

Positief omgaan met verschillen in de leeromgeving: onderwijskundige consequenties voor de authentieke middenschool

Verslag van de Algemene Vergadering Plus, 26 januari 2005

Artikel verschenen in Stamper 3, maart 2005

1. Leren in authentieke middenscholen
2. Basisvorming en verschillen
3. Basisvorming en keuzegedeelten, opties, beroepenvelden
4. Onderwijskundige consequenties voor de authentieke middenschool
 - 4.1. Basisvorming
 - 4.2. Homogene of heterogene groepen
 - 4.3. Kwantitatieve of kwalitatieve differentiatie van leerinhouden
 - 4.4. Werkvormen en interactie leraar-leerling bij het leren in de klas

Op de Algemene Vergadering Plus van St.A.M. werd in een inleiding vanuit de Raad van Bestuur het kader geschetst van waaruit vier onderwijskundige consequenties voor de authentieke middenschool zich aandienen.

Dit kader bouwt verder op wat voor, tijdens en na het 20^e St.A.M.-Congres omtrent de thematiek van 'Positief omgaan met verschillen in de leeromgeving' werd losgemaakt. Het sluit ook aan bij de [publicatie van Johan Vanderhoeven](#) die onder dezelfde titel een gevolg is van het 20^e St.A.M.-congres en van verdere gesprekken met St.A.M. In deze publicatie worden de vier onderwijskundige consequenties van de authentieke middenschool overigens uitdrukkelijk omschreven.

Op de A.V.Plus (26 jan. 2005) werd in schooloverstijgende werkgroepen van St.A.M.-directeurs en hun beleidsbetrokken medewerkers nagedacht over deze vier punten. In het laatste deel van deze tekst worden de besluiten van de werkgroepen tot een synthese gebracht.

In die zin is deze tekst de voedingsbodem waaruit het 21^e Congres groeit en bevat het ook het kader waarbinnen de werkgroepen van dat congres zullen timmeren aan een vertaling naar het veldwerk van de authentieke middenscholen.

1. Leren in authentieke middenscholen

Scholen die lid worden van St.A.M. onderschrijven vier gronddoelen die ze in hun praktijk en ieder in zijn specifieke context met vallen en opstaan willen realiseren:

- a. Opvang van 'alle' basisschoolverlaters
- b. Basisvorming voor alle leerlingen
- c. Uitstel van studiekeuze en positieve oriëntering
- d. Begeleiding van alle leerlingen in de domeinen van 'leren leren', 'leren kiezen' en 'leren leven'

Het verhaal van de authentieke middenschool is in die zin een verhaal van elkaar overlappende en aanvullende werkvelden. We denken aan leren, studieloopbaanbegeleiding en oriëntering, zorg voor de persoon in brede zin, ...

Het cement tussen die werkvelden is alleszins een sterk geloof in een emanciperend onderwijs waarbij gelijke kansen, veelzijdige talentontwikkeling en maatschappelijke verantwoordelijkheidszin voorop staan.

De kern wordt gevormd door het 'leren', wat overigens ook de core-business van elke school is, maar kan niet los gezien worden van al de rest.

Leren is gericht op het verwerven van sleutelcompetenties die op hun beurt een samenspel zijn van kennis, vaardigheden en attitudes.

Leren is bovendien nooit waardenvrij. 'Opleiden' en 'opvoeden' kunnen niet los van elkaar staan.

Dat we in wat volgt op de eerste plaats focussen op 'competenties' (kennis, vaardigheden en attitudes) mag ons dus geenszins beletten van het aspect van 'waarden', dat daar immers doorheen gevlochten zit, uit het oog te verliezen. Maar allicht hebben we daar weer een ander congres voor nodig om dit in zijn volle diepte en breedte te kunnen benaderen.

Een **primaire uitdaging** bij het leren in de authentieke middenschool is alleszins:

Hoe gaan we binnen het kader van gemeenschappelijke basisvorming én een bewust heteroog leergezelschap positief om met verschillen?

2. Basisvorming en verschillen

Maatschappelijk is het belangrijk dat verschillen kunnen wortelen in een ruime gemeenschappelijke potgrond, of: dat verschillen elkaar kunnen blijven ontmoeten via een zo ruim mogelijke gemeenschappelijke 'taal'. Dat is de bedoeling van het **gemeenschappelijk curriculum van de basisvorming**.

Zo'n gemeenschappelijk curriculum is alleszins ook aanwezig in de lagere school.

Wil men nog jonge tieners (die ingroeien in het secundair onderwijs en die tezelfdertijd in een specifieke ontwikkelingsfase van hun persoonlijkheid terechtkomen) de kans geven om op een bewuste wijze te groeien naar een verschillende studieweg op eigen maat, dan is het alleszins gedurende de eerste graad noodzakelijk om binnen respectievelijk A-stroom en B-stroom verder te bouwen op de gemeenschappelijke basisvorming van de lagere school.

In wezen willen eindtermen/ontwikkelingsdoelen en leerplannen eerste graad de doelen van die gemeenschappelijke basisvorming in de eerste graad omschrijven.

We kunnen en mogen echter niet blind zijn voor het feit dat verschillende leerlingen de gemeenschappelijke doelen van de basisvorming op een verschillende wijze zullen verwerken en verwerven, en dat dit bepaald wordt door verschillende talenten, achtergronden, voorkennis, leerstijlen, ervaringen, enz. Van daaruit geleidelijk en positief op weg gaan naar een verdere stap in een studieloopbaan die per definitie meerdere keuzen impliceert, is dan ook een belangrijke opgave voor de middenschool en de eerste graad als dusdanig.

Positief omgaan met deze verschillen betekent alleszins dat we ingaan tegen een al te eenvoudig denken en klasseren in categorieën van 'hoog-laag' en 'sterk-zwak' (wat een hypotheek legt op een bewuste en optimale studiekeuze). Daarenboven moeten we voorkomen dat 'zwak' bevestigd wordt in 'zwakheid' (wat zowel psychologisch, sociaal als op het vlak van leren een hypotheek legt op jongeren).

In die zin moeten we zorgvuldig omgaan met de **groepering van leerlingen in de fase van de basisvorming in de eerste graad**.

Tezelfdertijd moeten we erop gericht zijn om 'nivellering' te vermijden en om **binnen de gemeenschappelijke basisvorming alle leerlingen maximaal te stimuleren in hun eigen talenten**.

Zowel een reflectie op **differentiatie binnen het curriculum** van de basisvorming als op de **organisatie van het leren en de didactiek** zijn hierbij nodig.

In wezen en enigszins vereenvoudigend komen we zo uit bij **vier onderwijskundige werkpunten** voor de authentieke middenschool. We vatten ze in evenveel vragen:

- Hoe groeperen we leerlingen?
- Hoe benaderen we het gegeven van de 'basisvorming'?
- Hoe gaan we in de leerinhouden om met verschillen?
- Hoe gaan we via werkvormen en de interactie leerling-leraar en leerling-leerling tijdens het leren in de klas om met verschillen?

Het beantwoorden van die vragen is zeker een uitdaging voor elke authentieke middenschool, maar het is ook een opgave die we vanuit St.A.M. samen wilden en willen aanpakken. Na het meicongres 2004 was de Algemene Vergadering Plus van 25 januari 2005 in die zin een belangrijke stap. Hij heeft geleid tot een verder verduidelijken van wat we als de onderwijskundige consequenties van de authentieke middenschool willen beschouwen en van wegen om ze te verwezenlijken.

We deden dat door verder in kaart te brengen wat ieder al doet en wat niet. We hadden oog voor zowel de succesverhalen als voor hindernissen die we elk op onze eigen weg in verschillende vormen en mate vaststellen. De manier waarop we hindernissen – zelfstandig én in uitwisseling van know-how en ervaringen met elkaar – kunnen aanpakken kwam er eveneens aan bod.

Het vierde en laatste deel van deze tekst vat in elk geval de inzichten samen die uit de verschillende werkgroepen in een plenum samenkamen. In elke werkgroep werden de vier werkpunten behandeld. Vanuit deze inzichten zetten we de stap naar het 21^e congres.

3. Basisvorming en keuzegedeelten, opties, beroepenvelden

Het is duidelijk dat we ons hier met 'positief omgaan met verschillen' op de eerste plaats richten op de ruime gemeenschappelijke basisvorming in respectievelijk de A-stroom en de B-stroom van de eerste graad.

Als we als authentieke middenschoolen, naast de opvang van een heterogeen publiek en de aanwezigheid van een A-stroom en een B-stroom, het belang van basisvorming zo hoog in het vaandel voeren, dan is het evenzeer belangrijk dat we duidelijk stellen dat basisvorming evenwichtig en breed moet zijn.

We bedoelen daarmee dat we de verschillende componenten ervan als even waardevol en elkaar aanvullend inpassen in de vorming die we bieden:

- de ethisch-religieuze component
- de menswetenschappelijke component
- de verbaal-literaire component
- de muzische en lichamelijk vormende component
- de exact-wetenschappelijke component
- de technisch-technologische component

Uiteraard zullen daarnaast verschillen in interesse en gerichtheid ook uitgedaagd en verkend worden in de nog beperkte keuzepakketten (keuzegedeelten, opties, beroepenvelden) die de gemeenschappelijke basisvorming aanvullen.

Als deze echter een positieve oriënteringsfunctie willen hebben (en dus ook in die zin moeten kunnen omgaan met verschillen) mogen zij in geen geval een voorafname op studierichtingen van de tweede graad zijn.

Zij moeten leerlingen de kans geven om kennis te maken met specifieke aspecten van mogelijke vervolgttrajecten die in verschillende studierichtingen (en onderwijsvormen) soms op dezelfde maar vaak ook op verschillende wijzen aanwezig zijn.

Zij moeten alleszins ook kunnen nagaan in welke mate specifieke vormingswegen van de tweede graad beantwoorden aan de interesse én mogelijkheden van een leerling. Die informatie moet mee de zelfconceptverheldering van de leerling en de oriëntering door de school kunnen onderbouwen.

Sommige keuzegedeelten in 1A beantwoorden niet aan dit concept wanneer zij een uitbreiding in lestijden van vakken uit de basisvorming (Nederlands, Frans, wiskunde) inhouden.

Uiteraard kunnen ze wel structureel bijkomende mogelijkheden bieden om positief om te gaan met verschillen in de gemeenschappelijke basisvorming.

Tenminste: indien men daarbij kan vermijden van in de categoriale val te trappen!

4. Onderwijskundige consequenties voor de authentieke middenschool

Op de Algemene Vergadering Plus van 26 januari 2005 werden de vier eerder genoemde onderwijskundige consequenties voorgelegd aan de werkgroepen onder de vorm van 'uitgangspunten' ter discussie.

Hieronder hernemen we die uitgangspunten en worden de besluiten van het denkwerk in de werkgroepen samenvattend weergegeven.

4.1. Basisvorming

Basisvorming voor alle leerlingen in de eerste graad sluit in eerste instantie aan bij de basisvorming van de lagere school en schept een gemeenschappelijk platform van waaruit leerlingen bepaalde keuzes voor een studierichting van de tweede graad zullen kunnen waarmaken.

De werkgroepen beamen dit en voegen meteen een aantal aanbevelingen toe:

☞ Het is de opdracht van de eerste graad om in haar basisvorming te vertrekken daar waar de lagere school geëindigd is en niet van te vragen dat de lagere school zich richt op de 'eisen' van de secundaire school. In concreto houdt dit in dat onze leraars op de hoogte moeten zijn van de eindtermen/leerplannen van de lagere school en dat zij zich hierop richten wanneer zij in het 1^e leerjaar A op weg gaan met de leerlingen. Voor de leerlingen van het 1^e leerjaar B houdt dit specifiek ook in dat we ons ervan bewust zijn waar deze leerlingen in de lagere school 'gestrand' zijn in dit kader om van daaruit met hen op weg te kunnen gaan.

☞ Het bevorderen van gestructureerd en informeel overleg en contacten met de begeleiders maar vooral ook de leerkrachten van het basisonderwijs en inzonderheid het 5^e en 6^e leerjaar is dan ook

een vanzelfsprekendheid. Dit kan vele vormen aannemen (infomomenten, hospiteren, info m.b.t. leerlingen, ...).

Dit overleg speelt in twee richtingen:

1. Het is belangrijk dat de visie op de eerste graad, zoals die alleszins in authentieke middenschoolen aanwezig is, duidelijk gecommuniceerd wordt naar de collega's van de lagere school en dat aspecten als basisvorming en uitstel van studiekeuze daarbij verduidelijkt worden. Zo kan het traject van oriëntering naar de cruciale keuze voor een studierichting 2^o graad SO ook een geleidelijk groeitraject worden.
 2. Zowel wat de leerinhouden als de werkvormen betreft, kunnen wij – met betrekking tot binnenklasdifferentiatie - veel leren van de collega's van de lagere school.
- ☞ Het ontwikkelen doorheen de basisvorming van de eerste graad van een goede kijk op de verschillen tussen leerlingen in functie van een verdere studiekeuze naar de tweede graad is een belangrijk gegeven. Het heeft alles te maken met het hele verdere verhaal van 'positief omgaan met verschillen bij het leren.'

De evaluatie van verschillen en de koppeling ervan aan zelfconceptverheldering én oriëntering sluiten daar bij aan en vragen zeker nog onze verdere aandacht.

4.2. Homogene of heterogene groepen

Vaak zijn inspanningen om om te gaan met verschillen gericht op het uitschakelen van hinderlijke verschillen en op een standaardprogramma. Dat doet men door ofwel vroegtijdig te selecteren in zogenaamde homogene groepen ofwel door louter te remediëren.

Onderzoek en ervaringen wijzen uit dat door klasgroepen hanteerbaar en evenwichtig heterogeen te groeperen het leereffect bij de zwakkere leerlingen verbeterd wordt.

Anderzijds houdt dit de uitdaging in maar biedt het tevens mogelijkheden om ook de talenten van de sterkere leerlingen te stimuleren.

De werkgroepen spreken zich uit ten voordele van het heterogeen groeperen van leerlingen, maar voegen een aantal voorwaarden en waardevolle bedenkingen toe:

☞ Het is belangrijk voldoende duidelijk te maken dat de grote heterogeniteit van de lagere schoolklas in het eerste jaar secundair onderwijs niet aanwezig is. De 'scheiding der wegen' tussen A-stroom en B-stroom draagt daartoe bij.

☞ Binnen de B-klas wordt men als vanzelf geconfronteerd met een heterogeen gezelschap. Een meer individugerichte benadering sluit daarbij aan.

☞ Bij het nastreven en inrichten van heterogene klasgroepen in de A-stroom spelen een aantal aandachtspunten mee:

De context waarin de school zich bevindt en de communicatie over doel, aanpak en waarde van dit model zijn aspecten die zowel remmend als bevorderend kunnen werken om het in de praktijk te brengen. Het is een bijzondere opgave voor de authentieke middenschool om hierop goed in te spelen.

Bij de keuze voor heterogene klasgroepen dient een evenwichtige en hanteerbare samenstelling bewaakt te worden. Daarbij moeten leerlingkenmerken zoals cognitieve en andere vaardigheden, leerstijlen en leer- en andere bijzondere zorgen in kaart worden gebracht. Ze moeten voldoende gespreid kunnen worden over de groepen.

Men stelt een aantal varianten bij het heterogeen groeperen vast. Soms hebben ze te maken met aspecten als schoolcontext, organisatorische beperkingen of lessentabellen. Ze kunnen ook bekeken worden als stappen in een proces naar een meer consequente heterogene groepering.

Zo zijn er zijn middenschoolen waarbij men leerlingen uit alle keuzegedeelten of opties in dezelfde klas aantreft en waarbij criteria om de klasgroep heterogeen samen te stellen niet gebonden zijn aan de keuzes.

Er zijn er waarin men zich beperkt tot twee keuzegedeelten of opties in dezelfde klas, waarbij men al dan niet rekening houdt met andere criteria (bvb. cognitieve vaardigheden, leerstijlen, e.a.).

Er zijn mengvormen van heterogene klasgroepen met klasdoorbrekende niveaugroepen voor bepaalde vakken.

Met treft ook mengvormen aan met deels heterogene en deels studiekeuzegebonden homogener groepen (in dat laatste geval gaat het vaak om groepen met keuze Latijn die, zeker in een 1^e jaar, een sterker afwijkende lessentabel gemeenschappelijke basisvorming hebben).

Vanuit de praktijk wordt zeker het gunstig leereffect voor de zgn. (cognitief) zwakkere leerlingen in heterogene groepen bevestigd, net als het ongunstig effect voor hen in homogene groepen. Bijkomend ervaart men dat in een heterogene omgeving het bijzonder uitdagen van de leersterke leerlingen uiteraard nodig maar ook mogelijk is mits men voldoende zorg besteedt aan gedifferentieerd materiaal, klassenorganisatie en gepaste werkvormen bij het leren.

4.3. Kwantitatieve of kwalitatieve differentiatie van leerinhouden

Een klassiek middenschools middel om tegemoet te komen aan de verschillen tussen leerlingen is dat van basis en uitbreidingsleerstof (extra). Het gaat hierbij om een in hoofdzaak kwantitatief model van differentiatie.

Toch stellen we daarbij een aantal problemen vast:

☞ *Dat een leerling enkel een mooi resultaat kan halen als hij ook de uitbreidingsdoelen realiseert en leerstof bovenop de basisleerstof verwerkt, houdt in dat gelijke inspanningen van leerlingen niet gelijk worden gewaardeerd.*

☞ *Onder 'extra' wordt vaak verstaan dat we meer én andere doelen vooropstellen voor bepaalde leerlingen en dus in wezen al een verschillend curriculum (curriculumdifferentiatie) uittekenen.*

Het uitgangspunt van differentiatie binnen het curriculum van de basisvorming zou dan ook eerder een kwalitatieve differentiatie moeten zijn, d.w.z. dat we uitdagingen met verschillende moeilijkheidsgraad t.o.v. dezelfde basisvormingsdoelen aanbieden.

De evaluatie zou daarbij ook moeten kunnen aangeven welk beheersingsniveau t.o.v. de gemeenschappelijke doelen een leerling bereikt en zou ingepast moeten kunnen worden in een positief proces van zelfconceptverheldering en studiekeuze.

De werkgroepen opteren duidelijk voor het model van de kwalitatieve differentiatie waarbij verschillende beheersingsniveaus t.o.v. de doelen van de gemeenschappelijke basisvorming voorop staan. Zij onderschrijven de vaststellingen en uitgangspunten die hiervoor vermeld worden.

Er wordt expliciet gesteld dat 'extra' alleszins 'verdieping' en niet 'uitbreiding' moet betekenen. Sommigen vragen zich ook af of de terminologie m.b.t. dit gedifferentieerd leerstofmodel niet herzien moet worden.

Er wordt gewezen op een aantal voorwaarden en aandachtspunten:

☞ *Leerplannen geven hier en daar wel aanzetten, maar bieden onvoldoende duidelijkheid m.b.t. een dergelijke differentiatie. Van St.A.M. wordt gevraagd dit onder de aandacht te houden van de leerplanmakers.*

☞ *Voor de realisatie van een dergelijke benadering en de ontwikkeling van voldoende aangepast leer materiaal is een goed georganiseerde en ondersteunde vakgroepwerking in de school van groot belang.*

☞ *Ook de vorming en begeleiding van leerkrachten om vanuit die optiek te werken vraagt aandacht (lerarenopleidingen, begeleidingsdiensten, navorming). Van St.A.M. wordt gevraagd van dit onder de aandacht te houden van al deze externe begeleiders.*

☞ *Van St.A.M. wordt gevraagd van de netwerking tussen de scholen die met een dergelijke gedifferentieerde aanpak van leer materiaal bezig zijn te bevorderen.*

☞ *De educatieve uitgeverijen spelen onvoldoende of zelfs niet in op deze manier van niet-categoriaal differentiëren. Leermiddelen voldoen niet. Van St.A.M. wordt gevraagd om hierop aan te dringen bij de uitgevers en tezelfdertijd de uitwisseling van inzichten en van gedifferentieerde leer materialen die ontwikkeld zijn in St.A.M.-scholen te stimuleren.*

☞ *De link tussen kwalitatief gedifferentieerd leer materiaal, groepering van leerlingen, werkvormen en evaluatie is duidelijk. Een aanpak op deze verschillende terreinen hoort dan ook samen.*

☞ *Het inpassen van een evaluatie van de bereikte beheersingsniveaus in de rapportering én de oriëntering (deliberaties) is een belangrijk werkpunt.*

4.4. Werkvormen en interactie leraar-leerling en leerling-leerling bij het leren in de klas

Zeker jonge leerlingen hebben nood aan een leeromgeving met een duidelijke structuur of leergroep. Anderzijds is het belangrijk dat we daarbinnen telkens afwegen wanneer eerder klassikaal lesgeven is aangewezen en wanneer en hoe we ruimte scheppen voor leertrajecten waarbij we tegemoet komen aan de verschillen binnen de groep.

Allerlei didactische werkvormen kunnen ons daarbij helpen, maar de kern van het leerproces situeert zich in elk geval steeds in de interactie tussen leraar en leerling en tussen leerlingen onderling en (zie denkpunt 3) de wijze waarop de leerstof wordt benaderd.

Het belang van aandacht voor gevarieerde werkvormen om tegemoet te kunnen komen aan verschillen in de klas wordt in alle werkgroepen onderkend. Bedenkingen die toegevoegd worden:

- ☞ Het gaat in elk geval niet om 'begeleid zelfstandig werken en diverse activerende en/of coöperatieve werkvormen' versus klassikaal lesgeven. Men moet telkens de vorm kiezen die op een bepaald moment het best past om het gestelde leerdoel te bereiken.
- ☞ In de eerste graad dient het zelfstandig leren nog sterk (be)geleid te worden.
- ☞ Het is belangrijk van het sociale aspect van leren niet uit het oog te verliezen wanneer men trajecten van begeleid zelfstandig leren uitzet.
- ☞ In de interactie tussen leersterker en leerzwakker leerlingen is coöperatief leren bijzonder waardevol voor beide partijen.
- ☞ Het gebruik van werkvormen mag niet gebeuren omwille van de werkvormen. Enerzijds staat het in functie van het verwerven van een aantal sleutelcompetenties. Anderzijds dient het zeker aangewend te worden om het (kwalitatief) gedifferentieerd leren te bevorderen.
- ☞ Dit alles is zeker gebaat met materiële en organisatorische ondersteuning vanuit het schoolbeleid (lokalen, uitrusting, lestijden). Maar ook stimuli vanwege de schoolleiding onder de vorm van gedachtewisselingen, ideeën aanreiken, ruimte geven om in geleidelijkheid te mogen evolueren worden op prijs gesteld.
- ☞ Op weg gaan met dergelijke werkvormen vraagt eveneens een stevige vakgroepwerking.
- ☞ Uit contacten met de basisscholen kan veel geleerd worden m.b.t. het gebruik van werkvormen in functie van differentiatie.