

Over droom en daad en alles daartussen

Positief omgaan met talentverschillen bij het leren, evalueren en oriënteren in de school en de klas van de eerste graad A-stroom

Walter Van Dam

Deze tekst is een bewerking van de bijdrage die de Studiegroep Authentieke Middenscholen leverde aan de conferentie *'Het verschil in wiskunde'* en die eerder ook in het tijdschrift IVO verscheen. De wiskunde-conferentie werd op 2 maart 2011 in opdracht van de Minister van Onderwijs georganiseerd door het Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming (AKOV). St.A.M. werd er, samen met anderen, gevraagd gedachten en ervaringen aan te reiken m.b.t. het bredere thema 'Leerkansen voor alle leerlingen!' dat uiteraard niet alleen voor wiskunde van belang is. De tekst reikt dan ook verder dan dat ene vak.

De auteur was 19 jaar lang directeur van Sint-Maarten Middenschool in Beveren en actief in het netwerk van de authentieke middenscholen. Met zijn school werkte hij ook mee aan een 'Accent op Talent'-proeftuinproject waarbij oriëntering en studieloopbaanbegeleiding in een brede, oriënterende eerste graad gelinkt werden aan een concept van belangstellingsgebieden in de tweede en derde graad van de scholengemeenschap Beveren – Bazel.

Deze tekst steunt op zijn ervaringen en die van collega's directieleden, middenkaders en leraars in een aantal middenscholen. Visie wordt er expliciet gelinkt aan het zoeken, vallen en opstaan in de realiteit van de school en de klas.

Excellence or equity?

Elk weldenkend onderwijsmens – en wie is dat niet? – droomt ervan om bij het leren maximaal uit elke leerling te halen wat eruit te halen valt. *'Plus est en vous'*. Het is een aloude richtingaanwijzer die het nog altijd doet. Gelukkig maar. En ja, bij getalenteerde leerlingen in bevoorrechte omstandigheden werkt hij meestal nog ook. Maar wat doen we met de anderen, de 'minder begaafden' of zo u wil de 'anders begaafden'? Je kan er immers niet omheen dat leerlingen er in alle maten en soorten zijn. Er zijn er met meer of minder verstand in het hoofd en met meer of minder verstand in de handen en er zijn er zowat in alle gevarieerde vormen daar tussenin. De wereld en de mensen zijn nu eenmaal getekend door veelzijdigheid en complexiteit. Vandaag zegt men overigens ook dat intelligentie meervoudig is en dat de definitie van begaafdheid en beperkingen bij gevolg vele gezichten kent. Die

meervoudigheid geldt trouwens evenzeer voor de contexten en specifiek ook voor leeromgevingen die mensen zowel kunnen doen bloeien als fnuiken in hun groei.

Het is me het kluwen wel. Leraars en scholen zijn dan ook wel eens geneigd te zuchten wanneer ze ermee geconfronteerd worden. Scoringsdrang en evolutionaire ijver doen hen enerzijds inzetten op het stimuleren van de sterken in de soort. Maar andere impulsen – noem ze altruïsme of mededogen of zelfs collectieve overlevingsdrang – doen hen dan weer ijveren voor gelijke kansen. Met een knipoog bekeken lijkt het wel een Darwiniaans dilemma maar het is precies dat spanningsveld dat bewust of onbewust nogal wat onderwijsopvattingen, organisatievormen en discussies in de eerste graad kenmerkt. *Excellence or equity?* Uitmuntendheid ontwikkelen of gelijke kansen bevorderen? Inzetten op het ene lijkt een belemmering voor inzetten op het andere.

Hebben we hier dan te maken met een onoplosbare verscheurende keuze of ... kunnen scholen en leraars ook proberen om de beide op hun wenken én waarde te bedienen? M.a.w. moeten en kunnen we ook proberen positief om te gaan met verschillen bij het leren in de school en in de klas, d.w.z. zonder in de onmogelijke en pijnlijke spreidstand terecht te komen die meestal uitmondt in een al te simpel 'hoog-laag-sterk-zwak'-denken en die, bij gevolg en onbedoeld, geneigd is mensen met hoge en lage zelfbeelden en watervallen op te zadelen? Kunnen we bovendien zowel *equity* als *excellence* hun rechten geven zonder in de grijze middelmaat van de nivellering terecht te komen?

Het is een wringende vraag. Authentieke middenscholen kunnen er alvast niet omheen. Ze streven er immers bewust naar om leerlingen in de eerste graad – weliswaar met een terechte organisatorische en pedagogisch-didactische 'scheiding der wegen' tussen A-stroom en B-stroom – twee jaar samen onder hetzelfde schooldak doorheen de nog ruime gemeenschappelijke basisvorming te loodsen. Ze proberen hen ook keuzemogelijkheden op een niet determinerende wijze te laten aftasten en doen hun best om elke leerling op een goed spoor te helpen op het moment waarop in Vlaanderen heuse studierichtingen beginnen (het eerste leerjaar van de tweede graad).

Ze doen dat vanuit de overtuiging dat leerlingen die de basisschool verlaten 'al twaalf' maar ook 'nog maar twaalf' zijn. Prille tieners en ontluikende en zoekende pubers kunnen een oriënterende fase in de voor hen complexer omgeving van het secundair onderwijs heus wel gebruiken. Dat leert ons ook de ontwikkelingspsychologie. Belangstelling is iets wat nog behoorlijk rijpen kan, en het ontdekken en uitklaren van talenten en beperkingen is evenmin een 'now or never'-gebeuren dat na het zesde leerjaar helemaal zonneklaar is. De charmes

van de puberteit moeten er bvb. nog wel even overheen gaan (en zelfs daarna blijven bijna-volwassenen en niet weinig 'echte' volwassenen vaak wel enigszins in 'beweging' vooraleer ze helemaal hun 'ding' vinden).

Authentieke middenschoolen willen met hun keuze voor een heterogene school ook een duidelijk maatschappelijk 'statement' plaatsen. Ze willen proberen de school tot een spiegel van de samenleving te maken. En of je dat nu wil of niet: de samenleving is verscheiden. Verschillen binnenhalen in de school biedt dus kansen om jongeren daarop voor te bereiden en hen een dubbel kompas aan te reiken: het morele en maatschappelijke kompas van de bereidheid tot samenleven en samen leren in verscheidenheid, maar ook het kompas van de vaardigheden om zowel met jezelf als met de anderen op weg te kunnen gaan. Ontwikkeling van talenten in veelzijdigheid en gelijkwaardigheid met kansen voor elke leerling: zo klinkt dat dan in slogantaal.

Mooie, zoete droom. Maar hoe geef je al die verschillen in de school en de klas een plaats bij wat uiteindelijk toch de onomstootbare kerntaak is van de school: het leren? Met verzandmannen in dromen kom je er niet uit. Het is dus piekeren en zoeken geblazen, de automatische leerpiloot voorbij. Er zijn immers wel wat schoolse leerbeslommeringen aan de orde. Hoe groepeer je de leerlingen? Hoe benader je de gemeenschappelijke doelen en leerinhouden, die je via eindtermen en leerplannen van de eerste graad aangeboden worden, zodanig dat het bonte gezelschap ermee overweg kan en het leren ook tot gunstige resultaten leidt volgens ieders mogelijkheden? Hoe organiseer je het lerend handelen in de klas?

Homogeen of heterogeen?

In Vlaanderen is de keuze voor een homogene of een heterogene klassamenstelling in de A-stroom van de eerste graad nog al te vaak stof voor emotioneel vertekende discussies die niet vrij van historisch beladen vooroordelen zijn. Enige sereniteit zou geen kwaad kunnen. Heldere definities van de begrippen evenmin. De inbreng van onderzoek kan daartoe bijdragen. Al was het maar om te leren dat het begrip 'homogeen' of 'heterogeen' veel gezichten kan hebben, dat er niet altijd eenduidige antwoorden zijn m.b.t. de effecten van diverse klasgroeperingsvormen en dat men uiteindelijk in de school keuzes moet maken waarbij men meer voordelen dan nadelen genereert en tegelijk accepteert dat er ook altijd wel ergens knelpunten zijn. Als school zou men vandaag in elk geval ook op dit vlak en meer dan ooit moeten weten waarvoor men staat in het debat over talenten en gelijke kansen. Een

mooie aanzet tot denkwerk en verder onderzoek is alleszins de VLOR-publicatie *'De klas: homogene of heterogene samenstelling?'*¹

Wat wij in alle bescheidenheid in dit artikel vanuit praktijkervaringen kunnen aanreiken is dat homogene groepering in de A-stroom van de eerste graad in Vlaanderen vaak betekent dat men cognitief sterkere bollebozen samenzet in een al dan niet expliciet zo genoemde ASO-setting en dat men de vanuit dat oogpunt vaak als 'zwakker' omschreven leerlingen in een eerder 'technische' setting groepeerd. De eersten schieten meestal in een zesjarige raket bachelor- en eerder nog mastergewijs hemelwaarts en doen ons in internationale rankings terecht een hoge borst opzetten. Jammer dat er onderweg wel eens hier en daar en soms wat al te vaak iemand uit de raket valt en het afwijzende gevoel van vallen moet incasseren, ook al spreekt men daarbij troostende en stimulerende woorden. Hij of zij landt dan gewoonlijk in de tweede groep bij 'die van de technische'. Ten aanzien van die leerlingen bestaat vaak de neiging om hen met enige bekommernis, die echter wel eens neigt naar meewarigheid, te behandelen als inderdaad 'die van de technische' waaraan je op een aantal vlakken (of zijn het sommige vakken?) niet al te hoge verwachtingen mag koppelen. De zorg van het technisch onderwijs om de leerlingen met de juiste profielen in een aantal zgn. 'sterkere' technische richtingen in de tweede graad aan te trekken en kansen te geven is er alleszins niet mee opgelost. Het soms wat minnetjes-(zelf)beeld van 'die van de technische' wordt er evenmin mee verbeterd, hoezeer ook technische scholen op zeer veel vlakken wel degelijk de waarde van hun project en vorming met terechte fierheid uitdragen.

Zullen we dan maar in de eerste graad opteren voor een heterogene school met heterogene klassen en met een breed oriënterend spectrum waarin de leerlingen zichzelf en hun interesses en kwaliteiten en grenzen 'vrolijk fluitend' kunnen uitklaren vooraleer ze goed weten wat ze willen en kunnen? Men zou redelijkerwijs geneigd zijn 'ja' te antwoorden op die vraag ware het niet dat meteen tal van andere vragen en discussiepunten opduiken die niet zelden blijken te leiden tot een onvruchtbaar emo-discours in bevestigende of afwijzende zin. Hoe moet zo'n heterogene klas er uitzien (let wel: we hebben het hier over een klas in de A-stroom; in de B-stroom dient de heterogeniteit zich immers vanzelf en in niet geringe mate aan)? Moeten we de verschillen in zo'n klas negeren en vervlakkend lesgeven aan de 'grootste gemene deler'? Kunnen we leerlingen daarbij dan nog ernstig beoordelen? Hoe kunnen we ze in godsnaam onderbouwd oriënteren? En staan er tussen mooie theorie en praxis zoals gebruikelijk ook hier weer niet duizend praktische bezwaren klaar?

¹ Barbara Belfi, Bieke De Fraine en Jan Van Damme, 'De klas: homogene of heterogene samenstelling?', Acco, 2010

Het zijn terechte vragen. Maar wie – omwille van de eerder genoemde argumenten - 'ja' wenst te zeggen op de keuze voor een eerste graad die brede basisvorming combineert met groeien in studiekeuze en met een leren dat heterogeniteit niet-categoriaal wil erkennen, is genoodzaakt de test van de praxis en de 'trial and error' van het 'dagelijkse doen' aan te gaan. Het is de enige manier om de eigen inzichten te taxeren en tegelijk te antwoorden op de helaas al te vaak gevoelsmatige, louter theoretische of op buitenlandse niet-vergelijkbare voorbeelden steunende vooroordelen.

Heterogene klasgroepen in de eerste graad A-stroom

Stel dat je bewust kiest voor het werken met dat soort van klasgroepen, hoe stel je dan klassen samen? Hanteerbaar en evenwichtig, zeggen ervaringsdeskundigen uit de authentieke middenschool. Alsof het uitvoeren ervan een sinecure zou zijn. Dat is het niet. Criteria als o.a. schoolresultaten en hun interpretatie, geslacht, leerstoornissen, gedrag(en)/of socio-emotionele zorgen en individuele wenselijkheden moeten immers in de weegschaal gelegd worden om klassen te maken die uiteindelijk – en wat leren betreft – een gezonde verhouding 'kop-midden-staart' hebben. Keuzevakken en opties mogen daarbij geen beletsel zijn. Voor de gemeenschappelijke basisvorming leren de leerlingen samen, voor specifieke keuzevakken volgen ze les met hun keuzegenoten. Bovendien mogen keuzevakken in dit geval (en zoals overigens decretaal is voorzien) geen verlengstuk worden van de basisvorming maar moeten ze wel degelijk een oriënterende en adviserende functie. De beoordeling daarvan dient los te staan van die van de basisvorming en de inhoud en evaluatie dienen zich toe te spitsen op het ontdekken van specifieke interesses en competenties die minder uitgesproken aanwezig zijn in de huidige invulling van de basisvorming.

Zoals het secundair onderwijs vandaag is opgevat beslaat de gemeenschappelijke basisvorming minstens 75% van de vorming in de A-stroom van de eerste graad. Wat zijn bevindingen uit de (in Vlaanderen niet algemeen verspreide) praktijk van het aanreiken van die gemeenschappelijke vorming in heterogene klasgroepen? Scholen en leraars met ervaring bevestigen alleszins dat een grote groep leerlingen uit het 'midden' van de klas in dergelijke leeromgevingen uitgedaagd wordt om meer uit hun kannetje te halen en daar meestal ook in slaagt. Dat men als leraar in een dergelijke klasomgeving wel degelijk alert moet zijn om de 'kopgroep' niet als een lerende vanzelfsprekendheid te beschouwen en dat men deze 'snelle slimmeriken' voldoende prikkels moet blijven geven en af en toe zelfs leerzaam als leercoach voor anderen moet weten in te zetten. Dat het zelfbeeld van de

zwaksten bijzondere zorg vraagt. Maar dat laatste blijkt uiteindelijk in elke setting te gelden, net als overigens wat we de 'chemie' van de klas zouden kunnen noemen die, om het helemaal ingewikkeld te maken, ook nog eens een 'chemie' van de interactie leraar – leerling – klasgroep is. Lesgeven in een heterogene klas vraagt overduidelijk ook nogal wat didactische vaardigheid en kwaliteiten van een leraar. Het *'plus est en vous'* geldt hier dus evenzeer voor hem of haar. Maar ervaringen leren dat dit niet per sé een historie van taak-overbelasting maar eerder een kwestie van taakspanning en –welbevinden kan zijn waarbij de vorming van de leraar, de ondersteunende rol van de schoolleiding én een sterke teamwerking evenwel niet onbelangrijk zijn.

Kwalitatieve differentiatie

De keuze voor een brede gemeenschappelijke basisvorming in de eerste graad is een duidelijke maatschappelijke keuze voor het aanleren van een gemeenschappelijke 'taal' van kennis, vaardigheden en attitudes waarin verschillen in de samenleving elkaar ook na en buiten de school zullen kunnen blijven ontmoeten. Het is tegelijk het creëren van een stevige laag potgrond in de eerste twee jaren secundair onderwijs waarin verschillende kiemen geleidelijk verschillende soorten plantjes zouden moeten kunnen worden. Gemeenschappelijke eindtermen en leerplandoelen zijn dus onmiskenbaar een zinvol gegeven. Maar dat leerlingen verschillend zijn kan niet ontkend worden en dat vraagt om alweer wat pieker- en zoekwerk om ook de inhoudelijke vertaalslag naar de klas te kunnen maken.

Ga je sommige leerlingen – de 'sterken' - bovenop de basisdoelen meteen een trits andere doelen aanbieden? Kwantitatieve differentiatie? Basis en meer? Basis en uitbreiding? Wie meent dat de eerste graad een brede en oriënterende ingroeigraad is die kansen moet verschaffen om nog meerdere wegen open te houden staat daar wat huiverig tegenover. Voorafnamen op de tweede graad en al te vroegtijdige curriculumdifferentiatie worden immers best vermeden als je het trapjesdenken en de waterval probeert te bannen uit het studiekeuzeproces dat jonge tieners stapsgewijs naar een studierichting op eigen maat wil loodsen. Maar dat wil niet zeggen dat er geen nood aan differentiatie zou bestaan.

Een antwoord op dit probleem is de laatste jaren o.a. via een herbronning in vier opeenvolgende middenscholencongressen maar ook in echo's daarbuiten gegroeid. De visietekst van het VVKSO over werken in de eerste graad en de aansluitende actualisering van sommige leerplannen van deze koepel bvb. wijst in die richting. De publicatie ter

gelegenheid van een kwart eeuw middenschools denken en werken, *'Positief omgaan met verschillen in de leeromgeving'*² heeft dan weer geprobeerd een kader te schetsen en aanzetten te bieden tot verder denken en handelen. Het begrip 'kwalitatieve differentiatie' is daarin opgedoken en werd opmerkelijk geponeerd en via de vermelde congressenreeks mee getoetst aan de praktijk als een middel om de leerinhouden te benaderen via verschillende beheersingsniveaus t.o.v. de gemeenschappelijke basisvormingsdoelen. Basis en verdieping.

Basis kan omschreven worden als het niveau van beheersing van de gemeenschappelijke doelen dat van elke leerling in de A-stroom mag verwacht worden. Het geactualiseerde VVKSO-leerplan wiskunde parafraserend kunnen we stellen dat het basisniveau de normale realisatie van de basisdoelstellingen betreft, dus zowel het elementaire minimum dat elke leerling perfect zou moeten beheersen als de basis die vrij is van ingewikkelde oefeningen en toepassingen en waarvan mag verwacht worden dat elke leerling die op voldoende wijze beheerst. In dit geval gaat het meestal om geheugenkennis (feiten en procedures kennen en herkennen) of om het routinematig en in herkenbare situaties toepassen van wat als vaardigheid of procedure in de klas aangeleerd werd. Verdieping is dan het niveau dat verder gaat dan het gemiddelde. Dezelfde leerplandoelen worden daarbij benaderd via moeilijker toepassingen en oefeningen waarbij betekenis moet gegeven worden aan nieuwe informatie of waarbij varianten op wat in de klas gezamenlijk werd aangeleerd probleemoplossend moeten kunnen aangepakt worden.

In een leermodel met kwalitatieve differentiatie wordt het verdiepingsniveau ook nagestreefd voor alle leerlingen maar dit wel vanuit het besef dat dit niet voor iedereen of – belangrijke nuance! – voor iedereen bij elk leerstofonderdeel haalbaar is of moet zijn. Het aanbieden aan elke leerling van prikkels en kansen is immers de wenselijkheid, maar ook het besef dat 'sterk-zwak' iets genuanceerder en meer bewegend is dan men vanuit een eerder categoriale blik wil veronderstellen. Want ... een leerling 1^e jaar met keuzevak Latijn zou normalerwijze voor taalbeschouwing wel een bolleboos met hoge scores voor basis en verdieping kunnen zijn (dat zou je toch mogen verwachten), maar op het vlak van communicatief taalgebruik zou het best wel eens kunnen dat hij/zij eerder op een basisniveau te situeren valt. Of die ene leerling met eerder technische keuzevakken zou voor Nederlands best wel eens verdieping blijken aan te kunnen terwijl dat voor bepaalde onderdelen van wiskunde dan weer niet het geval is. En zo kan ieder met enige kijk op kinderen in de eerste graad zich wel meer levende variantvoorbeelden voor de geest

² Johan L. Vanderhoeven, 'Positief omgaan met verschillen in de leeromgeving', Garant, 2004.

proberen te halen en zich realiseren dat nuance de lerende jongere tekent en dat we die, omwille van onze strak afgelijnde leerorganisatie met onderwijs voor de 'enen' en onderwijs voor de 'anderen', wel eens uit het oog dreigen te verliezen. Kwaliteiten en beperkingen zijn niet voor iedereen even eenduidig als ze lijken.

Een model met kwalitatieve differentiatie nodigt in elk geval de leraar uit om leerdoelen en – stof te vrijwaren van een nivellerende benadering waarin de verschillen niet erkend en eerder afgebot worden. De leraar Nederlands die wil nagaan of en hoe zijn of haar leerlingen een krantenbericht begrijpend kunnen lezen kan bvb. leesvragen serveren waarop het antwoord letterlijk uit de tekst kan gehaald worden samen met vragen waarbij de lezer in staat moet zijn om tussen de regels te lezen en met eigen woorden te verwoorden. Basis en verdieping. En ook voor de leraar wiskunde of de leraar aardrijkskunde of die van natuurwetenschappen (en ga zo maar het hele rijtje af) kan het kijken naar de eigen materie, de toepassingen en toetsen door deze dubbelglazige bril bijzonder verhelderend blijken. In zoverre ze dat nog niet hebben gedaan, raden we leraars wiskunde overigens aan om een indringende blik te richten op het recente VVKSO-vakleerplan voor de eerste graad.

Kwalitatieve differentiatie en de leraar

Wie in de heterogeniteit van de klas aan de slag wil met een basis-verdiepingsmodel ontdekt dus beslist interessante mogelijkheden maar stuit ook op hinderpalen (of noemen we ze als geboren optimisten liever 'uitdagingen'?).

Vooreerst zijn er de leerplannen. Niet alle bieden ze differentiërende helderheid. Zelf nadenken over de vertaling van soms vage leerplandoelen naar basis en verdieping is dan de opgave. Taxonomische modellen zoals bvb. dat van Romiszowski³ kunnen in zo'n geval behulpzaam zijn, maar het samen denken in vakgroepverband met concreet leermateriaal op de tafel is dat nog meer, zonet zelfs onontbeerlijk en stimulerend.

Het leermateriaal is evenwel vaak een ander paar mouwen. Er zijn nogal wat leermiddelenmakers die de eerste graad bestoken met A- en T-boeken en met alle mogelijke creatieve varianten waarbij ingespeeld wordt op het bestaan van twee soorten leerlingen in twee soorten eerste graden. Dat deze commerciële ondernemingen hierdoor niet bepaald het inbrengen van gedifferentieerd leermateriaal in dezelfde klas faciliteren moge duidelijk

³ Johan L. Vanderhoeven, 'Positief omgaan met verschillen in de leeromgeving', Garant, 2004, p. 48

wezen. Gelukkig zijn er nog nobele uitzonderingen en bestaan er zelfs moedige vakleraars en vakgroepen die zelf hun leermateriaal durven aanpassen en aanpakken. Maar misschien moeten uitgeverij wat meer durven en creatieve marketeers worden die niet alleen inspelen op de markt zoals ze menen dat die is, maar die ook een markt durven creëren voor de niet geringe maar vaak al te zwijgende groep van leraars en scholen die differentiatie in de klas als een toenemende nood aanvoelen. En die situeren zich heus niet alleen in middenschole. Bovendien zou het zinvol zijn dat bij het ontwerpen van leermiddelen ook kan vertrokken worden van een duidelijke visie op inhoudelijke differentiatie, wat nu vaak niet het geval is.

Bij het werken met beheersingsniveaus kom je als vanzelf uit bij de nood aan binnenklasdifferentiatie. Leraars, die vaak worstelen met grote of drukke of moeilijke of andersoortige klassen, zijn wel eens geneigd om bij die didactische term de wenkbrauwen te fronsen. Binnenklasdifferentiatie vraagt immers nogal wat creativiteit en flexibiliteit en of je je lieverdjes daar altijd gemotiveerd en hard werkend en zelfstandig in kunt meekrijgen, is een niet onbelangrijke vraag. Anderzijds moet het begrip toch ook ontdaan worden van de overtrokken voorstellingen die tot fronsen leiden. Niet elke seconde van elke les, laat staan elke minuut of elk kwartier, vraagt om differentiatie, ook niet in heterogene klasgroepen. Gezamenlijke instructiemomenten en differentiërende toepassingsmomenten zijn geen tegengestelden maar moeten en kunnen elkaar naadloos aanvullen. Het gebruik van diverse werkvormen en de didactische organisatie van de interactie leraar-leerling, leerling-leerling en leerling-klasgroep is evenmin een 'of'-verhaal maar wel degelijk een 'en'-gebeuren: docerend lesgeven en het toepassen van andere werkvormen (coöperatief leren, hoeken- en contractwerk, de vele varianten van begeleid zelfstandig leren, en zo verder) moeten op de eerste plaats gekozen worden in functie van de doeltreffendheid en de omstandigheden en niet omwille van het principe. Een leraar met een goed inzicht in zijn/haar klasgroep voelt dit met de ellebogen aan. Dit betekent dan weer niet dat men geen aandacht moet besteden aan de draagkracht van de ellebogen. Lerarenopleidingen, begeleidingsdiensten en schoolleiders hebben op dit vlak een niet geringe verantwoordelijkheid en opgave. Het is dan ook goed te kunnen vaststellen dat hier en daar lerarenopleidingen en pedagogische begeleidingsdiensten vandaag hun oor te luisteren leggen bij ervaringsdeskundigen – zeg maar, scholen en leraars die zoekend het pad van binnenklasdifferentiatie zijn opgegaan – om in een wisselwerking te kunnen treden tussen praktijk en ondersteuning van de praktijk. Het vermogen om te differentiëren van de leraars van vandaag en morgen kan inderdaad maar toenemen als het goed gevormd en begeleid kan worden.

Ondersteuning van de lerarenpraktijk is overigens ook een opdracht voor schoolleiders. Niet dat leraars alle heil mogen en moeten verwachten van hun directeurs en de pedagogische omkadering in de school maar zonder de inspiratie én organisatie van de school kan ook de meest ondernemende en welwillende leraar een eiland op drift worden. Het bevorderen van vakgroepwerking via bvb. een tijdelijke en projectmatige ondersteuning in niet-lesgebonden uren leraar of via faciliteiten in het lessenrooster van leraars en via duidelijke en met de groep steeds weer overlegde doelen helpt. Kiezen om een aantal lessen aan te wenden om bvb. teamteaching mogelijk te maken (één uur per week komen voor een bepaald vak twee leraars in de klas om de differentiatie extra vleugels te geven) i.p.v. die uren aan te wenden om klasgroepen één of anderhalve eenheid kleiner te maken door een bijkomende klasgroep te maken, is een ander voorbeeld. Schoolleiders die resoluut durven kiezen voor het werken met kwalitatieve differentiatie én tegelijk voor de stem en betrokkenheid van hun leraars bij de praktijk en organisatie ervan ervaren dat veel mogelijk is en wordt.

Kwalitatieve differentiatie en evaluatie

Genuanceerd tegemoetkomen aan de verschillen bij het leren in de klas is mooi. Maar moet en durf je ook de verschillen vaststellen en leerlingen leren omgaan met zowel hun mogelijkheden als ... hun grenzen? Durf en kan je aan een leerling bvb. zeggen dat zijn of haar Frans voldoende is op het basisniveau maar dat vanuit de ervaringen met verdieping duidelijk is geworden dat er in hem of haar geen talig talent van jewelste schuilt en dat daar best rekening mee gehouden wordt in het vervolgtraject? Of gooi je alle bevindingen op een hoop zodat het niet altijd zo helder is wat dat ene cijfer betekent en vooral wat je ermee aan moet?

Werken met basis en verdieping heeft in feite maar zin als je de beheersingsniveaus basis en verdieping (al dan niet zelfs per leerstofonderdeel) evalueert, in kaart brengt en rapporteert. Een zorgvuldige interpretatie van de bevindingen is echter even belangrijk net als de toelichting ervan in wijze en stimulerende woordcommentaren en gesprekken met leerling en ouders. Waar én waarom zijn de basisbeheersing en het verdiepingsniveau (on)voldoende of zeer goed of zwak? Welke beperkingen moeten leraar en leerling onder ogen zien? Waaraan kan gewerkt worden en hoe? En vooral: wat zijn de sterke kanten van de leerling die als troeven moeten uitgespeeld worden als er bvb. een studiekeuze wordt gemaakt op het einde van de eerste graad en ... welke indicatoren zijn er om andere studiekeuzes beter te vermijden?

Evaluatie en rapportering van beheersingsniveaus kunnen dan ook niet losgemaakt worden van die andere belangrijke opgave van de eerste graad: de leerling laten groeien in studiekeuze.

Kwalitatieve differentiatie, studieloopbaanbegeleiding en oriëntering

Een keuze maken voor een studierichting van de tweede graad kan niet overgelaten worden aan improvisatie noch een gebeuren zijn dat pas zijn gang gaat in juni van het tweede jaar van de eerste graad. Een gestructureerd en geleidelijk opgebouwd traject van studiekeuzebegeleiding zou in het curriculum van de leerling vanzelfsprekend moeten zijn en scholen dienen hierin hun verantwoordelijkheid op te nemen. Dit gaat verder dan enkele infomomenten over studierichtingen. In zo'n traject moet de leerling immers geleidelijk keuzevaardiger kunnen worden en moeten 'leren leren' en 'leren kiezen' hand in hand kunnen gaan. Kansen krijgen om belangstellingen te verkennen en te verduidelijken is daarbij één element, maar ook het verwerven van inzicht in vervolgwegen én ... in zichzelf als leerling. Bij dat laatste kunnen beheersingsniveaus en een stimulerende interpretatie ervan door de leraar bijzonder behulpzaam zijn. Aansluitend zouden ze dat ook moeten zijn wanneer leraars pre-delibereren en delibereren. Op het einde van de eerste graad is dat geen geringe opgave: de klassenraad draagt er de verantwoordelijkheid om de studiekeuzegroei en voorlopige keuzes van leerling en ouders aan te vullen met een oriënterende beslissing via een attest en een advies. Zal je dus de leerling die voor wiskunde goede basisresultaten heeft behaald over het geheel van de twee jaren maar die volgens de verdiepingsgegevens niet zo'n hoogvlieger blijkt te zijn en een onvoldoende behaalt, adviseren om geen studierichting met 5 uur wiskunde te volgen of ... kan je die ook clausuleren? En hoe zit dat in het samenspel met de andere vakken? Het inbrengen van beheersingsniveaus in een deliberatie blijkt bijzonder prikkelend en vaak verhelderend te zijn, tenminste wanneer er duidelijke deliberatieprocedures zijn, wanneer leraars een professioneel en dus degelijk inzicht hebben in de vervolgwegen en ... wanneer ze in vakgroepverband goed hebben nagedacht over hun evaluatie en de interpretatie ervan.

Het moment van oriëntering waarbij alle draden van het tweejarige proces samenkomen – leren in heterogeniteit, beheersingsniveaus en binnenklasdifferentiatie, evaluatie en rapportering, studiekeuzebegeleiding en keuzebetrokkenheid – is ook een ultiem ontmoetingsmoment met de ouders. Maar dat kan en mag niet het enige ontmoetingsmoment zijn. Ouders bewust maken dat ze mede-actoren kunnen zijn en hen dus aantonen met meer dan wat gladde reclameboodschappen dat een dergelijke

schoolvisie en –praktijk hun prille tieners ten goede zouden kunnen komen op het vlak van leren en studiekeuzes is een continu proces. Het begint bij de eerste contactnamen met de school en is een traject waarin zowel algemene als individuele info- en gespreksmomenten hun plaats moeten krijgen. Het veel gehoorde argument dat ouders (en bij gevolg de samenleving) traditioneel, eerder categoriaal en zelfs conservatief denken als het op de schoolloopbaan van hun kind aankomt, wordt vaak iets te gemakkelijk gebruikt om het discours over de eerste graad te bevriezen. Ook hier leren praktijkervaringen echter dat ouders wel degelijk oor hebben naar een benadering die hun nog jonge kinderen de noodzakelijke groeimarge en een gezond zoekend zelfvertrouwen probeert te gunnen.

Hoera?

Biedt het werken met kwalitatieve differentiatie in een brede eerste graad met heterogene klasgroepen dan eindelijk de wonderoplossing waarmee we in de verscheidenheid onze leerlingen op maat kunnen bedienen en hen tegelijk kansen geven om écht te groeien in hun studiekeuze? De inleiding van deze tekst maakte het reeds duidelijk: dit is geen dogmatische tekst en wondermiddelen bestaan niet maar moeten elke dag weer gemaakt worden. Papier of digitale tekstdragers zijn bovendien verduldig en ontberen woord en wederwoord die kunnen verduidelijken wat echt bedoeld wordt of die vooral voldoende praktijkbevindingen ter illustratie en geloofwaardigheid kunnen aanreiken. Dit relaas is echter wel gebaseerd op ervaringen in het (midden)schoolse veld en geïnspireerd vanuit die inderdaad hardnekkige queeste naar een verzoening van veelzijdige en volwaardige talentontwikkeling met gelijke kansen. In die zin wil het praktijkmensen uitdagen, prikkelen tot nadenken en vooral tot proberen ... En dat zou al heel wat zijn. Een zich ontwikkelend secundair onderwijs dat vanuit analyses van zijn sterkten en zwakten en via een oriëntatienota vandaag al naar morgen kijkt, slaagt immers maar als het in de klas kan gebeuren. En in de sleutelrol die de eerste graad daarbij nog duidelijker dan vandaag wordt toebedeeld zal de sleutel maar draaien als de sloten van de vele klasdeuren in Vlaanderen niet knarsen.