zijn daar vaak niet specifiek voor opgeleid. Met dit onderzoek probeer ik inzicht te krijgen in hoeverre het mogelijk is voor een leerkracht om OGO-competenties te ontwikkelen.

Het doel van mijn scriptie is aanbevelingen te kunnen geven over hoe beginnende OGO-leerkrachten deze specifieke competenties kunnen ontwikkelen en wat voor randvoorwaarden daarvoor nodig zijn.

De onderzoeksvraag van mijn afstudeeronderzoek is:

‘Wat zijn de perspectieven van de beginnende OGO-leerkracht om benodigde leerkrachtcompetenties te verwerven binnen een OGO situatie?’

Daarom zou ik u willen vragen deze vragenlijst in te vullen.

Wanneer u een leerkracht bent die in de *bovenbouw* lesgeeft en enige ervaring hebt met de uitvoering van een thema op Ontwikkelingsgerichte wijze, al betreft het slechts één thema, dan zou ik u vriendelijk willen vragen om uw ervaringen te delen in deze vragenlijst.

In de vragenlijst zijn 6 leerkrachtcompetenties geformuleerd die zeer specifiek zijn voor de OGO-praktijk. Deze 6 competenties beschrijven slechts een klein stukje van het totaalplaatje aan competenties die passen bij een OGO-leerkracht. De keuze voor (slechts) 6 competenties komt voort uit mijn wens om deze vragenlijst behapbaar te houden voor de leerkrachten op wiens respons ik hoop.

Op het eerste blad van deze vragenlijst worden er van u enkele gegevens gevraagd. U wordt nergens gevraagd om uw naam in te vullen. Wel vraag ik van u gegevens over de klas en school waar u lesgeeft. Deze gegevens gebruik ik enkel om de ontvangen reacties te ordenen en te interpreteren en zullen nergens openbaar gemaakt worden of kunnen worden gekoppeld aan uw persoonlijke antwoorden.

Indien mogelijk zou ik vragenlijst uiterlijk vrijdag 14 september 2012 ingevuld retour willen ontvangen. Hiervoor kunt u gebruik maken van de bijgevoegde retourenveloppe.

Alvast heel hartelijk bedankt voor uw medewerking!

Met vriendelijke groeten,

Wietske Couvreur - ter Maat

PABO-studente, Christelijke Hogeschool Ede

Gegevens respondent:

- ☐ man
☐ vrouw

Leeftijd:

Aantal jaren werkervaring:

Naam school: te:

- | | |
|----------------------------------|----------------------------------|
| ☐ groep 4 | ☐ groep 7 |
| ☐ groep 5 | ☐ groep 8 |
| ☐ groep 6 | |

Hoeveel ervaring heb je in het lesgeven volgens de principes van OGO?

- | | |
|--|---|
| ☐ 1 thema | ☐ 3 jaar of langer |
| ☐ 2 – 5 thema's / minder dan 1 jaar | |
| ☐ 1 – 2 jaar | |

Hoeveel ervaring heb je in het onderwijs vóórdát je startte met lesgeven volgens OGO?

- | | |
|---|--|
| ☐ enkel stage-ervaring | ☐ 10-15 jaar |
| ☐ minder dan 1 jaar | ☐ 15 jaar of langer |
| ☐ 1-5 jaar | |
| ☐ 5-10 jaar | |

In welk type onderwijs heb je voornamelijk eerdere onderwijservaring opgedaan?

- | | |
|---|---------------------------------------|
| ☐ programmagericht onderwijs | ☐ freinet |
| ☐ ervaringsgericht onderwijs | ☐ jenaplan |
| ☐ dalton | ☐ vrije school |
| ☐ montessori | |
| ☐ anders, nl: | |

Kun je kort de school beschrijven waarop je nu lesgeeft volgens een OGO-curriculum?

(Denk hierbij aan het invoeren van OGO, het draagvlak voor OGO onder de collega's, hoelang er al met OGO wordt gewerkt in de bovenbouw, etc. Deze gegevens worden nergens openbaar gemaakt en zijn enkel bestemd voor het totaalplaatje van de antwoorden.)

Competentie 1:

De OGO-leerkracht is bekend met de 'Cirkel Ontwikkelingsgericht Onderwijs Bovenbouw' (Van Oers, 2001) evenals de uitgangspunten van Ontwikkelingsgericht Onderwijs met betrekking tot het onderwijzen in de bovenbouw door middel van een onderzoeksgelateerd curriculum. Deze kennis en kunde is zichtbaar bij de uitwerking en uitvoering van elk thema.

Vraag 1.1:

In hoeverre ben jij bekend met de 'Cirkel Ontwikkelingsgericht Onderwijs Bovenbouw' en de OGO-uitgangspunten met betrekking tot OGO in de bovenbouw, en hoe is deze kennis terug te zien in jouw lespraktijk van alle dag?

Vraag 1.2:

Hoe beoordeel jij je eigen vaardigheid met betrekking tot deze competentie?

- ☐ hier móet ik echt nog aan werken
- ☐ dit zou ik willen verbeteren
- ☐ hier ben ik tevreden over
- ☐ dit is een sterke kant van mij
- ☐ ik vind het lastig deze competentie voor mezelf te beoordelen

Vraag 1.3:

Hoe denk je dat je je eigen vaardigheden kunt verbeteren? Is dat nodig?

Vraag 1.4:

Wat heb je nodig om je eigen vaardigheden te verbeteren met betrekking tot deze competentie?:

- ☐ meer eigen ervaring
- ☐ intensief contact met collega's
- ☐ coaching
- ☐ nascholing
- ☐ het doen van eigen onderzoek
- ☐ anders, nl:

Vraag 1.5:

Welke perspectieven zie je, voor beginnende OGO-leerkrachten, om deze competentie in de praktijk te ontwikkelen?

Competentie 2:

De OGO-leerkracht heeft het vermogen om recht te doen aan de individuele en culturele verschillen tussen leerlingen en deze te benutten in het onderwijs met identiteitsontwikkeling van alle leerlingen in de groep als doel.

Vraag 2.1:

In hoeverre ben jij bekend met de individuele en culturele verschillen tussen leerlingen in jouw groep en hoe ziet het eruit wanneer je de verschillen benut in jouw onderwijs?

Vraag 2.2:

Hoe beoordeel jij je eigen vaardigheid met betrekking tot deze competentie?

- ☐ hier móet ik echt nog aan werken
- ☐ dit zou ik willen verbeteren
- ☐ hier ben ik tevreden over
- ☐ dit is een sterke kant van mij
- ☐ ik vind het lastig deze competentie voor mezelf te beoordelen

Vraag 2.3:

Hoe denk je dat je je eigen vaardigheden kunt verbeteren? Is dat nodig?

Vraag 2.4:

Wat heb je nodig om je eigen vaardigheden te verbeteren met betrekking tot deze competentie?:

- ☐ meer eigen ervaring
- ☐ intensief contact met collega's
- ☐ coaching
- ☐ nascholing
- ☐ het doen van eigen onderzoek
- ☐ anders, nl:

Vraag 2.5:

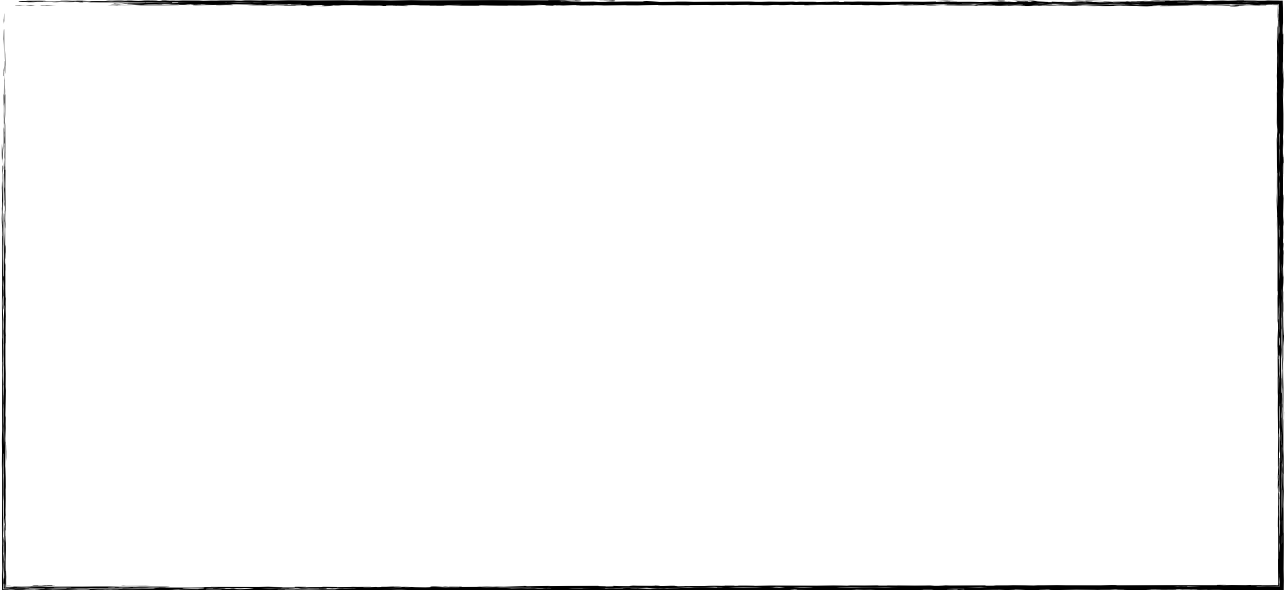
Welke perspectieven zie je, voor beginnende OGO-leerkrachten, om deze competentie in de praktijk te ontwikkelen?

Competentie 3:

De OGO-leerkracht kan op een evenwichtige wijze omgaan met de inspraak van de leerlingen bij het ontwerpen en vormgeven van de thema's en het leerstofaanbod daarin en stimuleert de leerlingen om te participeren.

Vraag 3.1:

In hoeverre kun jij de inbreng van jouw leerlingen stimuleren en reguleren bij de totstandkoming van een nieuw thema? Hoe ziet deze inspraak er in jouw onderwijspraktijk uit?



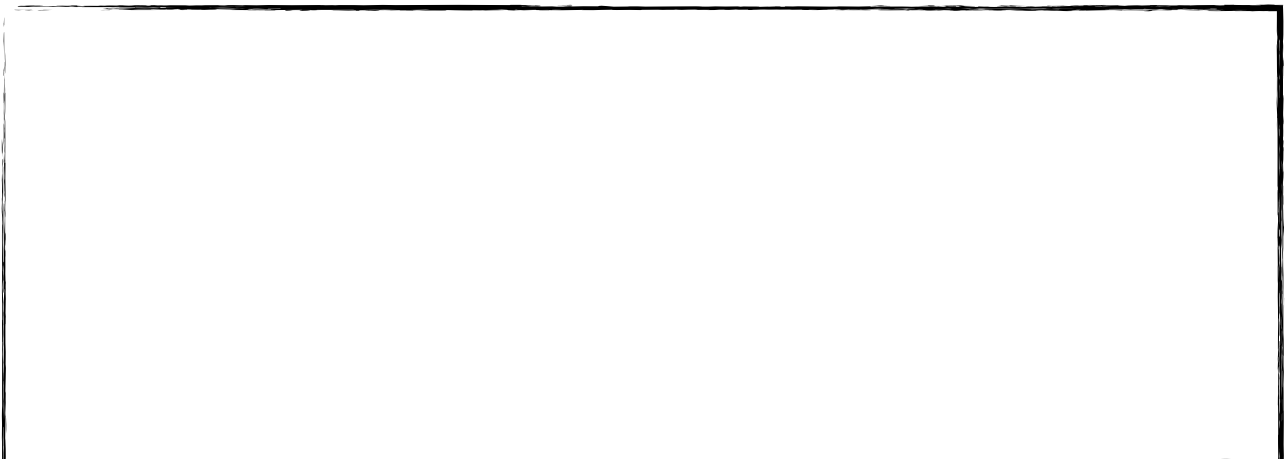
Vraag 3.2:

Hoe beoordeel jij je eigen vaardigheid met betrekking tot deze competentie?

- ☐ hier móet ik echt nog aan werken
- ☐ dit zou ik willen verbeteren
- ☐ hier ben ik tevreden over
- ☐ dit is een sterke kant van mij
- ☐ ik vind het lastig deze competentie voor mezelf te beoordelen

Vraag 3.3:

Hoe denk je dat je je eigen vaardigheden kunt verbeteren? Is dat nodig?



Vraag 3.4:

Wat heb je nodig om je eigen vaardigheden te verbeteren met betrekking tot deze competentie?:

- ☐ eigen ervaring
- ☐ intensief contact met collega's
- ☐ coaching
- ☐ nascholing
- ☐ het doen van eigen onderzoek
- ☐ anders, nl:

Vraag 3.5:

Welke perspectieven zie je, voor beginnende OGO-leerkrachten, om deze competentie in de praktijk te ontwikkelen?

Competentie 4:

De OGO-leerkracht kan het eigen leerstofaanbod ontwerpen met gebruikmaking van bestaande materialen en methodes, precies passend bij de eigen groep leerlingen. Daarbij kan de OGO-leerkracht een goede evenwichtige balans vinden tussen de betekenissen voor de leerlingen en de eigen doelstellingen van zowel de leerkracht als de overheid en maatschappij.

Vraag 4.1:

In hoeverre kun jij de inhoud van de leerstof zelf samenstellen waarbij het aan alle eisen van OGO blijft voldoen? Hoe ziet zo'n balans (tussen bedoeling&betekenis) er in jouw onderwijspraktijk uit?

Vraag 4.2:

Hoe beoordeel jij je eigen vaardigheid met betrekking tot deze competentie?

- ☐ hier móet ik echt nog aan werken
- ☐ dit zou ik willen verbeteren
- ☐ hier ben ik tevreden over
- ☐ dit is een sterke kant van mij
- ☐ ik vind het lastig deze competentie voor mezelf te beoordelen

Vraag 4.3:

Hoe denk je dat je je eigen vaardigheden kunt verbeteren? Is dat nodig?

Vraag 4.4:

Wat heb je nodig om je eigen vaardigheden te verbeteren met betrekking tot deze competentie?:

- ☐ eigen ervaring
- ☐ intensief contact met collega's
- ☐ coaching
- ☐ nascholing
- ☐ het doen van eigen onderzoek
- ☐ anders, nl:

Vraag 4.5:

Welke perspectieven zie je, voor beginnende OGO-leerkrachten, om deze competentie in de praktijk te ontwikkelen?

Competentie 5:

De OGO-leerkracht kan binnen de kernactiviteiten van een thema 'onderwijs-op-maat' aanbieden door aan te sluiten bij de zones van naaste ontwikkeling van alle leerlingen in de groep.

Vraag 5.1:

In hoeverre heb jij zicht op de zones van naaste ontwikkeling van alle leerlingen in jouw groep en hoe pak je het aan om in jouw onderwijs hier zo goed mogelijk bij aan te sluiten?

Vraag 5.2:

Hoe beoordeel jij je eigen vaardigheid met betrekking tot deze competentie?

- ☐ hier móet ik echt nog aan werken
- ☐ dit zou ik willen verbeteren
- ☐ hier ben ik tevreden over
- ☐ dit is een sterke kant van mij
- ☐ ik vind het lastig deze competentie voor mezelf te beoordelen

Vraag 5.3:

Hoe denk je dat je je eigen vaardigheden kunt verbeteren? Is dat nodig?

Vraag 5.4:

Wat heb je nodig om je eigen vaardigheden te verbeteren met betrekking tot deze competentie?:

- ☐ eigen ervaring
- ☐ intensief contact met collega's
- ☐ coaching
- ☐ nascholing
- ☐ het doen van eigen onderzoek
- ☐ anders, nl:

Vraag 5.5:

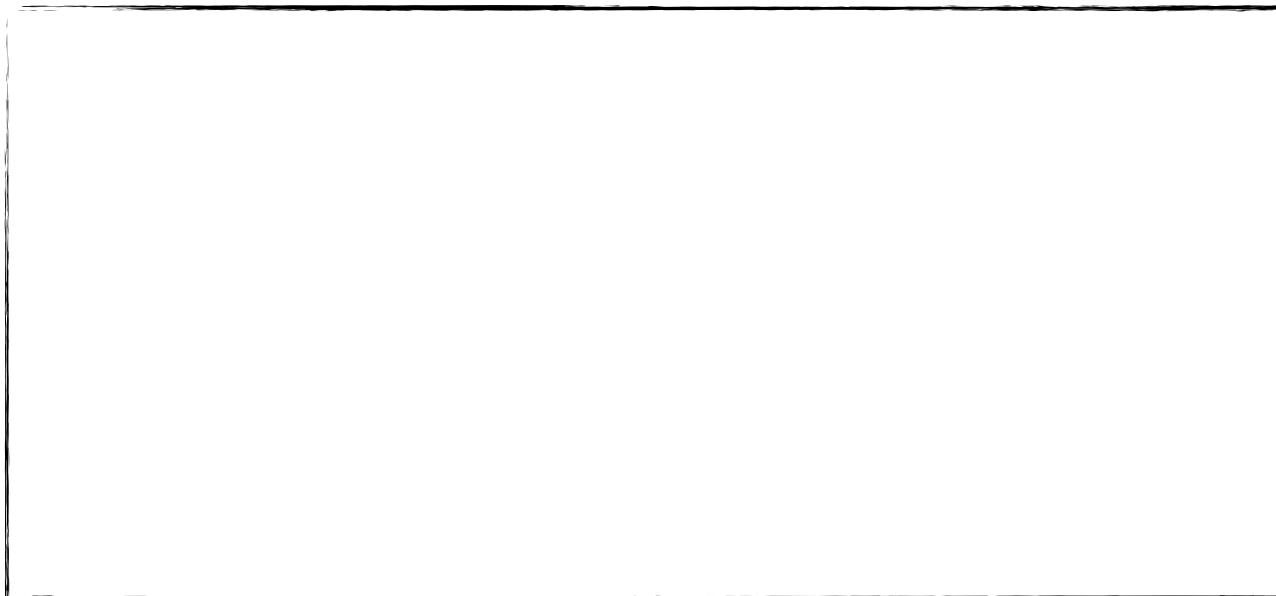
Welke perspectieven zie je, voor beginnende OGO-leerkrachten, om deze competentie in de praktijk te ontwikkelen?

Competentie 6:

De OGO-leerkracht kan reflecteren met de leerlingen, tijdens en na activiteiten en thema's

Vraag 6.1:

In hoeverre kun jij reflecteren met jouw leerlingen en hoe ziet reflecteren met jouw leerlingen eruit?



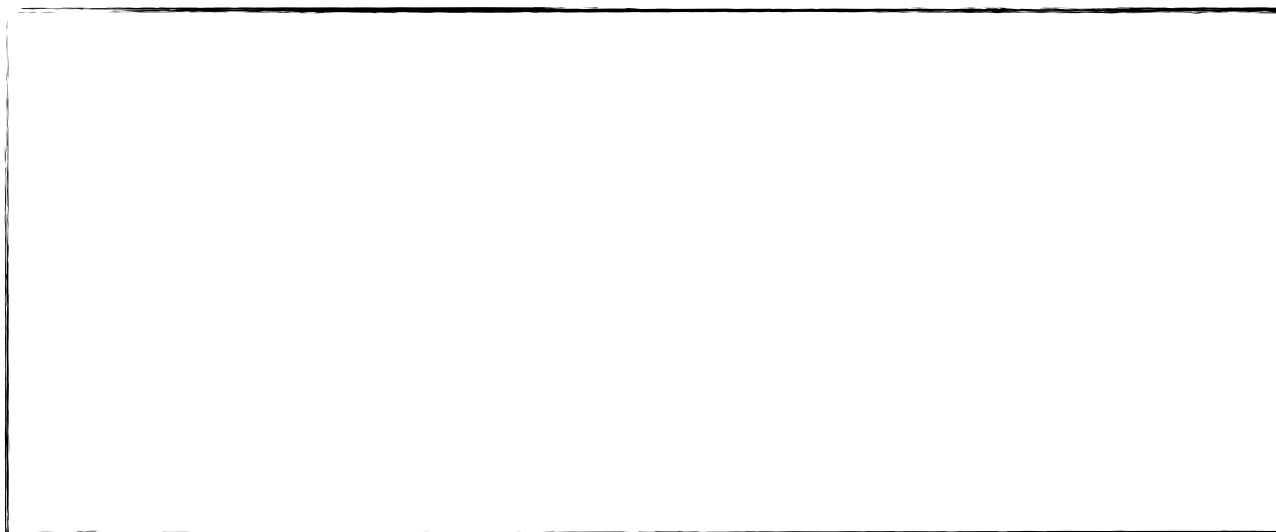
Vraag 6.2:

Hoe beoordeel jij je eigen vaardigheid met betrekking tot deze competentie?

- ☐ hier móet ik echt nog aan werken
- ☐ dit zou ik willen verbeteren
- ☐ hier ben ik tevreden over
- ☐ dit is een sterke kant van mij
- ☐ ik vind het lastig deze competentie voor mezelf te beoordelen

Vraag 6.3:

Hoe denk je dat je je eigen vaardigheden kunt verbeteren? Is dat nodig?



Vraag 6.4:

Wat heb je nodig om je eigen vaardigheden te verbeteren met betrekking tot deze competentie?:

- ☐ eigen ervaring
- ☐ intensief contact met collega's
- ☐ coaching
- ☐ nascholing
- ☐ het doen van eigen onderzoek
- ☐ anders, nl:

Vraag 6.5:

Welke perspectieven zie je, voor beginnende OGO-leerkrachten, om deze competentie in de praktijk te ontwikkelen?