

Co Bakker,
Thera van der Heijden
&
Tineke van Roozendaal

veiligheid binnen de groep

9

DE KRACHT VAN DE HETEROGENE LEERLINGENGROEP

Moet het voortgezet onderwijs een keuze maken vóór uitsplitsing van de kinderen na de zesde klas op grond van verschillen in sociale en cognitieve vaardigheden?

Co Bakker, Thera van der Heijden en Tineke van Roozendaal, onderwijskundigen respectievelijk van de Universiteit van Amsterdam, de Stichting Interstudies en d'Witte Leli, geven aan waarom de heterogene groeperingsvorm in de eerste jaren van het VO de beste kansen biedt op optimale ontplooiingsmogelijkheden voor alle leerlingen.

We beschrijven kort twee recente beleidsnota's over groeperingsvormen en wat de voordelen zijn van heterogeen samengestelde groepen.

Vervolgens geven we een verslag van een project zoals twee van ons dat in grote lijnen hebben uitgevoerd in het eerste jaar op een experimentele middenschool, een categoriale mavo en een grote scholengemeenschap, met de pedagogisch/onderwijskundige overwegingen erachter. Tot slot noemen we mogelijkheden van vervolgpacten.

De minister knikt ja en nee

In de nota 'Contouren van een toekomstig onderwijsbestel' (1975) hield de toenmalige bewindsman dr J. van Kemenade een pleidooi voor heterogene groepsvorming. 'In de middenschool blijven alle leerlingen, van welke capaciteit en uit welk milieu ook afkomstig, in niet-voorgeselechteerde leeftijdsgroepen bijeen. Dat worden "heterogene leeftijdsgroepen" genoemd. Van daaruit kunnen de leerlingen zich in wisselende groepen

van bezigheid en studieniveau (de zogeheten "homogene groepen") naar hun aanleg en belangstelling bekwalen en oriënteren' (p. 45/46).

De minister dacht dus aan een stamgroepmodel waarbij hij, getuige wat verderop in de nota staat, heterogene groepen op de eerste plaats ziet functioneren als eenheid waarbinnen de sociale, artistieke, motorische en emotionele kwaliteiten aan de orde zouden komen. Voor zover mogelijk zou hierin ook gezamenlijk aan het door en in de samenleving vereiste basisniveau-voor-Allen gewerkt dienen te worden. De cognitieve verschillen zouden via homogene groepen opgevangen kunnen worden.

Ook de jongste beleidsnota die betrekking heeft op een vernieuwd stelsel van voortgezet onderwijs, de zogeheten VBaO-nota van januari 1982, gaat uit van heterogene groeperingsvormen. Maar ook hierin wijzen de verantwoordelijke bewindslieden nadrukkelijk op de begrenzingen die het heterogeniteitsprincipe zou meevoeren.

'Wij willen ons op het standpunt stellen dat in

ieder geval in het eerste leerjaar het onderwijs voor het overgrote deel aangeboden zal worden in vaste groepen; slechts in zeer bijzondere gevallen, wanneer de didactische aanpak binnen de basisgroep niet tot het gewenste resultaat leidt, zal het nodig zijn om — bijvoorkeur tijdelijke — afzonderlijke groepen te vormen.

Wij willen bij het hierboven geschetste beeld uitgaan van een vloeiende ontwikkelingslijn. Ook in de daarop volgende jaren (in het tweede wellicht sterker dan in het derde) zou ons inziens het onderwijs zoveel mogelijk moeten plaatsvinden in de (heterogene) basisgroep' (p. 53).

In beide nota's spreken de bewindslieden zich dus slechts *in principe* uit voor heterogene groeperingsvormen. Zij beklemtonen weliswaar de wenselijkheid ervan, maar geven daarnaast vooral aan waar knelpunten liggen. Met name wat betreft de cognitieve onderdelen hebben zij reserves. Hoe zorgvuldig ook geformuleerd, die reserves betreffen zelfs al het eerste leerjaar! En in hogere leerjaren belet niets een school om de leerlingen in homogene groepen te scheiden.

Te constateren valt dat de bewindslieden nauwelijks de positieve aspecten van heterogene groepsvorming belichten. Dat is jammer.

In de Nederlandse onderwijswereld van dit moment lijkt het ons juist van groot belang om ook de politiek/maatschappelijke keuze voor heterogeniteit toe te lichten in plaats van steeds weer te moeten lezen en discussiëren over de zorgen die zo'n groeperingsvorm met zich brengt.

Waarom heterogene groepen

Schapen en bokken

Het idee dat het er op school alleen om gaat de aangeboden leerstof zo snel mogelijk op te nemen en te verwerken, en dat dat het beste gaat wanneer je niet belemmerd wordt door iemand die dat langzamer of sneller of op een andere manier doet, is een heel hardnekkig idee. De gevolgen van deze idee zijn duidelijk: in plaats dat de manier van werken erop gericht is alle leerstof toegankelijk te maken voor alle leerlingen en gebruik te maken van de inbreng van leerlingen vanuit hun verschillende ervaringen en manieren van denken, blijft de aanpak van het onderwijs buiten schot en kan de prestatierace, die we in het basisonderwijs nog niet zo kenden, in volle hevigheid inzetten.

Naast het feit dat bij de toetreding van leerlingen

tot het voortgezet onderwijs de bokken al van de schapen worden gescheiden, valt ook te constateren dat leerlingen die zich niet kunnen aanpassen aan een bepaalde werkwijze na verloop van tijd toch in lagere niveaugroepen terecht komen. Niet omdat deze kinderen te dom zijn gebleken voor het niveau waartoe ze na de basisschool gedetermineerd waren, maar bijvoorbeeld omdat ze langzamer zijn of omdat ze zich onveilig voelen onder de prestatiedruk, misschien omdat ze het gevoel hebben het tóch niet te kunnen omdat de leerstof zo vreemd en onvoorstelbaar voor ze blijft of omdat ze zich als een zelfstandige persoon verzetten tegen de opgelegde vorm van leren.

Aan de andere kant wordt de koplopers de mogelijkheid onthouden ervaringen op te doen met andere benaderingswijzen van de leerstof en met het leren uitleggen van de dingen die ze zelf al begrijpen.

Kijken naar verschillen

Vanaf het allereerste begin van de middenschool-discussie is de eis gesteld om deze vroegtijdige scheiding tussen leerlingen op te heffen. Het grootste probleem van de middenschool leek een geschikt differentiatie-model te vinden, zodat de leerkracht een instrument in handen had met een groep zeer verschillende leerlingen aan de slag te gaan. In artikelen, boekjes, ministeriële nota's en conferenties werd het probleem behandeld. Het regende modellen: vrije tempo-werkwijze, mastery-learning, basisstof-verrijkingstof-model, abc-model, vaste niveau-groepen in de klas, niveau-prestatieklassen per vak, liftcursus-model, stamgroep-niveaugroep model, etc. Voor scholen was het moeilijk een keuze te doen uit al deze modellen. De keuze werd wat makkelijker toen duidelijk werd dat niet voor alle vakken hetzelfde model gekozen hoefde te worden. Maar na enkele jaren werken moest geconcludeerd worden dat veel modellen niet aan de verwachtingen voldeden. Waarom niet?

De belangrijkste reden is ons inziens dat de diffe-

Het ergst vind ik dat sommige kinderen hier uitgestoten worden omdat ze een raar gezicht hebben, omdat ze raar doen en omdat ze iets niet goed kunnen. Zelfs ook als je niet met jongens om gaat of niet met ze praat.

rentatieproblematiek te zeer als een technisch probleem werd opgevat, gestaafd vanuit de leerkracht die de zaak in de hand moest kunnen houden. Het merkwaardige is, dat de differentiatie modellen alle waren opgezet voor het werken met heterogene groepen; tegelijkertijd bestonden de meeste modellen uit een serie maatregelen die de last van de heterogeniteit zoveel mogelijk moest beperken.

De positieve werking van de heterogeniteit werd buiten spel gezet door leerlingen individueel te laten werken aan eigen leerstof. In de heterogene groep binnen de klas werden leerlingen opgedeeld in homogene groepjes of eenlingen. Voor de leerkracht levert dat een verkrampte situatie op: hij moet veel leerstof maken; het wordt steeds moeilijker leerstof te vinden die én verrijkend werkt én niet op nieuwe stof vooruitloopt. Hij moet voortdurend reageren op vragen over de leerstof: dat geeft een overbelasting, juist omdat leerlingen niet bij elkaar aan kunnen kloppen.

Zolang het probleem niet anders geformuleerd wordt dan hoe het nu verder moet als de ene leerling een probleem nog steeds niet onder de knie heeft, terwijl een ander al klaar is met de stof, blijft de klas een soort winkeltje waar de leerkracht de enige verkoper is en waar het vervelend is als sommige klanten lang moeten wachten op anderen. Als in plaats daarvan de klas echter gezien zou worden als een groep die onder leiding van de leerkracht sámen bezig is de inhoud van de winkel te onderzoeken en te bespreken, dan zal ongetwijfeld blijken dat de leerkracht niet de enige is die kennis te verkopen heeft en dat leerlingen veel van elkáár kunnen opsteken.

Door in de heterogene groep juist vanuit de verschillen met elkaar te werken, kunnen kinderen leren van elkaar: ze zien hoe een ander een probleem aanpakt, ze kunnen helpen en geholpen worden, ze werken naar een gemeenschappelijk resultaat toe, ze komen in aanraking met andere opvattingen, ervaringen, gewoonten en interesses dan die van henzelf. Door het leren samenwerken met anderen kan het kind ook zichzelf leren kennen, het kan zijn eigen kwaliteiten en zwakheden meer en meer gaan ontdekken door spiegeling aan anderen.

Om leerlingen werkelijk te kunnen begeleiden hierin, moeten de leerkrachten de kinderen goed leren kennen. Veel scholen kennen het systeem van klasseleerkrachten of mentoren. Bij het werken met heterogene groepen dienen deze klasse-

Aan het eind van het schooljaar moest ik weg van school. Ik kon mijn tranen nog maar net bedwingen. Na de grote vakantie ging ik naar mijn nieuwe school, ik was ontzettend zenuwachtig.

leerkrachten of mentoren een centrale plaats in te nemen, een plaats die veel gelijkenissen vertoont met die van de leerkracht op de basisschool: hij zal de contacten met de ouders moeten onderhouden, de ontwikkeling van de leerlingen nauwgezet moeten volgen, de contacten met de vakleerkrachten verzorgen, eventueel de contacten met de toeleverende basisscholen.

Een kennismakingsproject

Wat is er in een themanummer over de overgang van basisschool naar voortgezet onderwijs logischer dan onze opvattingen toe te lichten aan de hand van een *kennismakingsproject*.

Elk jaar komen ze weer, de nieuwe eerste klassertjes, vers van de basisschool. Sommigen met vriendjes en vriendinnetjes, anderen alleen. Ze zijn heel verschillend: komen van verschillende basisscholen, hebben diverse culturele achtergronden, verschillende levensbeschouwingen, verschillende capaciteiten en dergelijke. Toch hebben ze één ding gemeen: de school is nieuw.

Doel van het kennismakingsproject is dat de leerlingen kennis maken met elkaar, met de school en haar manier van werken, met de leerkrachten en met de omgeving van de school. Tevens biedt het project de mogelijkheid ook de ouders kennis te laten maken met de school, de leerkrachten en de andere kinderen.

We geven eerst een zakelijke beschrijving van een zestal, chronologisch gebonden activiteiten uit het kennismakingsproject. Hieronder vind je een overzicht waarin alle activiteiten van het project genoemd staan in volgorde van presentatie.

In het laatste gedeelte van het artikel laten we zien hoe leerlingen via deze activiteiten in een heterogene groep *met* en *van* elkaar kunnen leren.

Kennismakingsproject

- *levend kwartet* *
- *biografie* *

- betekenis van voornamen opzoeken en bespreken
- verjaardagskalender samenstellen
- sterrenbeelden
- korte spreekbeurtjes over hobbies
- signalement *
- familiestamboom tekenen
- wijk te kijk: buurthuis, buurtbibliotheek, wijkagent, etc.
- plattegronden *
- infoboekje *
- bezoek aan oude basisschool
- afsluitende ouderavond *

De van een asterix voorziene activiteiten worden hierna besproken.

NB Dit project is in grote lijnen zo uitgevoerd op een experimentele middenschool en in de brugklassen van een categoriale mavo en in die van een brede scholengemeenschap.

Zes beschrijvingen

Levend kwartet

De leerkracht schrijft alle namen van de leerlingen op het bord. De leerlingen komen binnen en gaan in een kring zitten. De leerkracht introduceert zichzelf. De klas wordt verdeeld in groepen van vier, eventueel een ander aantal, de kwartetten. De leerlingen krijgen even de tijd om de namen van het bord in zich op te nemen, met als opdracht hun eigen naam niet te verraden. De namen worden uitgeveegd, de groepjes krijgen een nummer.

Het is de bedoeling om zoveel mogelijk andere kinderen bij jouw groepje te halen door de juiste naam aan het juiste groepje te vragen.

Groep 1 begint en vraagt: zit Dennis in groep 3? Zo ja, dan sluit Dennis zich aan bij groep 1, maar mag niet meepraten, alleen luisteren. Zo niet, dan is groep 2 aan de beurt om te vragen.

Het spel gaat door tot één groep alle kinderen om zich heeft verzameld. De leerkracht is spelleider en heeft ondertussen de kans de namen van de leerlingen snel te leren.

Biografie

De leerkracht leidt de activiteit in via een kringgesprek, waarin gesproken wordt over hoe je aan informatie over het verleden kunt komen van jezelf: ouders, geboorteregister, grootouders, buren, foto's, kortom: bronnen.

MIJN BIOGRAFIE

- een verhaal over je eigen leven.
Hoe doe je dat?
- verzamel zoveel mogelijk gegevens over de jaren van je eigen leven: bv. foto's, geboortekaartje, enz.; vooral voor je eerste levensjaren heb je hulp nodig van oudere familieleden



- maak een lijst van al je levensjaren van 1965, 1966, of 1967 tot nu 1983

• probeer van elke jaar ten minste één gebeurtenis, of één verhaal te vinden..... en schrijf die heel kort in het

klief op (voorbeelden: je geboorte, leren lopen, tanden, verjaardagen, ziekte, praten, ziektes, werkjes/suikers, verhuizen, kleuterschool, basisschool, huiskieren, enz.)

- je krijgt dus in elk geval 11 of 12 gebeurtenissen! Door maak je een compleet, groot verhaal van. Met foto's, tekeningen, kaartjes, e.d. (verget de titel niet!)



- vraag je moeder of je vader om ook een stukje over jouw leven te schrijven! (dat komt erbij!)

De leerkracht kan iets over zijn eigen levensgeschiedenis vertellen of voorlezen om de leerlingen op weg te helpen.

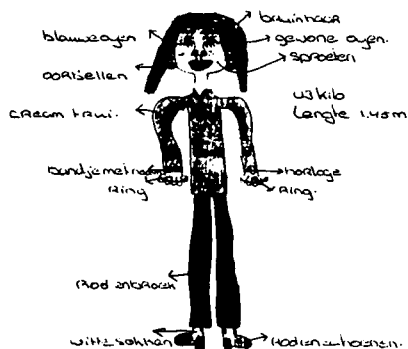
Daarna volgt de instructie over wát de leerlingen gaan schrijven en hóe, eventueel aan de hand van een taakblad (zie illustratie).

De onontbeerlijke hulp van de ouders bij de geschiedenis van de eerste levensjaren, vergroot de betrokkenheid bij het werk. Door het gebruik van kostbaar materiaal als foto's, geboortekaartjes, advertenties etc. zullen de leerlingen zorgvuldig te werk gaan.

Signalement

De leerkracht leidt de opdracht in via een kringgesprek. Stel je voor: je gaat binnenkort op reis en op de plaats van bestemming zal je door iemand afgehaald worden, die jou nooit eerder gezien heeft. Je wilt die persoon nu precies laten weten hoe je er uitziet. Je geeft een signalement van jezelf, je vertelt (of tekent) wat voor soort kleren je draagt, welke kleur ogen etc., welke bij-

Ik ben danistille de boerder
 En ik woon in Druvendrecht
 Jupiteren 406.
 Ik heb een vader en moeder en een zus van 14j.
 Ik doe graag aan sport en dat is handbal en dat
 doe ik al 3 jaar
 Sinds het nieuwe seizoen zit ik bij de aspiranten.
 Zomers zwem ik veel en 's winters schaats ik achter
 de ploet



Daniëlle heeft een opgewekt karakter
 en is dynamisch in haar doen.
 Ze is niet graag alleen, en zoekt contact
 met andere kinderen, waar ze zich toch
 wel makkelijk kan bij aanpassen.
 Een minder goed punt is, dat als iets
 niet wil, haast ze nogal snel opgeeft.

zondere kenmerken je hebt.

In het kringgesprek kan verder ingegaan worden op wat je allemaal van iemand kunt beschrijven, uiterlijk en innerlijk; je kunt een karikatuur maken; je kunt verwijzen naar beschrijvingen van personen in boeken.

Suggesties voor afsluiting: alle signalelementen verzamelen en vervolgens de klas laten raden wie wie is door de signalelementen om beurten voor te lezen, dan wel te tonen aan de klas. Dit is dan tevens een mogelijkheid tot onderlinge beoordeling: is de boodschap duidelijk overgekomen?

Infoboekje

De leerlingen krijgen de opdracht om per tafelgroep een informatieboekje te maken voor de vakleerkrachten over hun groep. Ze kunnen hierbij gebruik maken van de eerdere oefening: signalement. Nu ze elkaar iets beter kennen, kunnen ze ook iets over elkaar zeggen.

De samenwerking binnen de tafelgroep is in deze erg belangrijk. Er moeten afspraken gemaakt

worden over vorm en inhoud, er moeten taken verdeeld worden.

Afspraken over de vorm: leerlingen maken gebruik van elkaars inventiviteit en creativiteit. Afspraken over de inhoud: voor wie is het bedoeld, wat is er bijzonder aan onze groep, wat is voor leerkrachten interessant om over ons te weten, wie is de liefste leerkracht, karikaturen etc. Bij het verdelen der taken zullen voorkeuren en mogelijkheden van leerlingen een rol spelen: schrijven, tekenen, verzorging, inbinden, lay-out, redactie etc.

In principe is deze activiteit door elke tafelgroep zelfstandig te verrichten. Het begin en de afsluiting van elke les zijn zeer geschikt om klassikaal te doen. Hoe ver is iedere groep? Hoe pakken jullie het aan? zijn vragen die de diverse tafelgroepen kunnen stimuleren van elkaar te leren.

Tekenen en lezen van plattegronden

— plattegrond eigen kamertje

Daar de afmetingen van zo'n kleine ruimte nauwkeurig te bepalen zijn, kun je bij dit onderdeel heel goed uitleggen hoe ze op schaal moeten tekenen. Voorts kunnen ze er een tekstje bij schrijven aan de hand van de volgende vragen: wat voor meubeltjes staan erin, slaap je alleen of met andere zusjes of broertjes, ben je er vaak of kom je er alleen om te slapen, wat voor posters heb je aan de muur hangen, als je het mocht veranderen wat zou je dan wegdoen en wat zou je ervoor in de plaats kiezen?

— plattegrond van een huis leren lezen

De leerkracht kopieert de kadastrale plattegrond van haar/zijn eigen huis of van een huis van een van de leerlingen voor iedere tafelgroep eenmaal. Na de nodige instructie moet iedere groep aan de hand van een serie vragen zich een duidelijk beeld van het voorliggende huis kunnen maken. Groepsresultaten in kring nabespreken. Overige suggesties: iedere leerling een etage van haar/zijn eigen huis laten tekenen. Ze moeten dit naar eigen inzicht kunnen doen; al of niet op schaal, al of niet gemeubileerd, al of niet met legende etc. Indien veel leerlingen geïnteresseerd blijken kan een bezoek aan het kadaster, bouw- en woningtoezicht of het gemeentearchief heel aardig zijn.

— plattegrond van de eigen buurt

Inleiding: gesprek over het begrip wijk c.q. buurt, kwartier. Bij dit onderdeel staat het maken van een legende centraal. De leerlingen moet duidelijk gemaakt worden dat plattegrond en legende

ertoe dienen de lezer een snel en helder inzicht te bieden. Laat ze zoveel mogelijk vrij zelf de tekens voor de legende te bedenken. Ervaring leerde ons dat de meeste leerlingen bij dit onderdeel een grote creativiteit en zorgvuldigheid ten toon spreiden. De leerkracht zou moeten nagaan in hoeverre het bij dit onderdeel mogelijk/wenselijk is buurthuizen in te schakelen.

Ouderavond

Als afsluiting van het project kan de leerkracht samen met de kinderen een ouderavond voorbereiden. Hieronder volgen drie suggesties.

— Gezamenlijke (warme) maaltijd

Ter voorbereiding op de avond bespreekt de leerkracht met de hele groep wat financieel en organisatorisch haalbaar is. Aan de hand van de uitkomst van die gesprekken wordt een menu samengesteld.

Kleine groepen krijgen vervolgens speciale taken: financieel beheer, inkopen doen, menukaarten maken, uitnodigingen aan ouders en vakdocenten versturen, bloemstukjes maken.

Op de avond zelf worden er ook verschillende taken door verschillende groepjes verricht: ruimte inrichten, bereiden van de maaltijd, bedienen, tafelspeech (een leerling), afruimen.

— Diapresentatie door de leerlingen

In de laatste weken dat het project loopt kunnen een aantal leerlingen dia's maken van allerlei schoolsituaties: tijdens diverse lessen, in de pauze, in de fietsenstalling, van de conciërge, van de administratie, van de sportvelden etc. Uiteindelijk moet zo'n serie een beeld opleveren van hoe een schooldag van klas 1X eruit ziet. Op de ouderavond worden deze dia's door de leerlingen aan de ouders gepresenteerd. Iedere leerling levert bij een paar dia's commentaar en stelt de ouders in de gelegenheid vragen te stellen.

— Rondgang door de school

De avond wordt besloten met een rondgang door de school en met het afwassen van het eetgerei. De helft van de groep wast af, de andere helft laat de ouders in de school de plekken zien die zij van belang acht.

Achterliggende ideeën

We hebben nu een korte beschrijving gegeven van een aantal activiteiten binnen een kennismakingsproject. Uit die beschrijving wordt niet direct duidelijk waarom juist heterogene groepen zo

goed uit de voeten kunnen met dit soort opdrachten. Het kennismakingsproject op zich staat ook niet borg voor meer leereffecten. Daarvoor spelen leerkrachten en leerlingen een te belangrijke rol.

In de jaren zeventig dachten veel onderwijskundigen dat het onderwijs drastisch verbeterd kon worden door de rol van de leerkrachten terug te dringen. De nadruk werd gelegd op het ontwikkelen van perfect doordachte leerplannen. Curriculumontwikkeling werd een toverwoord. Er werd gewerkt aan teacher-proof leerpakketten. Immers daarmee kon alvast een foutenbron, de leerkracht, worden uitgeschakeld. Ook veel differentiatie modellen uit die tijd proberen vlekkeloze programma's te leveren, waar leerkracht en leerling weinig meer aan kunnen verknoeien.

In onze opvatting is juist het optreden van de leerkracht en de verbondenheid in de groep doorslaggevend voor de manier waarop er geleerd wordt. Over hoe die leerkracht en die leerlingen om kunnen gaan met leeractiviteiten (zoals in dit kennismakingsproject) gaat het laatste deel van dit artikel.

Veiligheid

De belangrijkste voorwaarde om het van elkaar leren mogelijk te maken is de veiligheid in de groep. In veel klassen bestaat veiligheid eruit dat leerlingen en leerkrachten niet laten merken wat ze voelen en wat ze denken. Leerlingen dekken zich in, komen niet uit hun holletje: de schijnveiligheid van een egel.

In een ontspannen, accepterende sfeer daarentegen wordt het mogelijk te laten merken wat je niet weet, wordt het overbodig je te laten voorstaan op je kennis, wordt het leuk om je kennis te delen en wordt het zinvol iets van je sociale en culturele achtergronden te laten zien.

Als leerkracht werk je onder meer aan die veiligheid door zeker in het begin *sterk te structureren*. Kaders geven leerlingen houvast. Een leerkracht die zich bij zo'n kennismakingsproject

Alles wat je voor je ziet vind je doodeng. Maar je hoeft helemaal niet bang te zijn. Ze vreten je heus niet op. Je moet je er gewoon niets van aan trekken. Zelf ben ik wel bang. Dat komt er van als je naar een nieuwe school gaat. Olga

Je was zes jaar lang met dezelfde klasgenoten en je hoefde niet elke keer naar een ander lokaal. Peter

op de achtergrond houdt, levert de leerlingen over aan het recht van de sterkste. Bij het levend kwartet, het kennismakingsspel, is de leerkracht de leidende figuur. Ook bij de tweede activiteit, het schrijven van een biografie, hoort de leerkracht veilige kaders te bieden.

Sommige kinderen zullen op een open opdracht in de sfeer van: schrijf maar eens iets over jezelf, je mag er allerlei materiaal bij gebruiken, tot een indrukwekkend resultaat komen, maar voor veel anderen zou zo'n opdracht te chaotisch zijn. Het taakblad (zie de eerder afgebeelde illustratie) biedt de leerlingen dan ook het nodige houvast. Onze ervaring is ook dat je in de aanvang sterke nadruk op verzorging moet leggen. Redelijk spelen, een gevarieerd taalgebruik hanteren kan niet iedereen en kan ook niet in korte tijd worden aangeleerd, aandacht voor de verzorging kan daarentegen wel van iedereen verlangd worden. Uiteraard onder de vermelding dat wat verzorgd heet voor iedere leerling iets anders mag betekenen. Het is veilig voor de leerlingen als ze weten dat er niet in eerste instantie gelet wordt op stijl- en spelfouten, maar dat ze gewaardeerd worden om iets dat binnen ieders bereik ligt.

Een tweede manier om aan de veiligheid te werken is het bewaken van de ruimte die ieder krijgt om eigen gedachten, gevoelens en belevingen te verwoorden. Voor het inleidende kringgesprek bij de biografie betekent dat bijvoorbeeld dat je de leerlingen vraagt wat over zichzelf te vertellen in de kring. Vooral betekent het ook dat je zelf verhalen vertelt over je eigen leven. Als leerkracht ben je een model voor de klas. Als je zelf niets laat zien, verleg je ook geen grenzen voor de leerlingen. Kinderen mogen niet gedwongen worden over zichzelf te vertellen of hun levensverhaal voor te lezen.

Twee van ons overkwam het dat een leerling(e) liever niets vertelde of omschreef over haar/zijn verleden, omdat daar teveel narigheid lag. De blik op de toekomst richten bleek een aardig alternatief. Allebei schreven een sprankelend verhaal waarin opvattingen over een toekomstige leefwijze, een te kiezen beroep en te houden vakanties

werden verteld. In een dergelijk project moet je er dus voortdurend voor waken dat er geen pijnlijke situaties ontstaan voor leerlingen.

Aan de hand van een verhaal van Dennis over zijn eigen kamer kunnen we dit toelichten. Dennis geeft aan dat zijn plattegrond mislukt is en levert dus niets in. Gemakzucht? Mogelijk. Als je tot dit oordeel besluit, zul je geneigd zijn van zo iemand alsnog een produkt te eisen of zul je hem misschien vermanend toespreken. Het zou echter wel eens kunnen zijn dat het een smoes van die jongen is omdat hij het helemaal niet zo leuk vindt om zo'n klein rotkamertje, waar bijna niets in staat, waarin niet eens posters mogen hangen en dat notabene niet eens van hem alleen is, in kaart te brengen.

Uitdaging

Uitdaging is de voortdurende tegenhanger van veiligheid. Uitdaging is de salsa (de pit, de jeu) van het leren. Leergierigheid blijft alleen maar bestaan als het materiaal aan twee voorwaarden voldoet: het kost moeite om het te beheersen, maar ... het is haalbaar. Wat haalbaar is zal voor alle leerlingen verschillend liggen. Immers wat voor de een een uitdaging is, is voor de ander een onmogelijke opgave en voor een derde een uitgekauwd probleempje. Heterogene groepen zijn dan ook een handicap, zolang we toch nog blijven denken in termen van uniforme normen en eenkennige opgaven.

In dit project hebben we ons steeds afgevraagd: zijn de opgaven open genoeg om alle leerlingen — op verschillende wijzen — uit te dagen? Die uitdaging ligt, zoals bij het maken van de biografie, het signalement en de plattegrond op het *emotionele vlak*: schrijven en vertellen over jezelf; vragen stellen aan klasgenoten; je biografie aan vriendjes en vriendinnetjes laten lezen, of aan de klas voorlezen en ... daar reacties op krijgen; foto's van jezelf aan anderen laten zien; praten over broertjes en zusjes; over je eigen kamer; over thuis aan de hand van een plattegrond; verantwoordelijk zijn voor de uitnodiging of het eten op de ouderavond; een toelichting geven bij een paar dia's op de ouderavond.

Op het emotionele vlak ligt het evenwicht tussen veiligheid en uitdaging steeds verschillend, per onderwerp, per situatie en per kind. Dat betekent dat leerlingen steeds ruimte moeten krijgen om te beslissen hoeveel ze van zichzelf laten zien. Bijvoorbeeld: bij het signalement de ruimte of ze

over hun uiterlijk of ook over hun karaktereigenschappen schrijven, of ze er een karakatuur van maken of een nauwgezette beschrijving geven, of ze hun stukjes aan de leerkracht, aan medeleerlingen of aan de klas laten lezen.

Juist de heterogeniteit — bijvoorbeeld ten aanzien van wat je durft — is stimulerend. Leerlingen zijn modellen voor elkaar. Wat hij of zij durft, durf ik ook. En ook voor leerlingen die iets niet zo goed durven — bijvoorbeeld praten in het kringgesprek — is wat andere kinderen vertellen vaak toch spannend.

De tweede uitdaging ligt op het *cognitieve* vlak. De leerlingen kunnen de opdrachten op hun eigen manier maken. Er is geen vaste vorm wat betreft het eindprodukt. De gehanteerde eisen zijn geen standaardeisen in de zin van 'vier fouten is nog voldoende', maar zijn aangepast aan de leerling. Leerlingen worden beoordeeld op hun inspanningen: worden uitgedaagd er nog meer van te maken. Het opvallende in een heterogene groep met een open, veilig klimaat is dat deze uitdaging niet zozeer uitgaat van de leerkracht, maar van de medeleerlingen. Die komen met nieuwe mogelijkheden zoals foto's van toen ze een baby waren, met leuke ideeën voor een omslag, met een nieuwe tekening, want de oude was lelijk, met een stamboom, met een 'echte' plattegrond van een architect, met mooie versieringen en met kritiek op elkaar. ('Je titel is "Mijn stamboom"', maar in je verhaal leg je niet eens uit wat een stamboom is.)

Onder het kopje 'veiligheid' vermeldden we dat het niet verstandig is om bij zo'n eerste project aandacht te besteden aan stijl- en spellingfouten. Wel is het van belang dat de leerkracht probeert om zo'n eerste periode uit te zoeken op welk niveau de onderscheiden leerlingen functioneren, waar hun moeilijkheden liggen, waar hun kracht. In een later stadium kan dan iedere leerling ook op stijl- en spellingsterrein uitgedaagd worden om wat bij te leren, wat meer van zichzelf te eisen.

Praten en doen

De combinatie van spreken en handelen is een derde voorwaarde om het werken in heterogene groepen tot een zinvol, leerzaam proces te maken. Praten zonder dat het consequenties heeft voor activiteiten is zinloos, maar ook het omgekeerde geldt: aan opdrachten werken zonder feedback, zonder waardering, zonder suggesties is weinig motiverend.

In dit project hebben we gezocht naar activiteiten, waarin leerlingen steeds meer van zichzelf konden laten zien en steeds meer verantwoorde-lijkheden konden nemen. De ouderavond aan het eind van het project is weliswaar van tevoren goed doordacht door de leerkracht, maar vergt ook veel initiatief, durf en optreden van de leerlingen.

In het hele project zijn kringgesprekken van wezenlijk belang. In de beginkring wordt de activiteit verkend, borrelen de ideeën op, vindt instructie plaats. De begeleiding moet ertoe bijdragen dat de te ondernemen activiteit een eigen probleemstelling van de leerlingen wordt.

De nadruk van de eindkring ligt op het uitwisselen van werkwijzen, oplossingen en ideeën, en op het elkaar waarderen en beoordelen. Leerlingen lezen hun signalement voor en bespreken het. 'Klopt het signalement? Zou jij d'r herkennen als je een vreemde was? Vind je de brief duidelijk, origineel, treffend, gewaagd, chaotisch?' Soms komen organisatorische punten aan de orde.

De reacties hoeven niet alleen georganiseerd te worden via de eindkring. Bij de biografie bijvoorbeeld vroegen we de kinderen een reactie in elkaars schrift te schrijven. Doordat de leerlingen bij elkaar aan tafeltjes zitten, geven ze ook veel commentaar tussendoor.

Zelfwaardering en groepsgevoel

Leerlingen leren meer van elkaar naarmate ze zich minder afschermen, naarmate ze zich steviger in de schoenen voelen staan. Die zelfwaardering van leerlingen is in hoge mate afhankelijk van de waardering en steun die ze van klasgenoten krijgen. Zolang leerlingen in de klas eenlingen zijn, gaat de meeste energie zitten in het afschermen. Wanneer het een klas lukt om een groep te worden, om elkaar te steunen en te waarderen, dan maakt dat veel energie vrij voor intensiever leren.

In dit project zijn we begonnen met vooral individuele activiteiten — je eigen levensverhaal, je eigen signalement, en de plattegrond van je eigen huis. Toch kunnen ook deze individuele opdrachten bundelend werken. Met name de kringgesprekken zijn essentieel: het individuele werk krijgt een gezamenlijke start en afsluiting: dé momenten voor leren met en van elkaar. Maar ook tussendoor wordt er veel samengewerkt. Samenwerken is veel meer dan een ander iets uitleggen. Het is ook gestimuleerd worden, doordat anderen

ook aan de slag zijn; merken dat medeleerlingen nieuwsgierig over je schouder meekijken of mee-lezen; materiaal (uit)lenen; ideetjes oppikken; horen hoe de levensloop van een Turkse klasgenoot is, enzovoort.

Later in het project hebben we activiteiten ingebouwd die een beroep doen op groepssamenwerking. Het informatieboekje voor de vakdocenten maken de leerlingen per tafelgroep. Daarin kunnen ze zichzelf profileren: een eigen groepsnaam; welke leerkrachten vinden zij het aardigst; wat zijn de hobbies; wat zijn de eigenaardigheden. De ouderavond ter afsluiting wordt onder meer georganiseerd om de klas in haar totaliteit een activiteit te laten voorbereiden en presenteren.

In ieder geval moet samenwerken geleerd worden: 'Hoe worden de taken verdeeld? Wie is goed waarin? Wie wil wat proberen? Wie is verantwoordelijk? Durf je iemand anders ook die verantwoordelijkheid te geven? Wie controleert of de afspraken ook werkelijk worden nagekomen?' In het leren samenwerken zit ook in dit project bewust een opbouw. Bij het levend kwartet is de samenwerking in de bij toeval geformeerde groepen belangrijk. De tafelgroepen, die bij het infoboekje een rol spelen, stabiele heterogene groepen binnen de klas, vragen van de leerlingen een vorm van acceptatie van en inzicht in elkaars mogelijkheden.

Het samenwerken met de totale klas tenslotte vraagt weer heel andere vaardigheden: leerlingen moeten leren als groep beslissingen te nemen, taken te verdelen etc.

Mogelijke vervolgprojecten

In vervolgprojecten moeten deze aspecten steeds terugkomen.

Projecten waarbij de kracht van de heterogene groep goed benut kan worden en waarbij de 'vaardigheden' die een rol spelen bij het werken met heterogene groepen geoefend kunnen worden zijn:

- communicatieproject, een project waarbij het overbrengen van boodschappen en de reactie daarop van de ontvanger centraal staat
- een serie lessen over jeugdboeken, gerangschikt naar thema: bijvoorbeeld verliefd zijn, hoe wonen mensen, buitenbeentjes etc.

- een 'verhaal'-project, dat leerlingen voorbereidt op het lezen van boeken, analyseren van verhalen en maken van boekverslagen.

Dit laatste project zullen we heel beknopt nog wat nader uitwerken, met name willen we opnieuw aangeven waar de kracht van de heterogeniteit benut kan worden.

We maken een eigen boek

Een aantal activiteiten uit dit project sluiten aan bij activiteiten uit het 'kennismakingsproject', een aantal andere activiteiten bereiden de leerlingen voor op latere activiteiten.

- *signalement bekende personen **
- *beschrijving gecreëerde figuren*
- *beschrijvingen personen uit jeugdliteratuur*
- *verhalen schrijven, voorlezen en bespreken*
- *taakverdeling i.v.m. opzet boekje **
- *uitvoeren en controle van de afgesproken taken*
- *korte cursus boekbinden; begrip katernen*
- *uitvoeren boekbinden en ontwerpen kaft & uitvoering*
- *voorlezen uit eigen werk voor parallelklassen, andere leerkrachten, ouders.*

De van een asterix voorziene activiteiten worden hieronder nader uitgewerkt.

Signalement bekende personen

De leerlingen krijgen de opdracht een signalement te schrijven, een beschrijving van het uiterlijk en innerlijk van iemand uit de klas of van iemand uit de school. Het is de bedoeling dat de persoon zodanig beschreven wordt, dat hij/zij voor de anderen duidelijk herkenbaar is.

Taakverdeling i.v.m. boekje

In een kringgesprek met de leerkrachten inventariseren wat er zoal nodig is bij het maken van een boekje. (Welke verhalen komen er in en in welke vorm: redactie, typen van de verhalen, lay-out, illustraties, correctie, schrijf- en typewerk, kopiëren.)

Na de inventarisatie krijgen de leerlingen de taak om de verschillende activiteiten te verdelen en wel zo dat ieder persoonlijk een duidelijke taak heeft.

Tot slot worden de katernen in elkaar gezet.