

Ingrid Verheggen
&
Anton Pfeiffer

middenschool 1

EEN KWESTIE VAN VERANDEREN

Dit eerste middenschoolartikel komt van de middenschool in Alphen aan de Rijn. De auteurs beschrijven de veranderingen in het leerplan, die het middenschool-woorden met zich meebracht. Daarnaast geven zij aan hoe de heterogeniteit binnen de klas ook tot didactische en organisatorische aanpassing noopte.

Inleiding

Het Ashram College is een lto/mavo/havo/athe-neum scholengemeenschap met op dit moment ongeveer 1100 leerlingen. Sinds augustus 1976 is de school resonans-school in het landelijk Middenschool-experiment.

Per 1 augustus 1979 heeft de Minister van Onderwijs en Wetenschappen faciliteiten toegekend om het experiment op het Ashram College voor te bereiden.

In augustus 1982 is gestart met middenschool-onderwijs in het eerste en tweede leerjaar.

De schrijvers van dit artikel zijn beiden gedurende een aantal jaren aan de school verbonden als docent Nederlands. Zo maakten zij de ontwikkeling mee, die in het onderwijs op het Ashram College plaatsvond.

In dit artikel wordt een poging gedaan, om die ontwikkeling te beschrijven. Eerst worden de ontwikkelingen in het vak Nederlands weergegeven, zowel wat betreft de vakinhoud als wat betreft de plaats van het vak binnen het totale onderwijsgebeuren op het Ashram College. Vervol-

gens wordt een beschrijving gegeven van de consequenties van de veranderingen voor de taak en de persoon van de docent.

Op het Ashram College is in de loop der jaren nogal wat veranderd in de doelstellingen, inhouden en werkvormen van het vak Nederlands. Die veranderingen hebben zich heel geleidelijk voltrokken, sommige ervan zijn nog steeds aan de gang. Ze zijn niet allemaal te danken aan de komst van het middenschool-experiment. Aanzetten ertoe werden al jaren daarvoor gegeven. Door discussies binnen de sectie werd gewerkt aan oplossingen voor door docenten Nederlands signaleerde problemen. Door discussies binnen het hele docententeam werd gewerkt aan het formuleren van vakoverstijgende vormingsdoelen. Deze kwamen in weekprojecten centraal te staan. Elke vakdocent kon in deze weekprojecten zijn inbreng hebben.

Hieronder wordt een overzicht gegeven van de verschillen tussen de vakinhouden zoals ze waren en zoals ze nu aan het worden zijn. Bij elk onderdeel worden de nadelen en problemen genoemd,

die door docent en leerlingen bij dat onderdeel gevoeld worden, en de manier waarop we geprobeerd hebben voor die problemen een oplossing te vinden.

De situatie vroeger

Het voornaamste deel van de beschikbare uren werd besteed aan het aanleren van vaardigheden en het trainen van die vaardigheden. De volgende vaardigheden stonden centraal:

Tekstinzicht: doelstelling bij dit onderdeel was, dat de leerlingen een tekst nauwkeurig konden lezen, de hoofd- en bijzaken van elkaar konden onderscheiden en de opbouw van de tekst begrepen. Het tekstinzicht werd getoetst door middel van vragen over de tekst. De tekst, waarmee geoefend werd, was meestal slechts middel om het doel, het verkrijgen van tekstinzicht, te bereiken. Enkele nadelen van deze werkwijze waren:

- De leerlingen vonden de teksten vaak saai, waardoor de motivatie afnam.
- De meeste leerlingen slaagden er niet in de oefen-teksten in verband te brengen met de teksten waarmee ze in andere vaklessen en in hun dagelijks leven te maken kregen. Daardoor zagen ze de zin van het oefenen met teksten niet in.
- Leerlingen ontwikkelden 'strategieën' om het juiste antwoord op een vraag te geven, ook als ze de betreffende tekst niet nauwkeurig hadden bekeken.

Spelling: de leerlingen kregen uitleg over een bepaald spellingsprobleem. Na oefening volgde toetsing door middel van een dictee. Ook hier ging het om spellen om het spellen. Er werd weinig aandacht besteed aan het waarom van een correcte spelling, de status van het ABN, dialecten en dergelijke. Ook voor deze lessen waren leerlingen niet erg enthousiast te krijgen.

Grammatica: willekeurige zinnen waren hier middel om het doel, het ontleden van een zin, te bereiken. Dit onderdeel slokte veel uren op, met vaak als enige motivering: je hebt het nodig voor de moderne vreemde talen en voor Latijn.

Een heel belangrijke ervaring vanuit deze lessen was, dat grammatica-lessen heel selectief werken. Er zijn leerlingen die het ontleden spelenderwijs leren, er veel plezier aan beleven en goede resultaten boeken. Er zijn ook leerlingen die het, ondanks zeer veel inzet, nooit onder de knie krijgen. Met alle negatieve gevolgen vandien.

Schrijven: doelstelling van dit onderdeel was, dat

de leerlingen een stuk tekst met een redelijke opbouw, zinsbouw en spelling kunnen produceren. Ze moeten een consistente redenering op papier kunnen zetten. Het onderwerp en de inhoud van dat stuk tekst kwamen vaak op de tweede plaats. De 'verplichte', door de leraar opgegeven titels blonken niet altijd uit door originaliteit. Het gevolg was dat in de derde of vierde klas veel spontaneiteit, fantasie en speelsheid verdwenen was.

Spreeken: de leerlingen moesten over één onderwerp voor de klas iets aan klasgenoten en docent vertellen. De meeste leerlingen overkwam dit één of twee keer in hun schoolcarrière. Het was dan een tamelijk zenuwslopende ervaring. Ze waren helemaal niet gewend om iets voor de klas te vertellen en daarom vreselijk bang om 'af te gaan'. Soms werd een poging gedaan om het onderdeel 'discussie' te oefenen. Een groot probleem was het vinden van een geschikt onderwerp. Als het onderwerp willekeurig gekozen werd — het was middel om het doel: vaardigheid in discussiëren te bereiken — was de interesse bij de leerlingen zeer matig. Er kwam nauwelijks discussie op gang.

Lezen/Jeuclidliteratuur: Leerlingen van de eerste en tweede klassen lezen in het algemeen graag. Maar de verhalen, die in de op school aanwezige bloemlezingen waren opgenomen, waren niet altijd even gelukkig gekozen. Een bloemlezing verouderde snel. Dit was vaak eerder een negatieve dan een positieve stimulans om zelfstandig verder te gaan met lezen. Bovendien bleek er een enorm verschil te bestaan tussen wat leerlingen lazen: variërend van blaadjes voor vrachtwagenchauffeurs en stripverhalen tot boeken uit de Lemniscaat-serie. Het was niet mogelijk hierop in te spelen met de bestaande leesboekjes. Een deel van de leerlingen haakte dus tijdens leeslessen af. De 'leesbeurt', hardop voorlezen terwijl de anderen meeleezen, is voor veel leerlingen een moeilijke opgave. Vooral als het gaat om een tekst, die niet aanspreekt of die is geschreven in een taal, die de leerling niet begrijpt. Veel snelle(re) leerlingen zullen zich niet kunnen bedwingen om vooruit te lezen, als er door een medeleerling wordt voorgelezen.

De leden van de sectie Nederlands hebben geprobeerd om voor de hierboven beschreven problemen een oplossing te vinden. Door het midden-school-experiment is de plaats van het vakonderwijs op het Ashram College een andere geworden.

Ook dit heeft gevolgen gehad voor het vak Nederlands. Eerst zal een beschrijving gegeven worden van de organisatie van het onderwijs in de eerste twee leerjaren en de plaats van het vakonderwijs daarin. Daarna zullen de veranderingen bij het vak Nederlands beschreven worden.

De organisatie van het onderwijs in de onderbouw

In de eerste twee leerjaren (en binnenkort in het derde) wordt gewerkt met thematisch onderwijs gedurende een aantal uren per week. Per leerjaar werd een vormingsdoel geformuleerd. Dit doel staat centraal in het onderwijs in dat leerjaar. Elke docent streeft naast zijn vakdoelen ook het bereiken van het centrale vormingsdoel na. Voor het eerste leerjaar is het centrale doel: het aanbrengen van een historiciteitsbesef bij leerlingen; het doorbreken van bij leerlingen bestaande vanzelfsprekendheden. Voor het tweede leerjaar is het centrale doel: leerlingen zich ervan bewust laten worden dat ze in veel groepen thuishoren, dat die groepen niet vanzelfsprekend zijn, maar aan verandering onderhevig; leerlingen laten inzien dat het noodzakelijk en belangrijk is om met anderen samen te werken.

Uitgaande van die centrale vormingsdoelen per leerjaar zijn voor elk leerjaar drie thema's ontwikkeld, waarin alle vakken samenwerken. In de projecturen wordt door de leerlingen aan die thema's gewerkt. In het eerste leerjaar hebben de leerlingen zes uur per week projectonderwijs, in het tweede leerjaar drie uur per week. Elk thema wordt afgesloten met een weekproject.

Afhankelijk van de mate, waarin een vak participeert in dit projectonderwijs, levert dat vak lessen in ten behoeve van het projectonderwijs. Voor het vak Nederlands betekent dit, dat in het eerste leerjaar twee uur, in het tweede leerjaar één uur wordt ingeleverd. De leerlingen krijgen als gevolg daarvan nog maar twee vaklessen Nederlands per week.

Deze opzet heeft voor de inhoudelijke kant van het vak een aantal consequenties. Hieronder volgt een beschrijving van de inhoud van het vak Nederlands, zoals dat nu in het eerste en tweede leerjaar gegeven wordt.

De situatie nu

Gedurende de uren Nederlands wordt grotendeels cursorisch gewerkt. De cursorische elementen moeten zoveel mogelijk in dienst komen te staan van het werken aan de thema's in de projecturen. Er blijft een aantal specifieke vakelementen gehandhaafd, te weten jeugdliteratuur, creatief schrijven en taalbeschouwing.

Door het werken in het kader van het thematisch onderwijs wordt een aantal van de eerder beschreven problemen opgelost:

— Bij het aanleren van taalvaardigheden beperk je je tot die dingen, die de leerlingen nodig hebben om met de thema's te kunnen werken. In het ideale geval ontdekken leerlingen bij het werken aan een thema, dat ze een bepaalde vaardigheid missen. Zo ontstaat vaak de motivatie om in de vaklessen die vaardigheid in te oefenen.

— Materialen, die je gebruikt bij het aanleren van de vaardigheden, kun je laten aansluiten bij de inhoud van de thema's. Het materiaal is dan niet meer willekeurig. De leerlingen herkennen de onderwerpen van een tekst, die ze moeten bestuderen. Ze weten er al wat meer van. Dit verhoogt de motivatie.

De veranderingen bij het cursorische deel nog eens op een rijtje gezet:

Tekstinzicht: bij thematisch werken moeten de leerlingen zelfstandig kunnen omgaan met teksten in kranten, tijdschriften, leerboeken, naslagwerken en dergelijke. Ze moeten dus een aanpak leren om met die teksten om te gaan. De tekstkeuze kan aansluiten bij het thema, er kunnen teksten gebruikt worden uit door leerlingen gebruikte boeken of teksten, die aansluiten bij interesses van leerlingen.

Spelling: bij het maken van een verslag van een onderzoek in het kader van een thema is ook de werkverzorging belangrijk. In dit kader wordt ook aan de spelling aandacht besteed. Er worden geen afzonderlijke dictees gegeven. Als zich een probleem voordoet wordt daar op dat moment aandacht aan besteed.

Grammatica: dit wordt opgevat als taalbeschouwing. Begrippen als communicatie(storingen), referentiekader, bedoelingen achter taaluitingen komen aan de orde. De methodes, die bij de moderne vreemde talen gebruikt worden, maken ontlede niet meer noodzakelijk.

Schrijven: in dit onderdeel komt in de eerste twee leerjaren het accent te liggen op het creatief

schrijven. Doel hiervan is het stimuleren van de fantasie en het aanleren van een methode om eigen gedachten en gevoelens op papier te zetten. Het onderwerp is niet willekeurig, maar sluit aan bij een thema of komt voort uit een eigen keuze van de leerling. Ook aspecten als layout, typografie en publiek-gericht schrijven spelen een belangrijke rol. De leerlingen hebben een apart 'creatief schrift', om aan deze opdrachten te werken.

Jeugdliteratuur: hoofddoel is hier het stimuleren van leesplezier en het bespreekbaar maken van leeservaringen, ook in verband met eigen ervaringen. De gekozen teksten sluiten aan bij de in een bepaald leerjaar behandelde thema's.

Een voorbeeld uit het tweede leerjaar: Het centrale vormingsdoel is dat leerlingen zich bewust worden van de verschillende groepen, waarmee ze in hun leven te maken hebben. Onderwerpen, die in de behandelde teksten naar voren komen zijn: Hoe ga ik met mijn ouders om? Wat is mijn rol in de klas? Hoe gedraag ik mij tegenover mijn vrienden? Wat doe ik als ik een hekel aan iemand heb? Allerlei soorten leesteksten worden aangeboden, dus ook strips en teksten uit jeugd-tijdschriften, voorzover ze aansluiten bij het onderwerp. Er wordt niet meer gewerkt met bloemlezingen, maar met door de docenten rond een bepaald thema verzamelde teksten. De school heeft een abonnement op het tijdschrift 'Tikker'. Daardoor zijn veel actuele teksten beschikbaar. De thema's van Tikker sluiten vaak aan bij de in een bepaald leerjaar centraal staande thema's.

Spreeken/Luisteren: bij het werken aan een thema werken de leerlingen toe naar een eindpresentatie, waarbij mondeling én schriftelijk verslag wordt gedaan van de onderzoeksresultaten. Het onderdeel 'Spreeken en Luisteren' moet gericht zijn op een training in de opbouw van zo'n verslaggeving. Omdat iedere groep meerdere malen per jaar verslag doet, verdwijnt de angst voor spreken voor de klas bij de meeste leerlingen. Tijdens het doen van een onderzoek gaan de leerlingen de school uit om mensen te interviewen. Ook deze vaardigheid kan in de lessen Nederlands getraind worden.

Hoewel de beschikbare tijd gering is, doen we ook binnen de vaklessen een aantal thema's. Die thema's sluiten aan bij de centrale vormingsdoelen van een leerjaar. Het verschil met het project-onderwijs is, dat in deze thema's bepaalde vakvaardigheden op allerlei manieren aan bod ko-

men.

Een voorbeeld uit het tweede leerjaar: Bij het thema 'Ruzie' komt de vaardigheid 'creatief schrijven' op allerlei manieren aan bod. Het gaat hier om het onder woorden brengen van emoties, met name de emoties die bij een conflict of confrontatie een rol spelen. In de loop van de uitwerking van het thema leren de leerlingen:

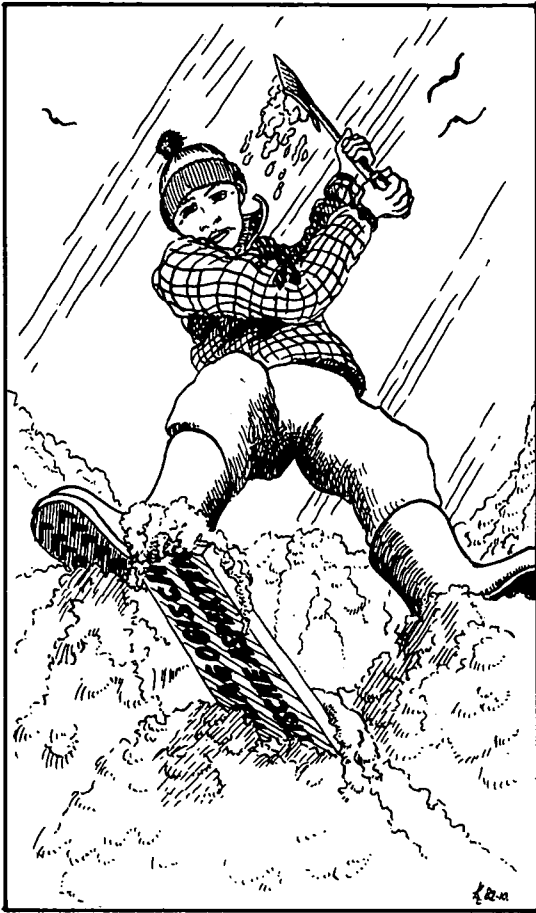
- het observeren en beschrijven van een persoon
- het maken van een eenvoudige dialoog
- het beschrijven van reacties van personen tijdens een conflict
- gegevens overzichtelijk op een flap zetten.

Veranderingen op het didactische vlak

Een bezwaar tegen middenschool-onderwijs dat in vrijwel ieder artikel over dit onderwerp opduikt, is dat van de grote heterogeniteit in aanleg binnen één klasverband. Er wordt dan verondersteld, dat welk systeem ter differentiatie men ook bedenkt, er toch leerlingen zullen zijn die uit de boot vallen; dit probleem zal zich dan met name voordoen aan de extremen van de IQ-schaal. Alhoewel er veel tegen dit aspect in te brengen is, valt niet te ontkennen dat hier één van de grote knelpunten van het middenschool-onderwijs ligt, indien dit onderwerp wordt beschouwd vanuit de (beperkte) criteria van het traditionele onderwijs. Daarmee is meteen de beperktheid van deze kritiek aangegeven. Het middenschool-onderwijs is immers een poging om juist de pedagogisch-didactische aspecten die in het traditionele onderwijs waren ondergesneeuwd, weer een volwaardige plaats te geven. Bij een beoordeling van deze vorm van onderwijs zal men dan ook de criteria moeten ontleenen aan die intenties.

Dit ontslaat echter een middenschool niet van de plicht om op het gebied van kennisoverdracht zeker niet slechter te zijn dan de gewone middelbare school, al was het alleen maar omdat een middenschool die zich op dit gebied fouten permitteert, zichzelf de das omdoet binnen het vigerende systeem van eindexameneisen. Elk van de huidige experimenten heeft dan ook zeker een taak om op dit gebied iets te presteren. Eigenlijk is het juist om in dit verband te spreken van een pakket van taken, die rechtstreeks voortvloeien uit de heterogeniteit van de klassen.

Allereerst dient er op gewezen te worden, dat heterogeniteit geen eenduidig begrip is. Een klas vol kinderen is niet alleen heterogeen in aanleg



Ondergesneeuwd in 't traditionele onderwijs ...

(waarin ook nog een spreiding zit over de diverse vormen van intelligentie) maar ook in leerstijl, zelfstandigheid, geslacht, achtergrond e.d. Binnen het traditionele onderwijs wordt deze heterogeniteit volkomen buiten spel gelaten. De leerlingen worden ingedeeld in overwegend homogene groepen qua cognitieve aanleg. Dat desalniettemin de andere vormen van heterogeniteit geen beletsel vormen, ligt aan de versluiserende werking van het frontale onderwijs: alléén de aspecten waarop geselecteerd is, worden aangesproken, dus dat loopt wel. Minder gemakkelijk gaat het wanneer men binnen een dergelijk systeem een andere onderwijsvorm probeert toe te passen, bijvoorbeeld groepswork. Dan worden de voornoemde andere verschillen tussen leerlingen, die juist dan op onverwachte wijze aan het licht treden, vaak hét grote breekpunt.

Het is dus van het grootste belang dat de leerlingen vanaf het begin terecht komen in een situatie waarin de heterogeniteit in volle omvang zichtbaar wordt. Bij ons op school werken we daartoe met vaste heterogene tafelgroepen. De criteria voor samenstelling van deze groepen worden ontleend aan de doelstellingen van de school, waarin als belangrijk punt is opgenomen: het leren omgaan met mensen die wat betreft aanleg, afkomst en dergelijke verschillend zijn van de eigen persoon.

In principe blijven deze groepen gedurende enige tijd bij elkaar, vaak één jaar, maar soms is tussentijdse wisseling gewenst. Binnen de vaklessen, projecturen en mentoruren wordt de leerlingen een verscheidenheid aan opdrachten aangeboden, waarin in mindere of meerdere mate een moment van samenwerking is opgenomen. (Alhoewel wij nog midden in deze ontwikkeling zitten, wordt het steeds duidelijker, dat op dit punt van uit de horizontale organisatie in laagteams (d.w.z. mentorgroepen per jaar) er eisen gesteld gaan worden aan het curriculum van de diverse vaksecties.) Al snel blijkt dan dat de samenwerking tussen de leerlingen minder vlot verloopt dan zijzelf verondersteld hadden, omdat op allerlei gebied wrijving gaat ontstaan: luisteren naar elkaar, besluitvormingsprocedures, afspraken maken en je eraan houden.

Dit wordt echter door ons niet gezien als een storende factor, die op onaangename wijze met de eigenlijke onderwijsdoelen interfereert, maar juist als een wezenlijk onderdeel van het onderwijs zelf. Daar ligt voor de docent (begeleider) hét aangrijpingspunt om de heterogeniteit bespreekbaar te maken, en de leerlingen tot het inzicht te laten komen, dat een medeleerling niet iemand is die nu eenmaal 'zo' is, maar dat er mogelijkheden liggen tot verandering, en dat dit ook geldt voor de eigen persoon, het eigen karakter.

Naar onze mening ligt hier voor de docenten één van de meest wezenlijke veranderingen binnen het middenschool-onderwijs, een omschakeling die in ingrijpendheid en consequenties verder gaat dan welke verandering in het curriculum ook, omdat het de persoon van de docent raakt. Als wij terugkijken op de jaren die achter ons liggen, dan valt ons op hoe we, soms tegenstribbelend, steeds minder *vakdocent* zijn geworden, en steeds meer *mentor*. En daarmee is er iets fundamenteels veranderd in onze opstelling naar de kinderen toe, het zijn niet meer lieve aardige ob-

jecten die je iets moet leren, en dan ben je klaar, het zijn kinderen die je mee helpt opvoeden, en die taak heeft niet zo'n duidelijk einde.

In de veelomvattendheid ervan ligt een grote uitdaging, zeker naar een vernieuwd denken over de plaats en functie van het onderwijs, maar ook een gevaarlijk moment van mogelijke zelfoverschatting. Daarom is het zonder meer een vereiste dat deze pretenties ook systematisch en organisatorisch goed worden onderbouwd, en dat nauwkeurig de grenzen worden aangegeven van wat we wel en wat we niet meer kunnen, ook naar onszelf toe.

Organisatie

Binnen onze school werken we hard aan de totstandkoming van een dergelijke opbouw. In grote lijnen stemt deze overeen met het TKG-model, dat vanuit West-Duitsland naar ons land is overgevaaid. De docenten zijn hierin georganiseerd per jaar (laagteam). Deze laagteams zijn weer verdeeld in Pedagogische Eenheden (PE), waarin 3 à 4 klassen zijn samengevoegd. Uitgaande van 2 mentoren per klas zijn er 6 à 8 mentoren per PE. Deze mentoren geven de vaklessen in elkaars klassen, zodat iedereen alle kinderen uit de PE kent. Dit team van docenten is verantwoordelijk voor onderwijs én begeleiding in de klassen die bij de PE horen. Zij hebben daartoe een redelijk grote autonomie, die volgens plan zal moeten gaan toenemen naarmate het experiment verder gaat. — Het zal overigens duidelijk zijn dat de relatieve luxe van 2 mentoren per klas alleen mogelijk is vanuit de omstandigheid dat iedere docent verplicht mentor is, en door de grote inschikkelijkheid van de bovenbouw. Wellicht zal in de toekomst de toeloop van docenten met een dubbele bevoegdheid de personele mogelijkheden in dit opzicht verruimen. — Binnen de klas zijn de leerlingen gegroepeerd volgens de hierboven aangegeven vaste tafelgroepen.

Naarmate de PE in belangrijkheid toeneemt, zal,

alleen al om te veel werkdruk op de docenten te vermijden (maximaal 2 middagvergaderingen per week) het contact met de vaksectie afnemen. Dit is mogelijk geworden door een grote hoeveelheid voorwerk die door de vaksecties is verricht. Tijdens de voorbereidingsjaren hebben de secties een leerplan opgesteld voor het eerste en tweede leerjaar. Dit is vastgelegd in het Schoolwerkplan. Vervolgens is op basis daarvan het lesmateriaal gemaakt. Het derde leerjaar is tot nu toe buiten beschouwing gebleven, omdat eerst de problematiek van de afsluiting en doorstroming goed doordacht moet worden.

Uiteindelijk zal hieruit de situatie moeten groeien, dat de PE-docenten gezamenlijk het programma voor hun PE vaststellen, daarbij gebruik makend van het door de vaksecties aangedragen materiaal, en rekening houdend met het curriculum. Voor het projectonderwijs (6 uur per week) is al het materiaal al aanwezig. Dat is voor de aanvang van het experiment gemaakt door een taakurengroep, waarin bijna alle vaksecties waren vertegenwoordigd. Er is daarbij van uitgegaan dat de vakuren, voor zover noodzakelijk, een cursorische ondersteuning geven van de vaardigheden die in dit thematisch onderwijs voorkomen.

Een ontwikkeling die het laatste jaar in gang is gezet, is een hernieuwde poging het onderwijsaanbod te differentiëren. In het verleden zijn hier op school al diverse pogingen daartoe gedaan, die echter steeds kapot liepen op de nadelen die aan ieder van de tot nu toe uitgeprobeerde methoden verbonden waren. Zonder de mening te zijn toegedaan dat wij thans het Ei van Columbus in ons dopje hebben staan, gaan we nu een poging wagen de leerstof te differentiëren naar didactische verschillen, zogenaamde leerwegen. Wij onderscheiden daarbij een theoretische, een concrete en een meer praktische (d.i. speelse) leerweg. Mocht dit systeem bevallen, dan zullen wij proberen in een later artikel hiervan een beschrijving te geven.