

De leraar, de leerling en de groep

Dolf Janson

Gewoonte of keuze?

iets wat je gewend bent lijkt al snel de norm, want je vindt dat 'normaal'. Dat geldt zeker voor de manier waarop het primair onderwijs is ingericht. Hoe normaal is dat eigenlijk en hoe blij moeten de leerlingen daarmee zijn?

Het leerstofjaarklassensysteem

Soms lijkt de wereld van ons onderwijs heel overzichtelijk en voorspelbaar. In Nederland is de meest voorkomende manier om primair onderwijs te organiseren een verdeling van de leerlingen naar geboortejaar. De groepen die zo ontstaan heten daarom jaarklassen. De leerstofordening is meestal daaraan gekoppeld.

Daarom spreekt men van het leerstofjaarklassensysteem. De manier van lesgeven is daar vaak 'klassikaal', dat wil zeggen dat de instructie en de oefenopgaven in principe voor de hele groep zijn bedoeld. Helaas blijkt in de praktijk dat de leerlingen in zo'n groep weliswaar ongeveer even oud zijn, maar verder toch vooral verschillend.

Differentiatie

Om dat op te lossen doen leraren aan 'differentiatie'. Letterlijk betekent dit 'verschil maken'. De manier waarop de meeste leraren inspelen op die verschillen is door de groep in drie subgroepen te verdelen. Deze verdeling is in de meeste gevallen gebaseerd op de percentielscores van Cito-toetsen:

- een grotere gemiddelde (of modale) groep;
- en twee kleinere groepen 'onder' en 'boven' dat gemiddelde.

Het is in veel scholen inmiddels vanzelfsprekend geworden deze groepen ook met een naam aan te duiden. De groep onder het gemiddelde heet dan 'instructieafhankelijk' of 'intensief' en krijgt dikwijls standaard 'verlengde instructie'. De bovengemiddelde groep heet echter 'instructieonafhankelijk' en krijgt nauwelijks instructie.

De groep ertussenin (door sommigen aangeduid als 'de middenmoot') heet dan 'instructiegevoelig'. Ook methodes spelen hierop in en markeren de opdrachten als bestemd voor een van deze groepen door er bijvoorbeeld 'sterren' aan toe te kennen.

Tot zover dit tijdsbeeld. Hoe is het zover gekomen? Dit is niet wat al sinds 1985 in de Wet Primair Onderwijs bedoeld werd in artikel 8:

1. *Het onderwijs wordt zodanig ingericht dat de leerlingen een ononderbroken ontwikkelingsproces kunnen doorlopen. Het wordt afgestemd op de voortgang in de ontwikkeling van de leerlingen.*
2. *Het onderwijs richt zich in elk geval op de emotionele en de verstandelijke ontwikkeling, en op het ontwikkelen van creativiteit, op het verwerven van noodzakelijke kennis en van sociale, culturele en lichamelijke vaardigheden.*

John Hattie

Het is ook niet wat John Hattie beschrijft als de manieren om positief effect op leerlingen te hebben (Visual Learning, 2013). Hij stelt vast dat leraren die voor hun groep echt een positief verschil betekenen, in staat zijn eigen keuzes te doen en een grote betrokkenheid op hun leerlingen laten zien.

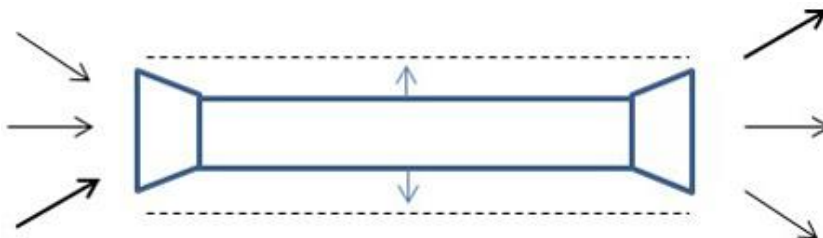
Door hun geïntegreerde domeinkennis zijn zij in staat zelf uitdagende taken en leerdoelen aan hun leerlingen te geven, die goed aansluiten bij hun behoeften. Zij zijn hiertoe in staat doordat zij op de hoogte zijn van wat hun leerlingen denken en weten. Daarnaast hebben zulke leraren sterke beelden van wat de rol en betekenis van lesgeven en van leren is.

Hun vakkennis is zo goed georganiseerd dat zij daardoor beter verbanden kunnen (uit)leggen tussen leerinhouden en voorkennis. Zij zijn ook in staat de lesinhouden te koppelen aan andere onderwerpen en vakken. Hierdoor zijn de leerlingen beter in staat sterke verbindingen in hun brein te ontwikkelen.

Tenslotte is dit type leraren er op gericht het denken en handelen van hun leerlingen actief te volgen. Daardoor zijn zij in staat nauwkeurig te bepalen wat zij begrijpen, kunnen en weten en hen daarop betekenisvolle en bruikbare feedback te geven.

Als we kijken naar wat in de WPO staat en wat Hattie beschrijft, zijn er enkele essentiële verschillen met de situatie die in veel scholen kan worden aangetroffen. In de eerste plaats staat in genoemde publicaties niet de groep (jaarklas) als geheel centraal, maar de afzonderlijke leerlingen.

Elke leerling zit op school met eigen voorkennis, met eigen talenten en mogelijkheden en met een eigen geschiedenis. Zo verschillend als zij op school komen, zo verschillend vertrekken ze aan het eind van leerjaar 8 ook weer. Het ligt voor de hand te veronderstellen dat zij in die tussentijd evenveel verschillen.



Verschillen in een groep

Die verschillen in een groep zijn ook niet mooi 'normaal verdeeld', want daarvoor is het aantal leerlingen te klein. De variatie is groter dan een driedeling suggereert. Bovendien zijn die verschillen niet gelijk in alle subdomeinen en bij alle onderwerpen die aan bod komen. Ook ontwikkelen de leerlingen zich niet allemaal tegelijk en in hetzelfde vaste tempo.

Wie 'jong' is ten opzichte van de groep kan in vergelijking tot die anderen 'achter' lopen op bepaalde gebieden. Ten opzichte van de eigen ontwikkeling hoeft er helemaal niets aan de hand te zijn. Toch loopt zo'n leerling het risico het etiket 'zwak' opgeplakt te krijgen en van groep 3 t/m 8 verlengde instructie te krijgen.

Nogmaals die vraag: waar is het misgegaan? Een belangrijke aanleiding is de ontdekking dat de opbrengsten van onderwijs van belang zijn. De veronderstelling dat als je leerlingen 'bloot stelt' aan onderwijs er vanzelf leerresultaten ontstaan bleek wat naïef. Het ging vervolgens mis toen deze vakinhoudelijke vraag naar opbrengsten werd opgepakt vanuit het beheer van schoolorganisaties en niet als een kwestie van vakmanschap.

Opbrengsten

Wie beheert wil cijfers zien en dingen kunnen afvinken. Dus werden toetsen gebruikt om cijfers te produceren en kwamen er managementinformatiesystemen om die cijfers te ordenen. Het resultaat van onderwijs werd zo beperkt tot dat wat eenvoudig te meten is en de kwaliteit van onderwijs werd afleesbaar vanuit die getallen, de (relatieve) toetsscores.

Daardoor ging het niet meer over leerlingen, maar over gemiddelden. Het streven naar verbetering van de opbrengst leidde niet tot nagaan wat individuele leerlingen nodig hebben om de doelen in hun zone van naaste ontwikkeling te behalen. Verbetering werd ervoor zorgen dat het gemiddelde met een bepaald aantal procentpunten omhoog ging.

Het behalen van hoge(re) scores op de toetsen van het volgsysteem werd het doel. Hoewel die toetsen waren ontworpen om verschillen tussen leerlingen zichtbaar te maken en zij daarom ook stof bevatten die op dat meetmoment nog niet is aangeboden, durfden steeds minder teams dat 'risico' te nemen. Het gevolg was dat de inhoud van de toetsen het aanbod in de groep ging bepalen.

Dit leidde er ook toe dat door veel bestuurders van onderwijsorganisaties, onder invloed van hun adviseurs, een vast instructiemodel en een uniform groepsplan werden geïntroduceerd. Niet vanuit een analyse van de behoeften op de diverse scholen. Het leek vooral doordat dit in het land ineens een hype was en dit soort implementaties zo lekker via afvinklijstjes zijn te kwantificeren.

Onlangs zei hoogleraar organisatiekunde Matthieu Weggeman op een conferentie van de PO-raad: "Niets is zo ongelijk als de gelijke behandeling van ongelijken.", waarmee hij doelde op zulke bestuurders, die al hun scholen over één kam scheren.

Visie op onderwijs

Gelukkig beginnen nu steeds meer leraren en schoolleiders in te zien dat dit een heilloze weg is. Steeds meer publicaties waarin een andere weg gewezen wordt, raken bekend 'in het veld'. Dat leidt tot leraren die met elkaar willen werken vanuit een visie op onderwijs. Het stimuleert leraren zelf verantwoordelijkheid te durven en kunnen nemen voor eigen keuzes, omdat zij merken dat hun leerlingen niet onder zo'n vast label te vangen zijn.

Daardoor merken steeds meer leraren dat hun leerlingen zelf laten nadenken een veel groter effect heeft dan hen alle oplossingen aanleren via voordoen en laten nadoen. Door gesprekken met leerlingen komen zij erachter dat alle leerlingen hun eigen doelen nodig hebben om hun leergedrag richting en focus te kunnen geven.

Standaarddoelen die op hetzelfde moment voor de hele groep gelden, blijken helemaal geen leerdoelen, maar hooguit het onderwerp van een les. Convergent werken blijkt vooral nuttig in activiteiten waarin de verschillen alle ruimte krijgen, zoals bij het activeren en in beeld brengen van voorkennis of bij het presenteren van elkaars onderzoeksresultaten.

Werken aan concrete en persoonlijke leerdoelen is per definitie iets dat divergent moet gebeuren. Je kunt nu eenmaal niet actief werken aan doelen die niet aansluiten bij je voorkennis en mogelijkheden. Daarmee is de druk van de leerstofjaarklas ook minder groot. De actieve rol van de leraren neemt daardoor echter wel toe. Je kunt niet meer volgen wat je methode aangeeft als volgende stap voor de groep.

- Dat je leert door overleg met een maatje;
- dat je inzicht en denkstappen bevordert door steeds weer te moeten verwoorden wat je denkt;

- dat je leert accepteren dat feedback geven aan elkaar nuttig en leerzaam is;
- dat je gaat herkennen dat een foute aanpak een oorzaak heeft, die je moeten leren herkennen en die je met werken aan een specifiek doel kunt wegnemen, het zijn allemaal inzichten die leiden tot een ander type lessen.

Niet meer de leraar die iedereen dezelfde instructie geeft en sommigen daarna nog meer. Niet meer de leraar die doet alsof alle leerlingen hetzelfde doel kunnen halen in dezelfde tijd. In plaats daarvan zien we leraren die hun leerlingen uitdagen zelf actief te zijn, samen te werken, een bij hun activiteit passende werkplek te zoeken, te reflecteren op het wat en het hoe van hun activiteiten.

Groepsplan

Een groepsplan is dan niet een administratieve vorm om je in te dekken, maar een document waarmee je je eigen rol kunt plannen in relatie tot de diverse en steeds veranderende onderwijsbehoeften in de groep.

- Welke leerlingen hebben hun leraar nodig voor feedback;
- welke voor aanmoediging;
- welke voor specifieke, uitdagende vragen;
- welke voor een spiegelgesprek over hun aanpak;
- welke voor een specifieke uitleg over een volgende stap in hun leertraject?

Dat kan alleen als die planning maar voor een heel beperkte periode geldt.

Dit alles leidt ertoe dat **formatieve evaluatie** leidend is voor de keuzes van de leraar. Dit betekent dat de leerling (al dan niet met hulp van zijn leraar) informatie verzamelt over de actuele stand van zaken in zijn leerproces en dat leerlingen alleen met zichzelf worden vergeleken.

De **summatieve evaluatie**, waarin bepaalde resultaten worden vergeleken met andere leerlingen en/of een afgesproken norm, blijft iets voor de grotere aantallen. Bovendien zijn die summatieve gegevens slechts een bepaald type waarheid over concrete leerlingen.

Deze gegevens kunnen wel aanleiding zijn tot een dialoog met de leraren die dat primaire proces vorm en inhoud geven en weet hebben van hun leerlingen. Dit is een geheel andere werkelijkheid dan die van scholen waar leraren het resultaat van hun groep pas (durven) benoemen als ze de percentielverdeling van de toetsscores in hun groep kennen.

Als ouders op hun vraag “Hoe was het op school?” als antwoord krijgen “Nou, gewoon...”, dan is de kans groot dat in die klas nog niet op deze andere manier wordt gewerkt.

Leerlingen die actief mogen zijn in de les, die vanuit hun eigen vragen bij een gezamenlijk thema met groepsgenoten op onderzoek uitgaan en daarnaast doelgericht werken en bewust oefenen voor een herkenbaar resultaat in kennis of vaardigheid, hebben juist veel te vertellen over school.

Literatuur:

- John Hattie (2013). Visible learning for teachers – Maximizing impact on learning. Oxford: Routledge.
- Chris Lehmann & Zac Chase (2015). Building school 2.0 – How to create the schools we need? San Francisco: Jossey-Bass.
- Luc Stevens & Geert Bors (red.)(2015). Pedagogische tact – Op het goede moment de juiste dingen doen, óók in de ogen van de leerling. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Dit artikel verscheen in Speziaal 2015-2016 nr 4