

Leerplannen en differentiëren: een wereld van verschil !

Een kritische lezing van de nieuwe leerplannen (1)

Ludo de Caluwé
voorzitter St.A.M.-Vlaanderen

Leerplannen hebben altijd een duale betekenis gehad.

Willen ze eigentijds en actueel zijn, dan moeten ze blijven deinen op de golven van de pedagogisch-didactische vernieuwingen. Om binnen die onrustige woelwateren enige doorzichtigheid, stabiliteit en rust te bieden, moeten ze voor de gebruikers ervan een baken van vertrouwen en een houvast van herkenbaarheid zijn.

De laatste lichte leerplannen eerste graad dateerde van 1997, en dus werd het na 10 jaar de hoogste tijd voor aanpassingen en actualisering. De nieuwe kijk op de vakoverschrijdende eindtermen, de ICT-implementatie in alle vakken, de aansluiting basisonderwijs – secundair onderwijs en de zorg voor een adequaat taalbeleid waren o.a. uitgangspunten voor een vernieuwde aanpak.

Talrijke verruimende en verdiepende gesprekken met betrokken instanties binnen diverse geledingen van het VVKSO, waaraan St.A.M. constructief-kritisch deelnam, leidden in 2005 ook tot de publicatie van de visietekst 'Werken in de eerste graad.' Daarin werden naast voornoemde aspecten een aantal krachtlijnen opgenomen die mee de basis moesten vormen voor de benadering van de eerste graad en dus

ook voor de vernieuwde leerplannen. Kwalitatieve differentiatie was een begrip dat daarbij een prominente plaats als richtlijn kreeg.

Dat begrip was en is niet onbekend voor St.A.M. Vier congressen (2005 – 2008) leverden zuurstof en concrete invulling als een antwoord op de vraag hoe gemeenschappelijke basisvorming én verschillen tussen leerlingen op een niet-categoriale en hanteerbare wijze in de school en de klas bij het leren en evalueren in de praktijk kunnen gebracht worden.

St.A.M. en kwalitatieve differentiatie

Voor de authentieke middenschool is het ontegensprekelijk de kerntaak van elke school dat zij zich richt op veelzijdige talentontwikkeling en het scheppen van kansen en uitdagingen voor elke leerling.

Het betekent ook dat zij bij het leren positief omgaat met de ontegensprekelijke verschillen tussen haar leerlingen, d.w.z. zonder in de val van een categoriaal 'hoger-lager'-denken te trappen maar evenmin zonder een leren van de middelmaat te bevorderen.

Vanuit die optiek werkt de authentieke middenschool o.m. aan minstens een gematigde en reële heterogene groepering van leerlingen in de A-stroom en dit naar competentieniveaus

in alle domeinen van de basisvorming, terwijl de B-stroom per definitie reeds en vaak sterk heterogeen is.

Bovendien wil St.A.M. didactische werkvormen en organisatievormen inpassen die tegemoet komen aan het positief omgaan met verschillen in de klas, een benadering van de leerinhouden met aandacht voor **kwalitatieve differentiatie**, d.i. het werken met verschillende **beheersingsniveaus** t.o.v. de gemeenschappelijke doelen van de basisvorming.

Rekening houden met verschillen, of het nu in de leeromgeving is of in een socio-emotionele context is, moet ingekapseld zitten in structuren die sociale rechtvaardigheid en geloof in echte gelijke kansen faciliteren.

St.A.M. opteert dus vanuit het belang van een gemeenschappelijke basisvorming voor alle leerlingen voor vormen van binnenklasdifferentiatie in een zo heterogeen mogelijke setting en dus voor differentiatie binnen het curriculum en niet voor curriculumdifferentiatie.

Op zoek naar strategieën voor meer gelijke kansen, gelijke behandeling en gelijke uitkomsten kan St.A.M. zich beslist terugvinden in de filosofie achter de zogenaamde 'accelerated schools'.

Het komt erop aan een krachtige leeromgeving te organiseren, waarbij voor zwakkere leerlingen om achterstand in te halen, hoge verwachtingen door remediëring ingelost kunnen worden. Het gaat ook voor sterkere leerlingen om verdiepende inputs, niet altijd om extra tijd en uitbreiding. De klemtoon voor beiden ligt op vakdoorbrekende en ervaringsgerichte initiatieven waarbij zoveel mogelijk repetitieve drill vermeden wordt. Van belang is vooral een beroep te doen op hogere-orde vaardigheden zoals redeneren, analyseren en probleemoplossend denken. De klasgroep blijft

de centrale voedingsbodem, maar de klemtoon ligt op individuele leertrajecten met permanente evaluatie, remediëring, bijsturing en uitdaging.

Differentiëren in al zijn facetten

De laatste tijd zijn in folders van sommige andere dan St.A.M.-scholen vormen van differentiatie en maatwerk geëvolueerd tot containerbegrippen, m.a.w. begrippen zonder een scherp afgebakende betekenis waaraan iedere zelf invulling kan geven en die op vele verschillende toestanden, gebeurtenissen of zaken worden toegepast.

Schaamteloos en zonder enige structurele verankering worden bepaalde bedenkelijke vormen van differentiatie opgevoerd tot heilsboodschappen en wonderoplossingen. Bedenklijk is wel dat de simplistische sloganeske verwoording in de reclamewerving nog aanslaat ook.

Enige verheldering rond diversiteit, heterogeniteit en vormen van differentiëring en de kadering ervan lijkt meer dan ooit dringend nodig.

In het artikel '*Het secundair onderwijs in de Europese unie. Op zoek naar tendensen*' (IVO-nummer 118 - maart 2010) verwees Roger Standaert, directeur Curriculum, in zijn beschrijving van heterogeniteit en diversiteit binnen het Vlaamse onderwijs naar diverse systemen in het buitenland.

Het beeld van het expeditiemodel van de Nederlandse psycholoog de Groot om diversiteit binnen een groep te hanteren, kan als voorbeeld dienen om aan te tonen dat de leden van die expeditie tijdens de tocht niet alle hetzelfde moeten doen. Integendeel, men zal iedereen naar best vermogen en met het

uitputten van ieders talenten aangepaste taken geven, zodat de expeditie tot ieders tevredenheid zal eindigen.

Roger Standaert vervolgt met een verhelderend overzicht van de diverse wijzen van differentiatie:

differentiatie in moeilijkheidsgraad, leertijd, groeperingsvormen, aanpak en methode en belangstelling.

In andere contexten lezen we bij deze basisbegrippen van differentiatie de volgende verfijningen of varianten die van toepassing zijn op de leerstijl van de leerlingen, op de onderwijsstijl van de leraar, of op beide:

differentiatie naar tempo/tijd, aanbod, instructie, instructiebehoefte, (minimum)-doelen, toetsing, extra zorg, beoordeling, leerstof, niveau en verwerkingsniveau.

Een visietekst met aandacht voor differentiëren

Zoals eerder aangestipt is de Dienst Leren en Onderwijzen van het VVKSO er in 2005 geslaagd in haar 'Werken in de eerste graad' ruime aandacht te geven aan diversiteit, heterogeniteit en differentiëring.

Wij vatten de kerngedachten ervan samen.

Hoe verscheiden zijn jongeren?

Op het vlak van *diversiteit en heterogeniteit* vertelt de visietekst dat jongeren verschillende rollen vervullen: als leerder, als iemand die zoek is naar zijn identiteit en ald lid van een groep. Die heterogeniteit biedt leerrijke kansen, maar kan ook aanleiding geven tot conflicten.

Die jongeren hebben heel verschillende talenten, een breed spectrum aan interesses, een zeer verscheiden achtergrond als een afspiegeling van de sociale en maatschappelijke

context of cultuur, een zeer verscheiden voorkennis en verschillende vaardigheden op zowel cognitief als op psychomotorisch vlak. Die verscheidenheid is afhankelijk van de persoon, het thuismilieu, de basisschool waaruit ze komen, enz.

Zij hebben ervaring met een zeer verscheiden pedagogisch-didactische aanpak en methode. Bovendien gaat het ook om jongeren met een opgelopen achterstand in het onderwijs en met een heterogene motivatie voor schoollopen en leren.

Hoe omgaan met die diversiteit?

De visietekst stipt aan dat er alle verschillen tussen jongeren geen hinderpalen hoeven te zijn, als je maar vertrekt van de eigenheid van iedereen en niet louter van de verschillen van een vaak niet benoemde standaard. Belangrijk is ook dat als de leraar de kwaliteiten van jongeren in de verf zet, eerder dan te wijzen op hun minpunten, hij hen dan kan helpen ervaren en doen inzien dat verscheidenheid een groep ook rijker maakt.

Diversiteit en afstemming op het didactisch handelen

Opmerkelijk is dat de visietekst hier onverbloemd poneert dat diversiteit evenwel alleen positief kan worden aangewend als het didactisch handelen er op afgestemd wordt.

Dit kan door de keuze van werkvormen zoals het actief en samenwerkend leren, door te zorgen voor afwisseling tussen werkvormen om tegemoet te komen aan de verschillen in leerstijlen van leerlingen, door het aanleren van verschillende studietechnieken, door de leerlingen te betrekken bij de evaluatie (via peer- en/of zelfevaluatie), enz. Ook het algemene pedagogische klimaat in de school moet gericht zijn op het positief omgaan met diversiteit. Immers, als we een krachtige

leeromgeving willen scheppen met aandacht voor de verschillen tussen leerlingen, moeten we leerlingen de kans geven actief aan het leren deel te nemen. Variatie in de werkvormen motiveert de leerling.

De koepel heeft het aangedurfd een globale vergelijking te maken tussen 2 soorten van differentiatie, die onder die vorm in enkele leerplannen verder uitgewerkt. Het was meer dan een aangename verrassing vast te stellen dat in de visietekst ook de kwalitatieve differentiatie een volwaardige plaats krijgt.

Aanbevolen vormen van differentiëring

Het basis-uitbreidingsmodel kan men enerzijds invullen als een *kwantitatieve* uitbreiding. Dat is het gekende uitbreidingsmodel. Die bijkomende leerdoelen worden in de leerplannen met (U) aangeduid. Verschillende pistes zullen geëvalueerd worden. Dat moet mogelijk blijven zolang de uitbreiding beperkt is en de studieoriëntering niet te sterk stuurt. Want de snellere, sterkere leerder ziet in dit model meer leerstof (kennisinhouden), de zwakkere krijgt niet noodzakelijk dezelfde basisvorming omdat er vaak leerinhouden worden weggelaten.

Een aansluitende mogelijkheid is de verbredende en verdiepende differentiatie (V). We noemen dat een *kwantitatieve* benadering. De differentiatie zit hem niet in het extra aanbieden van leerstof, terwijl andere leerlingen de basis verwerken. Wel wordt door de keuze en de formulering van de doelstellingen gefocust op het beheersingsniveau van de leerinhouden. Om op die manier te kunnen werken moet wel rekening gehouden worden met de strategische vaardigheden die nodig zijn bij begeleid zelfstandig leren in de klas en op de werkplek. We spreken van differentiëring in het curriculum.

Hoe leerplanmakers best omgaan met differentiëring

Een aanbeveling van formaat citeren we letterlijk:

"Een nieuwe lichtung leerplannen kan hiermee rekening houden en aangeven hoe en waar beide vormen van uitbreiding kunnen plaatsvinden. Scholen kunnen daardoor in hun keuze (organisatie, klassamenstelling, passende evaluatievormen) ondersteund worden."(p.16)

Vanuit St.A.M. kunnen wij appreciëren dat het Verbond oog heeft voor kwalitatieve differentiatie, maar we betreuren de te grote omzichtigheid en het soms tweeslachtig hanteren van de begrippen 'uitbreiding' en 'verdieping'. Bij kwalitatieve differentiatie ligt de klemtoon hoedanook op verdieping en moet 'uitbreiding' beperkt blijven. Het uitgangspunt in de eerste graad moet zijn: differentiatie binnen het curriculum. Curriculumdifferentiatie kan dus niet omdat elke aanleiding tot voorafname op studierichtingen in de tweede graad vermeden moet worden haaks staan op de doelen van de gemeenschappelijke basisvorming en dus als zodanig vermeden moet worden.

De vertaalslag naar de diverse leerplannen

Van de leden van een leerplancommissie mag verwacht worden dat ze aan de start van een fase van vernieuwing en actualisering van hun leerplan de intellectuele moed kunnen opbrengen een goed doordachte visietekst voor hun vakgebonden of vakoverschrijdend overleg grondig te lezen.

Van de betrokken coördinerende verantwoordelijken mag verwacht worden dat zij nagaan of de diverse leerplancommissies deze tekst als overlegplatform gebruiken. En dat zij

erop toezien dat de nieuwe tendensen of uitgangspunten onverminderd geïmplementeerd zijn in het vernieuwde leerplan.

Met enige onbevangen interesse hebben wij de eerste reeks van leerplannen van de A-stroom die tussen 2007 en 2009 herwerkt zijn, grondig gelezen. Onze aandacht hebben wij vooral gefocust op de manier waarop elk vakleerplan het thema van diversiteit en differentiëren benadert en welke ondersteunende kansen de betrokken leerplancommissie creëert om de vakgroepen in de scholen op weg te helpen.

Van de volgende leerplannen maken wij nu in het spectrum van diversiteit en differentiëren in dit eerste artikel een korte kritische steekkaart:

aardrijkskunde, geschiedenis, lichamelijke opvoeding, muzikale opvoeding

Differentiatie in het leerplan aardrijkskunde

Het leerplan aardrijkskunde vormt van bij de eerste indruk een zeer strak opgebouwd en gefaseerd geheel, niet alleen formeel, maar ook inhoudelijk.

In een nogal zwaar op de hand liggende situering van het belang van differentiatie vertrekt de vakgroep duidelijk van differentiatie naar niveau. Over mogelijke verschillen binnen een zelfde leeromgeving en over een gediversifieerde beginsituatie wordt met geen woord gerept.

In functie van de verschillen tussen de klassen en tussen de leerlingen, dienen de leraren te differentiëren in de verwachtingen en eisen inzake kennis en kunde door een maximale en minimale interpretatie van de leerplandoelstellingen en leerinhouden, en dit in

functie van reële mogelijkheden van de leerlingen. Elke leraar kan door het gebruik van de uitbreidingsdoelstellingen, met een U aagenduid, zorgen voor een pedagogisch verantwoorde aanpassing aan het niveau van de klas.'

Het leerplan doet een duidelijke oproep in een horizontale samenhang om vakoverstijgend te werken om nodeloze overlappingen te vermijden en via ruimere werkvormen ondersteunend te werken t.a.v. bepaalde vakoverstijgende schoolprojecten.

Ruime aandacht in dit leerplan gaat naar het leerproces, en met name werk te maken van actief leren is een grote prioriteit.

Vooraf valt op hoe gefaseerd men dit leerproces per jaar en per graad strak opbouwt: van sterke inhoudelijke sturing via gesloten vragen in kleine stappen naar meer begeleid zelfstandig leren via informatieverwerking. Langere opdrachten en reflectie op het leerproces staan daarbij centraal.

Het open leercentrum kan daarbij als optimale en krachtige leeromgeving fungeren.

Het leerplan aardrijkskunde volgt zeer getrouw de suggestie van de visietekst om te werken met uitbreidings- en verdiepingsdoelstellingen. Differentie *kan het leerplan ontstoffen* en moet er zijn in functie van de klas en de individuele leerling.

Besluit

De leerplanmakers aardrijkskunde opteren voor een verbredende en uitbreidende differentiatie conform de visietekst van het VVKSO. Het moet worden gezegd dat zij het aandurven de doelen te markeren met U en V, en hun competentie terzake durven poneren. Vanuit hun optiek op het leerplan strak te faseren is deze benadering

een logische ingreep. Uiteraard staat het de vakleraar in de klas of de vakgroep in de school vrij om deze suggesties te volgen of er al dan niet een eigen interpretatie aan te geven.

Opmerkelijk is ook dat zij expliciet de link leggen tussen differentiëren, evalueren en het belang voor de oriëntering.

'Via de evaluatie van de uitbreidings- en verdiepingsdoelstellingen kunnen de sterke en zwakke punten van de leerlingen onderscheiden worden. Deze elementen kunnen ingebracht worden op een klassenraad of deliberatie en kunnen verbonden worden aan de oriëntering.'

Contradictorisch dan weer is dat er nergens sprake is van binnenklasdifferentiële werkvormen. Ook wenken in verband met rekening houden gediversifieerde leerstijlen van leerlingen komen niet ter sprake, evenmin om via alternatieve onderwijsstijlen af te wijken van de strakke uitgestippelde route.

Differentiatie in het leerplan geschiedenis

Het leerplan geschiedenis in de eerste graad secundair onderwijs stipt onder de titel 'Een heterogene leerlingenpopulatie in de eerste graad' aan dat *'de contexten waarmee de leerinhouden tot leven worden gebracht, uiteraard zeer verscheiden zijn.'*

Op het vlak van 'heterogene leerlingenpopulatie' beschrijft het leerplan vrij kort en alsof dat dit een contradictio in terminis is, dat de eerste graad *'niettegenstaande deze graad bevolkt wordt door een bonte waaier van leerlingen met een grote diversiteit toch een gemeenschappelijke basisvorming beoogt.'*

Leerlingen worden geculpatibiliseerd omdat zij te lang uit school waren. Anderen worden eenzijdig en niet gespeend van enig tendentius woordgebruik beschreven.

'Er is al heel wat gebeurd in het basisonderwijs op het vlak van omgaan met tijd, bewustwording van evolutie en historische vorming. Maar het is niet omdat het zo mooi omschreven staat in bijvoorbeeld de telksten Wereldoriëntatie, dat het ook in de hoofden van de leerlingen is terug te vinden, zeker niet na een relatief lange vakantieperiode. De instroom van leerlingen die in de lagere school verschillende leerprogramma's hebben gevolgd, van migranten (sic), anderstaligen en neveninstromers uit alle hoeken van de wereld zorgen voor nog meer kleurschakeringen.'

Ook de vakleraren geschiedenis zijn niet zomaar onder één hoed te vangen. Ze vormen geen uniforme groep. Naast neofieten heb je door de wol geleverde collega's en meesters in het vak. Ieder heeft zo zijn of haar eigen onderwijsstijl, zijn of haar overtuigingen, is lid van dit of dat schoolteam (sic) functioneert in deze of gene school (sic)'

Op het vlak van differentiëren vinden wij na lang zoeken dat de leerplandoelstellingen minimumdoelen zijn. Onder het motto *'Meer mag, minder mag niet.'* is het aan de leraar *'om de doelstellingen eventueel aan te vullen, rekening houdend met verticale afstemming in de school.'* en dat *'een doordachte vakgroepwerking de efficiëntie van geschiedenisonderwijs over 6 jaren ten goede komt.'*

De eerste graad is dus duidelijk een onderbouw van zesjarige cyclus. De idee dat een middenschool enig bestaansrecht of specifieke betekenis kan hebben, is hier ver weg.

Bij didactische wenken merken we op zonder dat het woord 'differentiëren' gebruikt wordt dat er leerlingen met uiteenlopende leerstijlen en dat die idealiter best alle aan bod zouden

komen, dat de leraar met afwisseling in aanpak en onderwijsstijl de kansen op leren groter maakt, dat reproduceren van kennis en inzichten niet voldoende is, dat zelfstandig werken in groep, al dan niet gestuurd, kansen moet kunnen krijgen, dat variatie in werkvormen de core business van de vakgroep is;

Haaks t.o.v. de wens om gevarieerde werkvormen te hanteren staat dan weer de onverboemde en wat bevreedende oproep om alle lessen telkens op een identieke manier te starten.

Besluit

Het leerplan geschiedenis giet snel wat oude wijn in nieuwe zakken en raakt oppervlakkig het begrip 'differentiatie' aan zonder het ook maar één keer expliciet te noemen. Van enige inspanning om met beheersingsniveaus te werken zoals in de visietekst is aangegeven, is hier geen sprake. De leraar mag misschien niet alleen staan, hij moet zijn gram dan maar zoeken in de vakgroep.

Graag hadden wij in dit leerplan een minder exhaustieve gigantische lijst met bibliografische verwijzingen gezien die 9 van de 40 blz. beslaat (22%). Met wat meer inzoomen op verantwoorde didactische werkvormen binnen een specifieke didactiek zou de leerplancommissie hier pas echt geschiedenis geschreven hebben.

Differentiatie in het leerplan lichamelijke opvoeding

De motorische vaardigheden en verschillen in aanleg zijn nergens duidelijker geprofileerd dan bij lichamelijke opvoeding. Het leerplan erkent ook nog andere verschillen in de beginsituatie

waarmee ze rekening wil houden.

Het pedagogische klimaat in de les is gericht op het positief omgaan met diversiteit. Verschillen tussen leerlingen zijn altijd aanwezig: verschillen in aanleg, interesse, sociale status, taal, cultuur, leerstijl, leertempo... Maar verschillen hoeven geen hinderpalen te zijn. De leraar kan leerlingen helpen ervaren en inzien dat verscheidenheid een groep ook rijker maakt door te vertrekken van de eigenheid van elke leerling, door hun kwaliteiten in de verf te zetten.

Het is aangenaam vast te stellen dat een vak als L.O. daar geen probleem mee heeft, maar er eerder een didactisch gedifferentieerde uitdaging van maakt.

De samenstelling van de klassen is erg heterogeen op gebied van aanleg, interesse, motivatie en fysieke eigenschappen. Elke klas heeft haar eigen kenmerken en vraagt een specifieke aanpak. De vaardigheid van het 'managen' wordt hier een noodzaak.

Diversiteit kan positief worden aangewend als het didactisch handelen er op afgestemd wordt. Dit kan door de keuze van werkvormen zoals het actief en samenwerkend leren, door te zorgen voor afwisseling tussen werkvormen om tegemoet te komen aan de verschillen in leerstijlen van leerlingen, door taakgericht te werken, door te differentiëren, door leerlingen te betrekken bij de evaluatie via co-, peer- en/of zelfevaluatie.

De leraar selecteert leermiddelen in functie van de taak en van de gekende vaardigheden/ervaringen van de leerlingen/leerlingengroep. Hij kiest werkvormen die niet alleen aansluiten bij de leerstijl van de leerlingen maar ook bij zijn onderwijsstijl.

Het leerplan opteert expliciet vooral het verschil

in niveau en tempo en wil daar vooral met variatie in werkvormen, met een gevarieerd bewegingsaanbod en met afwisseling in oefenen en spelsituaties, individueel en/of in groep, binnen en/of buiten aan tegemoet komen. Toch wil het tegelijk de klemtoon blijven leggen op leerdoelen i.p.v. prestatiedoelen, samenwerking uitlokken en zelfstandig leren bevorderen.

In die zin beschouwt het differentiatie als een unieke kans *om bij heterogene groepen het individueel leerproces te sturen.*

Het somt meteen ook alle verschillen op: *bewegingssituaties die klimmen in moeilijkheidsgraad; verschillende opdrachten binnen eenzelfde bewegingssituatie; verschil in hulpverlening; verschil in feedback tijdens het leerproces; verschil in bewegingsantwoorden binnen een opdracht; binnen de leerlingengroep kiezen voor homogene of heterogene groepen ...*

Het leerplan doet ook een appél op binnenklasdifferentiatie om een wel bepaalde reden: de leerling is verantwoordelijk voor zijn eigen leerproces. Samenwerkend leren binnen de groep krijgt een hoge prioriteit om het zelfstandig leren te ontwikkelen.

Leerlinggestuurde werkvormen zetten leerlingen aan tot reflecteren.

Het zelfstandig leren als opdracht voor de leerling ontstaat niet automatisch en is niet voor alle leerlingen haalbaar. De leraar begeleidt de leerlingen op weg in hun ontwikkeling naar zelfstandig leren en houdt rekening met de competenties die de leerlingen al verworven hebben en met hun talenten.

De eindvorm van zelfstandig leren is zelfverantwoordelijk leren, waarbij de leerling zijn leerproces in eigen handen neemt en de leraar indien nodig als raadgever optreedt.

Periodewijzers en kijk- of taakwijzers vormen daarbij een ideale ondersteuning.

Kijk- en taakwijzers dagen leerlingen uit om hun leerproces zelf in handen te nemen doordat ze de leerroute, het leertempo en de moeilijkheidsgraad kunnen kiezen in functie van hun eigen mogelijkheden en deze van de groepsleden.

Het organisch samenspel van verschillende onderwijs- en leerstijlen is een bijzonder rijk didactisch gegeven en wordt in dit leerplan sterk onderbouwd met concrete, geloofwaardige en haalbare didactische wenken.

Een diversiteit aan rollen, werkvormen en een gedifferentieerd aanbod van oefenmogelijkheden in de lessen LO geeft kansen om zelfstandig leren te ontwikkelen. Het is belangrijk dat leerlingen regelmatig van rol wisselen. Op die manier krijgen ze kansen om diverse bewegings- en sociale vaardigheden te oefenen. Ze ontdekken waarin ze sterk of zwak zijn en leren zich inleven in de rol of de situatie van anderen. Leerlingen leren met en van elkaar en leren omgaan met verschillen.

Om verschillen te kunnen benutten als kansen om van elkaar te leren, worden groepen best zo heterogeen samengesteld dat de 'zone van naaste ontwikkeling' net bereikt wordt maar niet overschreden. Het is dus aangewezen eerder sterke en middelmatige, en zwakkere en middelmatige leerlingen samen te zetten. Hoe groter de groep hoe meer aanvullende expertise, maar hoe sociaal vaardiger de leerlingen moeten zijn.

Ook de differentiatie naar evaluatie krijgt hier een onmiskenbare plaats en verantwoording.

Het hanteren van verschillende evaluatievormen bevordert een taakgericht klimaat in de les. Er is de evaluatie door de leraar, door leraar en leerling (co-assessment), partnerevaluatie

(peerassessment)

en zelfevaluatie (self-assessment). De leerlingen worden gemotiveerd medeverantwoordelijk te zijn voor de evaluatie. Zij verwerven meer inzicht in het beoordelingsproces en worden vaardiger in het beoordelen van zichzelf. De evaluatiecriteria worden door de leraar, al dan niet in samenspraak met de leerlingen, vooraf bepaald. De leraar blijft verantwoordelijk voor de evaluatiegegevens en de rapportering.

Besluit

Het leerplan lichamelijke opvoeding getuigt van een sterk onderbouwde visie met een bijzondere en waardevolle kijk op differentiëren. Conform de visitetekst van het Verbond slaagt het erin om van de zeer verscheiden beginsituatie een rijke uitdaging te maken en ook om =van het genderverschil geen punt te maken.

Leer- en onderstijlen lopen aandoenlijk door elkaar en creëren op die manier een symbiose van samen leren en samen zijn als schakel in het zelfstandig leren. Daarin kan elke leerling conform zijn eigen aanleg en talenten zich ontwikkelen en zijn eigen leerproces mee bepalen. Dit sterk staaltje van verantwoord pedagogisch optreden vanuit een bijzondere visie mag en kan best inspirerend werken voor andere vakgroepen die soms ver onder de korenmaat van het differentiëren blijven.

Voor een volgende aanpassing raden wij de leerplanmakers L.O. aan als kers op hun taart de differentiatie naar belangstelling en aanbod ook een plaats te geven. Zo kunnen zij wellicht ook de weinige leerlingen tegemoet komen voor wie L.O. eerder een last dan een lust is.

Maar laat dit een suggestie zijn die in dit rijke leerplan zelfs niet het niveau van een schoonheidsfoutje haalt.

Differentiatie in het leerplan muzikale opvoeding

Maar weinig vakken kunnen tippen aan de bijzonder grote verscheidenheid van muzikale voorkennis en ervaring binnen één klasgroep. Sommige leerlingen hebben al jaren een intense muzikale buitenschoolse opleiding gekregen, anderen kunnen nauwelijks maat of toon houden.

Groot was onze verbazing toen we in het nochtans rijk gevulde en helder opgebouwde leerplan niets over diversiteit en nauwelijks wat over differentiëring terugvonden.

Het leerplan muzikale opvoeding legt in slechts één holle frase uit dat *'differentiëren erg belangrijk is zodat alle leerlingen op een actieve manier aan bod komen, ieder op zijn eigen niveau. Een bewuste en afwisselende aanpak is nodig met toepassing van verschillende werkvormen.'*

Voorts lezen wij – wat dit ook moge weze – dat: *'bij differentiatie in opdrachten leerlingen op eigen niveau kunnen werken en de hulpmiddelen (grafische voorstelling, media, transformeren naar andere expressievormen...) inzetten voor hun opdrachten.*

Leerlingen moeten gebracht worden van meer gesloten naar meer open opdrachten, van meer zelf werken naar meer zelfstandig werken.'

Dé oplossing moet van de leraar komen!

Hij als coach *'ondersteunt het leerproces van de leerlingen en is de aangewezen persoon om te differentiëren en de vaststelling genuanceerd te interpreteren. Zeker wanneer het erop aankomt om in te spelen op de individuele verschillen van de leerling is dit belangrijk.'*

Besluit

De leerplancommissie muzikale opvoeding heeft zeer summier en dan nog erg vaag een kleine open deur ingetrapt en daardoor blijft de muziekleraar duidelijk alleen in de tocht en in de kou staan.

De oplossingen en suggesties voor haalbare en rendabele werkvormen moeten dus maar van hem komen...

Onbegrijpelijk, des te meer omdat de meeste vakgroepen muzikale opvoeding omwille van het beperkt aantal uren al slechts maar uit één of twee leraren bestaat.

Tal van schitterende ervaringen van de werkvloer verdienen om om het platform van de leerplancommissie te geraken en op die manier vakcollega's te ondersteunen en te inspireren.

Aanvullend bij dit artikel willen wij later eveneens onderzoeken hoe binnen de leerplannen ICT en godsdienst diversiteit en differentiëren benaderd worden.

Bovendien willen wij ook het reeds bestaande leerplan van het keuzevak Latijn in die optiek bekijken.

Voorlopig onthouden we ons van elke opiniërende samenvattende eindcommentaar.

Die sparen wij voor na de tweede reeks leerplanbesprekingen waarvan wij in het volgende IVO-nummer een kritische analyse zullen maken:

Engels, Frans, natuurwetenschappen, Nederlands, plastische opvoeding, techniek, wiskunde.