

heterogeniteit

ONDERWIJS AAN HETEROGENE GROEPEN

*'Ja natuurlijk is het mogelijk bij het vak Nederlands met heterofoon samen-
gestelde klassen te werken. Wij zouden zelfs willen zeggen dat het vak Neder-
lands gebaat is bij grote verschillen in de klas.'*

*Deze uitspraak is afkomstig van de docenten Nederlands aan de middenschool
in Lelystad. Dorée de Kruijk is één van hen. Zij zet in onderstaand artikel argu-
menten voor en tegen heterofoon groeperen nog eens op een rij en blikk voor-
uit op de basisvorming.*

Doelpunten en uitgangsstellingen

Taal is denken. Hoe beter je je taal beheerst, hoe genuanceerder je kunt denken.

Taal is communicatie. Het is een kunst je gedachten voor anderen duidelijk te maken, als je eenmaal iets bedacht hebt. Denken en communiceren zijn echter veel te vage begrippen om zonder verdere voorbereiding lessen mee te kunnen vullen. Toch is het goed te beseffen dat taallessen gericht zijn op denken en communiceren. Die gedachte kan bijvoorbeeld nuttig zijn bij de confrontatie met een leerling die niets opschrijft bij de opdracht: Geef je eigen mening. Een van de redenen hiervoor kan namelijk zijn dat het denkproces niets oplevert. Als dat het geval is, zal je je in de didactiek eerst op de gedachtenvorming moeten richten.

Als je in je onderwijs uitgaat van de stellingen 'taal is denken' en 'taal is communicatie', zijn

de volgende constateringén begrijpelijke schotten voor open doel:

- Voor taalonderwijs is het essentieel dat taalgebruik in verschillende communicatieve situaties als uitgangspunt genomen wordt. Spreken, schrijven, lezen en luisteren worden dus niet geïsoleerd aangeboden en de verschillende taalvaardigheden worden geïntegreerd toegepast.
- Aandacht voor deelvaardigheden zoals spelling, brieven schrijven, goed articuleren, training naar auditief geheugen, enzovoort, mag de hoofdzaken niet naar de achtergrond schuiven.
- Bij de keuze van de lesstof is de inhoud van de taaluiting van groot belang (denken).
- Nadenken over eigen en andermans taalgebruik is een eerste vereiste voor verbetering van de taalbeheersing.

Deze uitgangspunten vormen op onze school de basis van het taalonderwijs. Dat betekent dat we zo min mogelijk invuloefeningen en rijtjes laten maken en zo veel mogelijk ingaan op de inhoud van taaluitingen. De deelvaardigheden zijn afwisselend in de lesstof verwerkt en de docent benadrukt nu eens het een, dan weer het ander. In de loop van dit artikel zullen deze uitgangspunten in de voorbeelden te herkennen zijn.

Voor en tegen, te beginnen met voor

Het belangrijkste voordeel van heterogene klassen gedurende meer leerjaren (in ons geval 3) is, dat je in het onderwijs de nadruk kunt leggen op het ontwikkelen van kennis, houding en vaardigheden, zonder voortdurend geremd te worden door de plicht tot beoordelen en selecteren. Geen leerling hoeft zich onder of boven het eigen niveau geplaatst te voelen, geen ouder hoeft herhaaldelijk te worden overtuigd van de juistheid van de plaatsing. Je kunt je in je onderwijs dus richten op afwisselende didactiek, persoonlijke benadering van de leerlingen en groepswerk vol communicatiemogelijkheden.

In de praktijk proberen we dat te doen met klassen van ten hoogste 25 leerlingen, met sterk uiteenlopende cognitieve niveaus (van lbo-a tot en met atheneum), die op grond van basisschoolgegevens en instapgesprekjes zo goed mogelijk heterogeen worden ingedeeld en drie jaar bij elkaar blijven. Dit alles in een school, die na elf jaar middenschoolexperiment de verworvenheden daarvan heeft kunnen stabiliseren.

Natuurlijk zullen wij niet zeggen dat we alle problemen hebben opgelost, of dat de zelfgemaakte leerstof tot in lengte van dagen zal voldoen. We hebben echter wel geprobeerd de leerstof volgens onze uitgangspunten samen te stellen.

Zo krijgen alle leerlingen hetzelfde aanbod. Boeken en ander materiaal zijn voor alle leerlingen gelijk. De wijze waarop er met dit aanbod gewerkt wordt kan echter wel verschillen. Daarbij zijn veel opdrachten zo ruim, dat de leerlingen zelf in hun verwerking de differentiatie verwezenlijken. Het makkelijkste voorbeeld is natuurlijk: schrijf een verhaal of betoog naar aanleiding van een gelezen tekst of besproken

situatie. Maar ook puzzelachtige woorden-schatoefeningen, samen te lezen verhalen, formulering van meningen en argumenten worden door leerlingen heel verschillend verwerkt. Een voorbeeld. De opdracht luidt: maak vragen waarmee je de hoofdzaken van dit verhaal naar voren brengt en laat die door je groepsgenoten beantwoorden. Leerling A past het rijtje vragen toe (wie wat waar enz.) dat de vorige week benadrukt werd. Leerling B maakt meer op deze tekst gerichte vragen. C houdt van spelletjes en probeert strikvragen te verzinnen. D stelt alleen simpele vragen over titel en plaatje. Allemaal voldoen ze aan de opdracht, maar ieder op een ander niveau.

In klas 1 en 2 krijgen de leerlingen 3x per jaar een rapport mee met daarop de beoordeling in een vierpuntsschaal (te vergelijken met ++, +, +/-, -) van: werken aan de leerstof, bereikte doelen, tevredenheid. In klas 3 komen de 'bereikte doelen' overeen met een niveau-aanduiding en is er een vierde kolom 'begrip' toegevoegd. We leveren geen 'harde' beoordelingen, maar streven naar aanmoediging, diagnose en zelfkennis. Daarom scheppen we formeel en informeel ruimte voor gesprekken met ouders en leerlingen over de behaalde resultaten.

In de leerstof hebben we verder geprobeerd een zodanige variatie in aanbod en werkvormen aan te brengen, dat zo veel mogelijk leerlingen zo goed mogelijk worden 'bediend'. Daarvoor hebben we de leerstof onderverdeeld in thema's, die meestal bestaan uit een cursorisch en een thematisch (keuze-)gedeelte. In elk thema zijn een of meer deelvaardigheden uitdrukkelijk verwerkt. In klas 1 bijvoorbeeld: intonatie, articulatie, woordenboek, encyclopedie, zinsbouw, interpunctie, alinea's, en beeldspraak in de thema's: muziek, landen, dieren, sport.

Dat brengt ons dan meteen op het tweede grote voordeel van heterogene groepen voor het vak Nederlands: het grote aantal gespreksmogelijkheden binnen de klas. Je hoeft de leerlingen niet voortdurend buiten de school in situaties te brengen waarin communicatie gebruikelijk en nodig is. Binnen de klas bevinden zich personen (klasgenoten) met heel verschillende achtergronden, waardoor uitwisselen van ervaringen en formulering van meningen logisch en aantrekkelijk worden. Bij het thema muziek hoort bijvoorbeeld een bandje

met Nederlandstalige liedjes. Op een enquête-formulier geven de leerlingen hun mening over tekst en muziek. Daarna volgt altijd een levendige uitwisseling van favoriete nummers. De volgende les kan dan worden besteed aan een meegebracht bandje, de vertaling van een Engels liedje, het samenstellen van een klasstop-tien, afhankelijk van de interesse van klas en docent.

Een ander voorbeeld uit het thema dieren: 1) schrijf op in welke situaties je precies snapt wat een huisdier bedoelt, 2) bespreek de situaties in je groep en kies er de twee voorbeelden uit waaraan je het duidelijkst kunt zien dat het om echte communicatie met een reactie gaat, 3) vul nu met je groep het communicatie-schema in (iedereen hetzelfde, dus overleg is noodzakelijk!).

Heterogeniteit garandeert heel verschillende achtergronden, interesses en ervaringen. Daarmee heb je binnen je klas een schat aan materiaal om het denken en communiceren te beoefenen. Voor taalonderwijs waarbij denken en communiceren centraal staan, is heterogene indeling van groepen dus een groot voordeel. Heterogeniteit levert ook de verschillen in taalgebruik, die op soortgelijke wijze kunnen worden verheven tot lesstof.

Minder talige voordelen

Verder tellen voor ons nog een aantal voordelen die wat algemener van aard zijn, zoals de sociale vorming, waaronder we het leren omgaan met mensen verstaan die vanuit andere achtergronden anders praten, denken, conflicten hanteren en dergelijke.

Bovendien maken de grote, onmiskenbare verschillen het voor docenten noodzakelijk veel variatie aan te brengen in aanbod en werkvormen, waardoor leerlingen met verschillende leerstijlen allemaal aan bod kunnen komen. Op grond van leerstijlen zou je trouwens incidenteel homogene groepen kunnen samenstellen zoals dat nu gebeurt op grond van cognitieve kenmerken, maar op dit gebied zijn zeker voor het vak Nederlands nog veel te weinig onderzoekresultaten bekend.

In de leeftijd van 12 tot 15 jaar zijn de meeste kinderen erg gericht op sociale contacten en op een groep om bij te horen, waarbij de groepsnorm vaak verwordt tot benauwende wet en regel. In een heterogene groep zijn de

verschillen zo groot dat alle leerlingen kunnen beseffen hoe beperkt geldend hun specifieke groepsnorm is. Verwerkt in lesstof levert deze sociale vorming bijvoorbeeld het volgende op: In het thema bijgeloof (klas 2) komt heksenvervolg ter sprake, waarna afwijkend gedrag wordt besproken. De leerlingen bepalen dan wat de in de klas geldende kledingvoorschriften zijn: wat wordt er gedragen? wat hoort gedragen te worden? wat niet? Ten slotte kleden de groepen op grote flappen getekende poppen zeer opvallend aan.

Natuurlijk maken we niet elk moment gebruik van de verschillen binnen de klas: de leerlingen werken ook vaak in groepjes zonder dat er sprake is van groepsoopdrachten of daadwerkelijk samenwerken. Ze zouden bij individueel werk natuurlijk ook wel in rijen (toetsopstelling) kunnen zitten, maar traditie en werksfeer op school bepalen nu eenmaal: vaste tafelgroepjes.

Hiermee zijn we toegekomen aan de problemen zoals die in het openbaar en bij de borrel geformuleerd worden en aan ons commentaar daarop. De problemen die we *zelf* ondervinden, beschouwen we als echte problemen voor docenten en die bespreken we straks in de paragraaf 'De docent'.

Problemen?

Het eerste probleem dat veel genoemd wordt, betreft de manier waarop een docent de klas tegemoet treedt. Een lange uitleg, gericht op de gemiddelde leerling, waarbij sommigen zich vervelen omdat ze het niet snappen en anderen omdat ze het allang snappen? Of geen klassikale bespreking, maar uitsluitend individuele opdrachten? Een lange uitleg leek ons niet geschikt voor heterogene groepen, tien minuten hebben we onszelf als norm gesteld. Op dit gebied streven we dus bepaald niet naar 'eenheidsworst'. Na de voorgaande paragraaf zal duidelijk zijn dat we ook inhoudelijk niet streven naar gelijke resultaten voor iedereen. We proberen juist de verschillen tot hun recht te laten komen, meningen uitwisselen en keuzes maken vinden we van groot belang. Alle leerlingen krijgen dezelfde stof aangeboden, maar de opdrachten maken uiteenlopende verwerking mogelijk, zowel naar inhoud als naar niveau. Noch de uitleg, noch de lesstof is gericht op de gemiddelde leerling, we proberen

de leerling uit te dagen eigen mogelijkheden en interesses te benutten en uit te bouwen.

De uiterste consequentie hiervan, een totaal doorgevoerde individualisering, hebben we van de hand gewezen omdat de verschillen tussen de leerlingen daar groter door worden, terwijl van communicatie en sociale vorming geen sprake meer kan zijn. We hebben ons dan ook steeds fel verzet tegen differentiatie volgens vaste modellen als BHV, Basis Oriëntatie en Keuzestof en masterylearning in de vorm van geprogrammeerde instructie. Alleen bij de elementaire grammaticale begrippen gebruikten we een dergelijk differentiatiemodel, maar sinds Willem Wilmink zijn *Speelse Grammatica* heeft geschreven, hebben we ons eigen materiaal aan de kant gezet. Geen eenheidsworst dus, maar ook geen stringente individualisering.

Een andere veel gehoorde klacht over heterogene groepen is, dat de voorbereiding en de lessen zoveel tijd en energie kosten. Natuurlijk kost het tijd en energie nieuwe lesstof zelf onder de knie te krijgen. Wie een nieuwe methode aanschafft kan erover meepraten, dat in het eerste jaar de lessen meer voorbereiding vragen, terwijl het gevoel van onvrede en ontoereikendheid pas na het tweede jaar verdwijnt. Ook het werken met een nieuw 'type' leerlingen kost tijd en energie, hetgeen ieder die wel eens van school veranderd is kan weten (vroeger, toen dat nog kon). Na een zekere gewening kun je echter niet meer stellen, dat heterogeniteit op zichzelf meer werk oplevert. In de zeer brede heterogene klassen, zoals wij die kennen, zitten soms ook leerlingen met waarden- en normenpatronen waaraan de betreffende docenten niet gewend kunnen raken. De steeds terugkerende conflicten die hierdoor veroorzaakt worden, kosten energie. Soortgelijke grote verschillen in waarden- en normenpatronen tussen docent en leerling komen echter in cognitief meer homogeen samengestelde groepen ook voor. Waarschijnlijk is in dit verband de topografische ligging van de school van minstens zo groot belang als de heterogene samenstelling.

Toch hebben ook wij wel eens verzucht dat je op onze school, als schaap met 5 poten, soms moest vechten om te overleven. Enigszins overdreven was dat wel, maar aan de vaardigheden van docenten die grote verschillen tot hun recht willen laten komen, die variatie wil-

len aanbrengen in hun didactische werkvormen en die leerprocessen willen begeleiden — aan deze vaardigheden moeten hoge eisen worden gesteld. We komen hierop in de volgende paragraaf terug.

Een eveneens veel gehoorde klacht geldt het gebrek aan niveau. 'Ze leren niets', heet het dan. Ze leren heel veel, kunnen wij daarop antwoorden, maar overtuigender zijn de cijfermatige onderzoeken die op onze school de laatste jaren worden verricht (intern en door de inspectie). Daaruit blijkt dat de verblijfsduur van havo- en vwo-leerlingen niet boven het landelijk gemiddelde ligt, terwijl het aantal te doorlopen klassen voor havo 5 en voor vwo 6 bedraagt. De verblijfsduur van de mavo- en lbo-leerlingen is moeilijker te berekenen, omdat het mogelijk is op verschillende niveaus examens te doen (gemengd geprofileerd afsluiten). Mavo- en lbo-leerlingen doorlopen verplicht 5 klassen en doen er dus allemaal minimaal 5 jaar over.

Dan is er nog een lichte opwaartse beweging te signaleren in de vergelijking tussen behaalde diploma's en basisschool-adviezen. Meer leerlingen halen hogere diploma's dan op grond van landelijke gegevens en basisschool-adviezen zou mogen worden verwacht.

De resultaten voor de afzonderlijke vakken zijn niet onderzocht, maar het vak Nederlands kan er logischerwijze nauwelijks negatief uitspringen, gezien het grote belang van taalvaardigheden in het totale onderwijs.

Van een gebrek aan kwaliteit van het onderwijs in heterogene groepen zouden wij dus niet willen spreken, ook al blijven we zelf elementen veranderen en verbeteringen zoeken. Maar dat is eerder een kwestie van jong blijven ondanks de vergrijzing.

Hiermee zijn de voornaamste argumenten voor en tegen heterogeniteit bij het vak Nederlands de revue gepasseerd.

De docent

Het is goed in dit verband de acht bekwaamheden van docenten in heterogene groepen te noemen, die Bonset uit een aantal handboeken heeft gedestilleerd (Bonset *Onderwijs in heterogene groepen* Muusses, Purmerend, p. 367):

- 1 De leraar moet afzien van alleen doceren en begeleider, hulpverlener, stimulator van het

leerproces worden.

- 2 De leraar moet aandacht schenken aan het functioneren van de klas als groep.
- 3 De leraar moet de rol van het schoolboek in zijn lessen reduceren tot die van hulpmiddel, en met aanvullend materiaal werken.
- 4 De leraar moet naast vakinhoudelijke doelen ook pedagogische doelen nastreven.
- 5 De leraar moet het traditionele, vooral selectieve, beoordelingssysteem wijzigen in een vooral diagnostisch.
- 6 De leraar moet niet alleen het werk van de leerling, maar ook zijn eigen werk en zijn eigen programma evalueren.
- 7 De leraar moet in staat zijn intensief samen te werken met collega's in teamverband, ook buiten zijn sectie.
- 8 De leraar moet op kunnen treden als mentor/leerlingbegeleider.

Veel van deze bekwaamheden zijn in het voorgaande al aan de orde gekomen. Hierna zal ik de punten behandelen die voor ons problematisch zijn gebleken, met daarnaast de eventueel gevonden oplossingen.

We verzuchten wel eens dat het onderwijs op onze school eigenlijk volledig gebaseerd is op persoonlijke contacten met de leerlingen, waardoor je elk moment van de dag zeer intensief bezig bent. Voor onze eigen rust voeren we soms wat klassikale oefenstof in (kaartenbakken met keuzeopdrachten of herhalingsoefeningen kunnen hiervoor dienen). Het werken met korte, overzichtelijke, snel af te werken kaarten en/of oefeningen vinden de leerlingen over het algemeen heel plezierig ter afwisseling. Dergelijke oefeningen plaatsen we in een groter verband (het thema van dat moment), waardoor de leerlingen niet ongericht bezig zijn, maar gemotiveerd in een weinig toegepaste werkvorm aan het thema werken. Ook voor docenten moeten momenten van ontspanning mogelijk zijn tijdens de lessen, ook al raken leerlingen gewend aan persoonlijke aandacht, waardoor ze op ongelegen momenten geneigd zijn de aandacht op te eisen. Daarom hebben we er bij de indeling van het lesmateriaal op toegezien dat er van tijd tot tijd overzichtelijke, snel af te werken opdrachten in voorkomen.

Een factor die op onze school het hanteren van de persoonlijke contacten vergemakkelijkt, is het feit dat een docent de klas doorgaans

drie jaar begeleidt.

De grootste problemen ondervinden wij met leerlingen die een totaal ander waarden- en normenpatroon koesteren als wijzelf. In sommige klassen vermijdt de docent groepsdiscussies waarbij 'veroordeelde' waarden en normen naar voren kunnen komen. Zo heeft een docent bij het thema 'oorlog en vrede' (klas 3) in een groep met extreem rechtse leerlingen alle discussies vervangen door verhalen van zijn kant en groepswork steeds gebruikt om verschillende discussies binnen kleine groepjes aan te zwengelen. Uitgangspunt hierbij was dat tegenspraak de leerlingen alleen maar zou sterken in hun mening, terwijl tolerantie voor de docent zelf niet op te brengen was. Hieruit blijkt al dat wij met 'ander waarden- en normenpatroon' niet simpelweg 'brutaal gedrag' bedoelen, maar veel dieper liggende verschillen in opvattingen en/of gedragingen. De oplossingen die we voor dit probleem bedenken, zijn incidenteel, soms zijn het zelfs noodsprongen, maar in alle gevallen prevaleren pedagogische argumenten boven vakdidactische. Dat past ook binnen de schoolorganisatie, die gericht is op prioriteit voor het pedagogische klimaat. Het vakoverstijgende overleg met een klein docententeam dat twee eerste, twee tweede en twee derde klassen beheert, heeft een even duidelijke plaats in de school als het sectieoverleg. Een dergelijke aanpak, afgestemd op de groep, ligt in het verlengde van de vele persoonlijke contacten.

De keerzijde ervan vormt het derde probleem, waaraan we echter minder zwaar tillen. Als docenten hun onderwijs in grote mate kunnen afstemmen op de klas, wordt hun ook de kans geboden eigen stokpaardjes te berijden. Er zijn dus geen gemeenschappelijke, gelijktijdig afgenomen proefwerken, dus alle docenten zouden in principe hun eigen gang kunnen gaan. Om niet te ver uit elkaar te groeien gebruiken we het sectieoverleg regelmatig om elkaar te informeren over de gehanteerde aanpak. Daarnaast hebben we voor de cursorische gedeeltes toetsen vervaardigd, die in alle klassen worden afgenomen. Dat gebeurt niet gelijktijdig voor alle klassen, zodat de leerlingen elkaar kunnen vertellen wat er gevraagd wordt. Aangezien de toetsen zijn gericht op het toepassen van vaardigheden zoals het hanteren van het woordenboek of het stellen van vra-

gen, wordt deze extra informatie ook door leerlingen overbodig geacht.

De leerstof

In het voorgaande is de leerstof al een enkele keer ter sprake gekomen, nu willen we wat dieper ingaan op de eisen die wij aan lesmateriaal voor heterogene groepen stellen.

Concentrisch

De stof moet niet lineair gegroepeerd zijn, maar concentrisch, zodat de leerling elke periode een nieuwe start kan maken. Het probleem hierbij is, dat de docent zelf lijn en opbouw in het materiaal zeer goed moet zien. Dat kost in het begin extra voorbereidingstijd en dan nog heb je het pas na twee jaar enigszins in de vingers. Veel van onze docenten zijn immers nauwelijks opgeleid op het gebied van didactische mogelijkheden en beperkingen bij de vier basisvaardigheden spreken, luisteren, schrijven, lezen.

Open opdrachten

Het moeten tamelijk open opdrachten zijn, zodat de uitwerking heel verschillend kan zijn. Dit betekent dat je leerlingen die veel behoefte aan gestructureerde opdrachten hebben, apart helpt door mondeling of schriftelijk een stappenplan of stapsgewijze vragen aan te bieden. De docent moet ook kunnen accepteren, en zelfs aanmoedigen, dat sommige leerlingen het uitgereikte voorbeeld van de zakelijke brief blijven gebruiken, terwijl anderen uit het hoofd indeling en formuleringen kunnen produceren. De beoordeling van dit soort werk levert voor ons geen grote problemen op, omdat we ons niet hoeven te richten op selectie, maar op verbetering van toekomstige prestaties.

Groepsopdrachten

Van tijd tot tijd moeten er groepsopdrachten zijn, waarbij ook echt sprake is van groepsresultaten. Bij de beoordeling telt de samenwerking, het overleg, minstens zo zwaar als het uiteindelijke resultaat.

Herhaling

Er moet min of meer terloopse herhaling plaatsvinden van deelvaardigheden die eerder expliciet aan de orde zijn geweest. Dit gebeurt in ons materiaal lang niet met alle deelvaardig-

heden, waardoor de docent gedwongen wordt de herhaling zelf aan te brengen. Wel worden bijvoorbeeld feiten en meningen (bijgeloof klas 2) uitgebreid tot argumenteren (de barricaden op klas 3). Maar over het algemeen moeten we op dit punt een te groot beroep doen op de creativiteit van de docenten.

Variatie in werkvormen

Ook in het lesmateriaal zelf moet een grote variëteit aan werkvormen aanwezig zijn. In de klas zal de docent kringgesprekken, groepsbesprekingen, voorlezen, schrijfoopdrachten en andere werkvormen afwisselen. Maar alle schrijfoopdrachten in het lesmateriaal mogen bijvoorbeeld niet in puzzelvorm worden aangeboden. Ook op dit punt moeten wij ons materiaal kritisch bekijken.

Actualiteit

Teksten moeten actueel zijn en van tijd tot tijd vervangen kunnen worden door nog actuelere. Zo voorkom je dat docenten teveel tijd en energie kwijt zijn aan kopieerwerk. Hoewel... misschien hebben docenten Nederlands wel een geheime bijzondere relatie met fotokopieerapparaten, getuige de hoge post kopieën op het budget Nederlands op vele scholen.

Duidelijkheid

De uitleg moet duidelijk zijn met concrete voorbeelden, die door leerlingen letterlijk mogen worden nagevolgd of vervangen kunnen worden door een eigen uitwerking (differentiatie). Een voorbeeld hiervan staat al bij de open opdrachten. Een ander voorbeeld is een schema voor de opzet van een betoog: 1 inleiding met de reden voor het betoog, 2 mening, 3 argument nummer 1, 4 voorbeeld of uitwerking van het argument, 5 argument twee, 6 voorbeeld of uitwerking, 7 tegenargument, 8 ontzenuwing van het tegenargument, 9 herhaling van de mening. Derde-klassers kunnen hiermee allemaal een betoog(je) schrijven, hoe verschillend ook in uitvoering.

De genoemde punten leiden ontegenzeggelijk tot de keuze voor een thematische opzet van taalonderwijs in heterogene groepen, waarbij oefeningen en instructie van cursorisch aan te leren deelvaardigheden in een zeer gevarieerd aanbod van didactische werkvormen verpakt zijn.

Wij zijn niet bang

Het kader waarin dit artikel is geschreven, namelijk in een themanummer over Basisvorming, zou de verwachting kunnen wekken dat wij toch enige angst voor de toekomst hebben. Integendeel, wij zien de toekomst met vertrouwen tegemoet. Wij blijven werken, verlanglijstjes opstellen en bijstellen.

Wij weten intussen dat de eindtermen gericht zullen zijn op communicatief taalonderwijs. Het feit dat de mogelijkheid is opengehouden om bij het examen, naast functionele schrijftoetsen, ook Gericht Schrijven een plaats te geven, wijst daar ook op.

De eindtermen omvatten ook spreken en luisteren, maar we weten nog niet wat daar centraal van getoetst wordt. In elk geval verwachten we niet dat de doelen van het taalonderwijs in de BaVo erg zullen afwijken van de door ons gehanteerde doelen. Spelling en grammatica hebben gelukkig niet het zwaarste accent gekregen.

Daarom denken we dat we uit onszelf diepgaander met ons lesmateriaal bezig zijn dan waartoe we door de BaVo-plannen zullen worden gedwongen. Voor de invoering van BaVo zullen we niet zoveel hoeven te veranderen. De determinatie kan er alleen maar eenvoudiger op worden.

Nu gebruiken we het hele derde leerjaar om niveau-eisen en niveauprestaties te verduidelijken van A tot en met F. Dit resulteert in een advies voor een vervolgopleiding door de mentor en decaan.

Het is een heel verschil of je leerlingen op zes niveaus moet beoordelen of slechts op twee. De cesuur wordt scherper, niet in de laatste plaats omdat de beoordeling in de BaVo geen adviserend, maar selecterend karakter krijgt. Of de leerlingen daar beter mee af zijn, is natuurlijk wel de vraag.

Al met al verwachten we geen grote problemen, mits we inzicht krijgen in de noodzakelijke vaardigheden, doorstroombmogelijkheden en vervolgonderwijs.