



Goed onderwijs (secundair onderwijs)

Inhoud

1	Inleiding	3
1.1	Goede leraren zorgen voor goed onderwijs	3
1.1.1	Je ontsluit de wereld voor je leerlingen.....	3
1.1.2	Je verbindt je leerlingen met de wereld	3
1.1.3	Je wijst je leerlingen de weg naar een hoopvolle toekomst.....	3
1.2	Nadenken over goed onderwijs	4
1.3	Drie vragen, drie vensters voor reflectie	4
2	Thema: vorming en leerplannen	6
2.1	De invalshoek van de inhoud	6
2.1.1	De betekenis van vorming.....	6
2.1.2	Vorming in de vernieuwde leerplannen	7
2.1.3	De vrijheid om te vormen.....	7
2.2	De invalshoek van de leerling	7
2.2.1	Hoogwaardige vorming voor elke leerling	7
2.2.2	Kansenrijke vorming voor elke leerling	8
2.3	De invalshoek van goed onderwijs	8
3	Thema: de realisatie van goed onderwijs in de school en in de klas	11
3.1	De school: bakermat van goed onderwijs.....	11
3.1.1	De inspiratie van de school	11
3.1.2	De schoolcultuur	11
3.2	Het pedagogisch proces in de klas	14
3.2.1	De invalshoek van de inhoud	15
3.2.2	De invalshoek van de leerling	16
3.2.3	De invalshoek van goed onderwijs	17
4	Thema: differentiatie	20
4.1	Soorten differentiatie	20
4.1.1	Externe differentiatie	21
4.1.2	Binnenklasdifferentiatie	22
4.2	Differentiatie als vorm van goed onderwijs	22

4.3	Vijf vragen over differentiatie	23
4.4	De invalshoek van de inhoud	23
4.4.1	De rol van de leerplannen	23
4.4.2	De rol van de leraar	23
4.4.3	Didactisch differentiëren	24
4.5	De invalshoek van de leerling	24
4.6	De invalshoek van goed onderwijs	28
4.6.1	Het perspectief voor differentiatie: convergente en divergente uitkomsten	28
4.6.2	De grenzen van differentiatie: hoever wil je gaan?	29
4.6.3	Geïnspireerd differentiëren: verschillend én samen leren	30
5	Thema: evaluatie	31
5.1	Wat bedoelen we met evaluatie?	31
5.1.1	Definitie	31
5.1.2	Doel	33
5.2	Kwaliteitsvol evalueren: vijf vragen	33
5.2.1	Is je evaluatie transparant?	33
5.2.2	Evalueer je wat je wil evalueren?	33
5.2.3	Gebeurt je evaluatie op een betrouwbare en faire manier?	33
5.2.4	Gebeurt je evaluatie vanuit een breed perspectief?	34
5.2.5	Wat is haalbaar en efficiënt?	34
5.3	'Evaluatitus'	34
5.4	De invalshoek van de inhoud	35
5.4.1	Het bos door de bomen zien	35
5.4.2	De gelaagdheid van evalueren	35
5.5	De invalshoek van de leerling	36
5.5.1	Mede-eigenaarschap	36
5.5.2	Feedback	37
5.5.3	Gedifferentieerde evaluatie	37
5.5.4	De invalshoek goed onderwijs	40
6	Instrumenten/bronnen	43
7	Bibliografie	43



1 Inleiding

1.1 Goede leraren zorgen voor goed onderwijs

Je hebt een sleutelrol in het tot stand komen van goed en betekenisvol onderwijs. De pedagogische relatie tussen jou en leerlingen is hierbij van groot belang. Jouw onderwijzen en het leren van je leerlingen krijgen slechts betekenis in voortdurende dialoog. Daarom is jouw school een dialoogschool.

Jouw school is ook een katholieke dialoogschool en vraagt dat in die dialoog het pedagogische project van je school op een expliciete manier aan bod komt. Je brengt visie, waarden en inspiratie tot bij je leerlingen en helpt hen zo zelf een weg te zoeken naar zinvol leren en leven.

1.1.1 *Je ontsluit de wereld voor je leerlingen*

Jouw unieke rol bestaat erin verleden, heden en toekomst te verbinden in je dagelijkse onderwijspraktijk. Je laat je leerlingen delen in het culturele, wetenschappelijke, religieuze en maatschappelijke erfdeel van alle vorige generaties. De focus ligt daarbij op het kritisch en breed vormen in kennis, vaardigheden, inzichten, waarden en overtuigingen voor nu en de toekomst. Naast een brede culturele en wetenschappelijke basiskennis beschik je ook over een gedegen kennis over en goed ontwikkelde vaardigheden in het vakgebied waarin je lesgeeft. Als onderwijsprofessional maak je voortdurend inhoudelijke en pedagogische afwegingen. Daarvoor beschik je over een breed repertorium aan basiskennis en -competenties en specialistische vakkennis.

1.1.2 *Je verbindt je leerlingen met de wereld*

Kennis en vaardigheden aanbieden zijn een voorwaarde tot het geven van onderwijs, maar ze volstaan niet voor goed onderwijs. Je doet je leerinhouden landen bij je leerlingen om hen zelf tot leren aan te zetten. Dat laatste is van groot belang. De dialoog die goed onderwijs mogelijk maakt, gebeurt immers nooit enkel van jou naar de leerlingen, maar ook van de leerlingen naar jou. Elke leerling is uniek en elke leraar ook. Jullie ontmoeten elkaar in de klas, in de school en in die ontmoetingen ontwikkelen leerlingen zich en ontstaat vorming. Elke dialoog is anders, onvoorspelbaar. In elke klas, voor elke leerling en ook voor jou persoonlijk moet onderwijs opnieuw worden 'uitgevonden', één zaligmakende methode of didactiek bestaat niet.

Het is daarom essentieel dat je een band opbouwt met alle leerlingen, de ontwikkeling van een unieke leerling stimuleert, een veilige, ondersteunende en stimulerende leeromgeving realiseert en evalueert of de beoogde leerdoelen behaald worden.

1.1.3 *Je wijst je leerlingen de weg naar een hoopvolle toekomst*

Goed onderwijs is nooit neutraal. Je leert leerlingen keuzes maken voor de toekomst vanuit een geïnspireerde en inspirerende visie. Je stuurt, begeleidt en ondersteunt elke leerling in zijn unieke vormingsproces tot een volwaardige persoon. De beste plaats van een leraar is de plaats aan de deur: hij opent voor zijn leerlingen deuren zonder daarom door diezelfde deuren te moeten gaan.

Om die reden zijn betekenisvol onderwijs en geïnspireerd leraarschap verbonden met een mensvisie en een maatschappelijke visie. Jouw expertise en inzet is bijzonder belangrijk om te werken aan een meer rechtvaardige, duurzame, gastvrije en zinvolle samenleving.



1.2 Nadenken over goed onderwijs

Je leerlingen goed vormen: om die reden heb je voor het onderwijs gekozen. Het is jouw opdracht, wellicht ook je keuze en je ambitie. Dit deel van het vademecum wil daarbij een gids en een kompas zijn binnen de onderwijspraktijk van elke dag. Het wil je doen nadenken over diverse wegen naar goed onderwijs. Deze bouwsteen helpt je samen met je collega's en binnen je school een eigen weg te kiezen.

Nadenken over goed onderwijs is niet louter een vraag van hier en nu. De eerste christelijke pedagoog van de moderne tijd, Johannes Comenius, meende dat goed onderwijs afhing van het juiste antwoord op de drie volgende vragen:

- Gaat je onderwijs over alles?
- Komt je onderwijs ten goede aan alle leerlingen?
- Vertrekt je onderwijs van een allesomvattende visie?

Deze vragen lijken in de loop van de eeuwen nauwelijks veranderd. De antwoorden wellicht wel.

1.3 Drie vragen, drie vensters voor reflectie

Al in 2012 stelde Katholiek Onderwijs Vlaanderen voor om die drie vragen te gebruiken als toetssteen voor het secundair onderwijs van de toekomst. In de opbouw van dit gedeelte van het vademecum gebruiken we ze als drie invalshoeken van waaruit je goed onderwijs kan bekijken en bevragen.

De eerste invalshoek is die van de **inhoud**. Waarover gaat goed onderwijs? Hoe slaag je erin je onderwijs inhoudelijk zo aan te bieden dat het goed onderwijs wordt?

De tweede invalshoek is die van de **leerling**. Hoe bereik je door je onderwijs alle leerlingen samen maar ook elke leerling afzonderlijk?

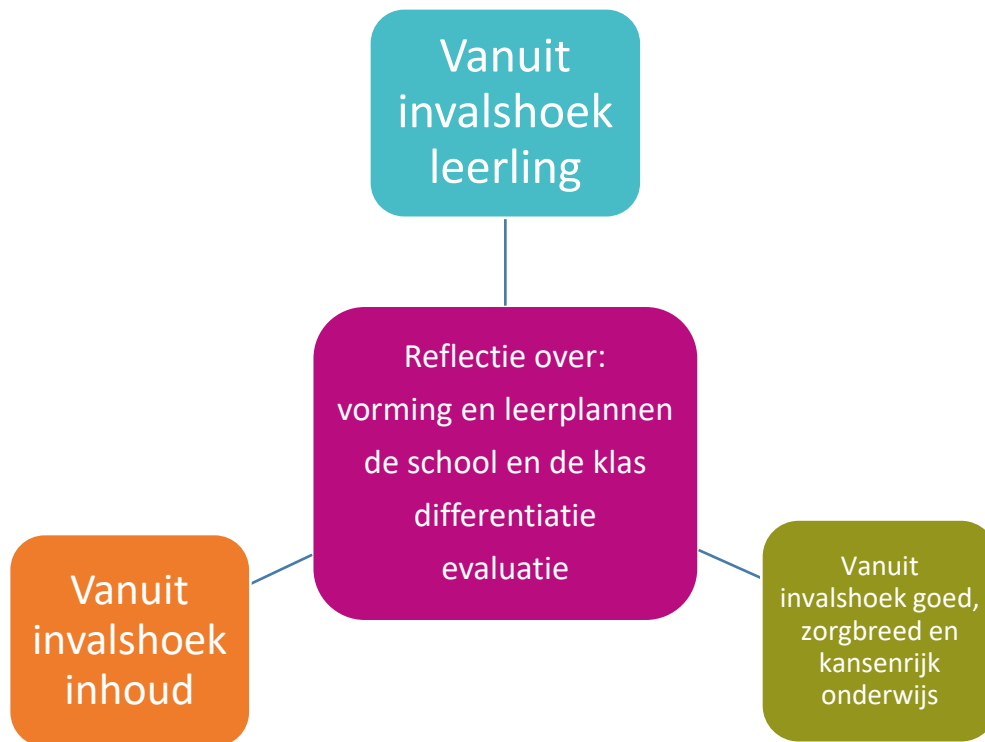
De derde invalshoek is die van de visie op **goed onderwijs**. Je onderwijs wordt krachtiger als je je blik verruimt door te reflecteren vanuit een langetermijnperspectief. Als je het doel van je onderwijs scherp stelt, ben je bezig met de belangrijke vraag: wat betekent voor jou en voor je collega's zorgbreed en kansrijk onderwijs? Het antwoord op deze vraag vormt jouw '**ethische horizon**'. Die horizon beïnvloedt sterk jouw leraarschap in school en klas. Op weg naar die horizon hebben we acht wegwijzers geplaatst (zie [De grond waarop wij bouwen](#)). Ze fungeren als richtingaanwijzers die je kunnen helpen bij reflectie. Ze houden de hoop op zorgbreed en kansrijk onderwijs levend. De uitgebreide pedagogische en Bijbelse toelichting bij de wegwijzers vind je in '*Hoop doet leren, aanzet tot een pedagogie voor katholiek dialoogscholen*' (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2019).

Door drie reflectievensters kijk je naar hetzelfde: het onderwijs zoals het gebeurt in je school en je klas. Het vensterglas is telkens verschillend en kleurt dan ook die realiteit waarnaar je kijkt. Vanuit drie invalshoeken kijk je naar je onderwijs en reflecteer je over een aantal thema's die je helpen om tot goed onderwijs te komen. Die thema's zijn:

- vorming en leerplannen;
- de school en de klas;
- differentiatie;
- evaluatie.



Schematisch ziet er dat als volgt uit:



De drie invalshoeken hebben als bedoeling je reflectie te kleuren. Vanzelfsprekend is de realiteit waarover je nadenkt telkens complexer dan de beperkte blik van één invalshoek. Maar het nadenken vanuit een bepaalde invalshoek verplicht je om je onderwijspraktijk expliciet vanuit die optiek te bekijken. Naar eenzelfde realiteit kijken vanuit verschillende vensters maakt je reflectie rijk aan perspectieven. Het toont ook aan dat één perspectief hanteren zelden volstaat om heel de werkelijkheid te vatten.

Om je bij het ordenen van je reflectie te helpen, vind je aan het eind van elk thema een aantal reflectievragen die de verschillende invalshoeken integreren. Ze zijn louter indicatief, andere vragen en reflectievormen zijn even goed mogelijk.



2 Thema: vorming en leerplannen

2.1 De invalshoek van de inhoud

2.1.1 De betekenis van vorming

Wat je van de vorige generatie meekreeg, wil je aan de nieuwe generatie doorgeven. Zonder jouw leraarschap kan wat waardevol is aan wetenschap en taal, levensbeschouwing en techniek, cultuur en wiskunde, geschiedenis en aardrijkskunde niet worden gedeeld met jonge mensen. Die jonge mensen zullen op hun beurt aan de komende generaties doorgeven wat jij hen gegeven hebt. Dat gebeuren over de generaties heen is de essentie van elk onderwijs. In het Nederlands spreken we over *Vorming*, een vrije vertaling van het Duitse *Bildung*, dat letterlijk 'beelding' betekent. Vorming is van verschillende aard en veelkleurig. Om het geheel overzichtelijk te houden, verdelen we ze in vormingscomponenten.



Figuur 1: Levensbeschouwelijke, economische, lichamelijke, culturele, maatschappelijk-historische, sociale, talige, wetenschappelijk-technische, wiskundige vorming.

We zijn er ons daarbij van bewust dat het indelen van vorming in componenten tot op zekere hoogte kunstmatig en arbitrair is. Vorming laat zich niet in losse schijfjes verdelen. Je kan onmogelijk over culturele vorming spreken zonder met taal bezig te zijn, je kan niet beweren dat wetenschap en techniek geen band hebben met economie, wiskunde of geschiedenis. Dwarsverbindingen doorheen de vormingscomponenten zijn belangrijk voor jou als leraar. De vormingscirkel vormt dan ook een dynamisch geheel van elkaar voortdurend beïnvloedende en versterkende componenten.



Figuur 2: De vormingscomponenten binnen de vormingscirkel

Je hecht groot belang aan een zo breed mogelijke vorming voor alle leerlingen. De gekleurde vormingscomponenten verbeelden de veelkleurige wereld die je aan je leerlingen toont. In alle leerplannen staat de gehele vorming centraal. Vanzelfsprekend realiseren de verschillende vakken op een geprivilegieerde manier bepaalde vormingscomponenten. Toch zou het niet correct zijn



mocht je een vormingscomponent gelijkstellen met een vak. Zo werk je in taalvakken aan talige vorming, maar even goed aan culturele en sociale vorming. Omgekeerd gebeurt talige vorming niet uitsluitend in taalvakken, zoals wetenschappelijke en technische vorming niet enkel in wetenschapsvakken en technische vakken gebeurt.

2.1.2 *Vorming in de vernieuwde leerplannen*

De start van de modernisering van het secundair onderwijs gaat gepaard met een nieuwe generatie leerplannen. Ze kregen de naam: '*LLinkid: Ieren en leven inKleuren & in dialoog*'.

Sober en helder geformuleerde leerplandoelen met een duidelijk beheersingsniveau geven aan wat als basis geldt voor alle leerlingen. De tijd van de vuistdikke leerplannen waarin je bij de hand genomen en tot op lesniveau gestuurd wordt, is dus voorbij. De nieuwe leerplannen gaan uit van jouw professionaliteit en versterken het eigenaarschap van de school, van het team en van jezelf. Ze bieden veel ruimte voor eigen keuzes en visie. Je denkt zelf in de school na waarvoor je gaat, wat je goed onderwijs vindt. Het leerplan wordt zo het middel bij uitstek om onderwijs vanuit de hele school zorgbreed en kansrijk te maken. Het gemeenschappelijk funderend leerplan speelt hierbij een belangrijk rol. In dat leerplan kan je de fundamentele keuzes van jouw school verduidelijken.

Je legt dus eigen pedagogische, didactische en inhoudelijke accenten. Jij kiest samen met je collega's welke leerplandoelen je op welke manier samen neemt bij het uitwerken van lessen, thema's of projecten.

In het leerplan worden geen didactische werkvormen verplicht. Er ligt geen precies aantal lessen voor een bepaald item of een bepaalde rubriek vast. Jij en je collega's hebben alle vrijheid om langere leerlijnen op te bouwen en in te zetten op de spiraalsgewijze aanpak van bepaalde inhoudelijke leerplandoelen. Je bepaalt zelf welke inhoudelijke contexten je laat spelen, welke methodieken je hanteert.

2.1.3 *De vrijheid om te vormen*

De vrijheid die je krijgt om met het leerplan te werken, vraagt een grote professionaliteit. Professionaliteit vergt meesterschap. Een diep gevoel van verantwoordelijkheid en de overtuiging dat vorming leidt tot zorgbreed en kansrijk onderwijs leiden je bij je keuzes.

Net daarom is vorming voor jou nooit te herleiden tot een steriele overdracht van inhouden. Je zoekt de juiste woorden en gebaren om de wereld te ontsluiten. Je wilt de leerling tot bij de wereld brengen. Je introduceert leerlingen bij de inhouden die je belangrijk vindt en je probeert hen ook vriend van je vak te laten worden. Je zorgt ervoor dat leerlingen gegrepen kunnen worden door de cultuur van het Frans of door het ambacht van een metselaar. Je initieert leerlingen in een wereld en probeert hen zover te brengen dat ze er hun eigen weg in kunnen vinden.

2.2 *De invalshoek van de leerling*

2.2.1 *Hoogwaardige vorming voor elke leerling*

Zorgbreed en kansrijk onderwijs realiseer je wanneer iedere leerling, wie hij ook is en vanwaar hij ook komt, gevormd wordt. Elk kind groeit op in een klein deel van de maatschappij, wat maakt dat het in zijn opvoeding maar een beperkt stukje van de wereld ziet. Jij kan ervoor zorgen dat elke leerling de 'hele wereld' leert kennen ongeacht de verschillen in beginsituatie.

Vaak hoor je: "*Dat zal die leerling wel niet interesseren?*" of "*Dat vak is niet nuttig voor deze*



leerling.". Dat soort goedbedoelde uitspraken kunnen voor die leerling zijn recht op brede en hoogwaardige vorming ondermijnen. Je kunt het je niet permitteren bepaalde groepen van leerlingen essentiële delen van vorming te onthouden. Door dat te doen loop je het risico ongelijkheden tussen leerlingen te bestendigen en te versterken. Het onbedoelde gevolg kan zijn dat socio-economische en cultureel gedetermineerde factoren de onderwijskansen van leerlingen versmallen. Elke leerling afzonderlijk heeft recht op een brede en een hoogwaardige vorming. Jouw steile ambitie is om elke leerling zo goed mogelijk te vormen, in vorm te brengen.

In de praktijk stel je bij een leerling of bij een groep van leerlingen reële vormingstekorten vast. Dat dwingt je tot bijkomende inspanningen om aan elke leerling de vorming te kunnen geven waar hij recht op heeft en nood aan heeft. De inspanning wordt belangrijker naarmate het vormingsniveau dat door de samenleving gevraagd wordt, stijgt. Technologische veranderingen, globalisering en op kennis gebaseerde economieën creëren een maatschappij waar generieke vorming en het flexibel gebruik ervan alsmaar belangrijker worden. Leerlingen die onvoldoende gevormd zijn, dreigen in de maatschappij van de toekomst permanent aan de kant geschoven te worden.

2.2.2 *Kansenrijke vorming voor elke leerling*

Kijken door de invalshoek van de leerling confronteert je met de mogelijke kloof die kan ontstaan tussen de eisen van de samenleving en de reële mogelijkheden van sommige van je leerlingen. Toch blijf je koppig inzetten op de vorming van elke leerling, vooral van die leerlingen die als hopeloos worden bestempeld.

De externe druk op onderwijs botst vaak met de realiteit. Men doet alsof het volstaat een aantal hoog gegrepen doelen te decreteren waarbij dan verwacht wordt dat jij en je collega's ervoor zorgen dat die doelen effectief door alle leerlingen behaald worden. Men doet alsof mensen 'maakbaar' zijn.

Zo werkt het niet, gelukkig maar. Onderwijs wordt enkel zorgbreed en kansrijk als elke leerling uniek mag zijn en vorming tot op grote hoogte vertrekt vanuit de eigen mogelijkheden. Ondanks beperkingen en mislukkingen blijft het perspectief op nieuwe kansen voor elke leerling open. Niets of niemand is onverbeterblijk of onveranderlijk. Wat nog niet is, kan worden. Het vergt van jou geduld, deskundigheid, oog voor de kwetsbaarheid van jonge mensen en de belofte die in elke leerling aanwezig is.

2.3 De invalshoek van goed onderwijs

Wat is de diepe reden die maakt dat je kiest voor zorgbreed en kansrijk onderwijs? Vanuit welke visie ga je voor goed onderwijs? Zit het in het DNA van je school? Als dat zo is, hoe komt dat dan? Of is het eerder je persoonlijke 'drive' die je motiveert om er elke dag voor te gaan? De nieuwe leerplannen bieden je alle kansen om deze vragen te beantwoorden en van je antwoorden werk te maken in je school en klas.

LLinkid vertrekt vanuit een gedeelde inspiratie die voorgesteld wordt door middel van een vormingscirkel. Je 'leest' de cirkel van buiten naar binnen.

- Je bent leraar binnen een school die onderwijs verstrekt vanuit een eigen traditie. Vanuit deze traditie kies je voor goed onderwijs.
- Je voelt jezelf ook geïnspireerd tot goed onderwijs. Om je te helpen die inspiratie onder woorden te brengen creëerden we acht wegwijzers. Ze zijn bedoeld als inspiratiebron voor jou



en je collega's en hebben sterke raakpunten met de Bijbel en de Bijbelse 'drive' om voor goed onderwijs te zorgen.

- Je realiseert vanuit die inspiratie componenten van vorming, maar je beseft daarbij dat vorming altijd ook een geheel is. Je vertaalt dat binnen je eigen vak.
- Je doet dat als individuele leraar, maar je werkt ook binnen lerarenteams en binnen een beleid.



Voorbeeld

Je bent leraar talen in de eerste graad. Hoe kan LLinkid jou dan helpen in de realisatie van goed onderwijs? We beschrijven dit in vier fases.

- **Fase 1: Het leerplan**

Leraren, directies, besturen en begeleiders van Katholiek Onderwijs Vlaanderen maken een leerplan. Dat leerplan bevat vaak het referentiekader dat door de samenleving wordt bepaald als een maatschappelijk minimum. De wereld van taal en cultuur die je aan de leerlingen wil doorgeven, is breder en groter dan wat de maatschappij vraagt.

De krachtlijnen van het leerplan tonen die wereld. De leerplannen moderne talen willen leerlingen ertoe aanzetten om open te staan voor de veelzijdige wereld en zich te verplaatsen in de ander, functioneel te communiceren in respectvolle interactie met anderen, om gepaste talige bouwstenen te gebruiken en om van taal te genieten, de beeldende kracht ervan te beleven en er creatief mee om te gaan.

- **Fase 2: Het schoolleerplan**

Jouw school zet in op goed onderwijs. Ze kiest daartoe één of meerdere wegwijzers, ze stelt dat elke leerling kwetsbaar en beloftevol mag zijn, elke leerling moet er voldoende groeikansen krijgen. De school concretiseert haar keuzes binnen het Gemeenschappelijk funderend leerplan.

- **Fase 3: Het leerplan van de vakgroep**

In de vakgroep talen denk je bijvoorbeeld na over de implicaties van de keuze voor het taalonderwijs. Je gaat na hoe kwetsbaarheid en belofte als hefboom van kansrijk onderwijs kan gerealiseerd worden in het onderwijzen en leren van talen. Je maakt dat concreet door met de collega's keuzes te maken en die in de lespraktijk te realiseren. Je kan samen ook kiezen voor bijkomende accenten en wegwijzers die nauw aansluiten bij wat jullie belangrijk vinden in talenonderwijs. Aansluitend bij één van de krachtlijnen van je vak kan je ervoor kiezen om



verbeelding centraal te stellen in taalonderwijs. Je spreekt af verdiepende doelen op te nemen die verbeelding stimuleren. Verbeelding kan helpen om taalonderwijs voor elke leerling kansrijk te maken.

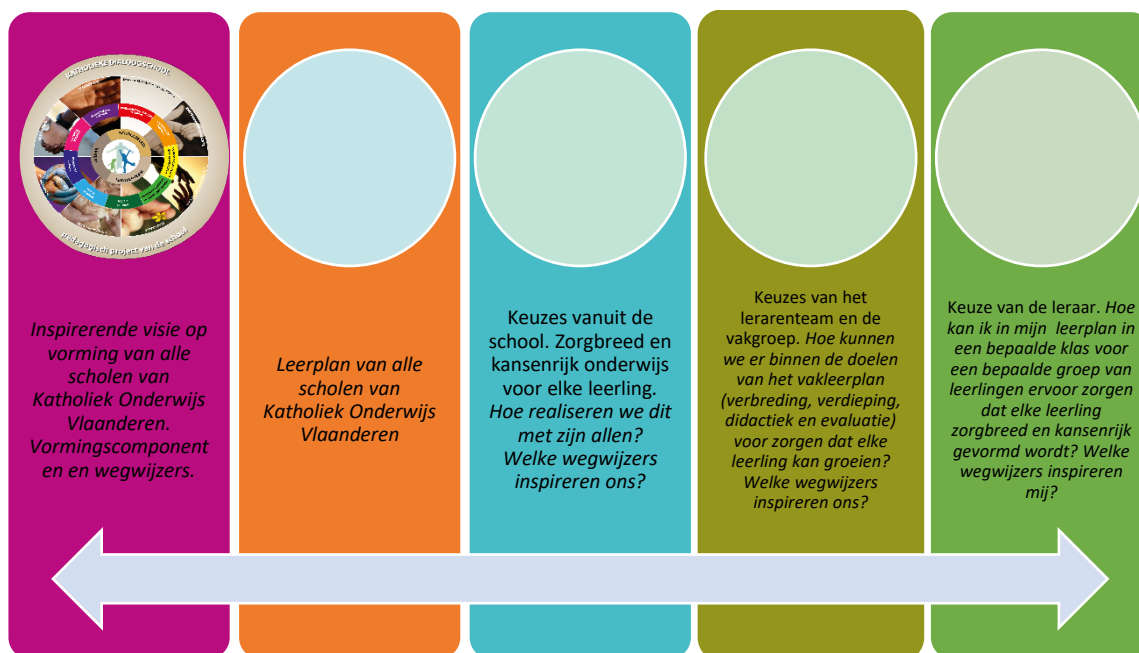
- **Fase 4: Jouw leerplan**

Jij bent best geplaatst om binnen een bepaalde klas voor jouw leerlingen inhoudelijke en didactische keuzes te maken. Je concretiseert het leerplan, het schoolleerplan voor jouw leerlingen vanuit jouw expertise en inspiratie. Je doet dat vanuit een grote loyaliteit aan de school en de collega's, maar je legt vanuit je eigen inschatting eigen accenten.

Voorbeeld

Je bent overtuigd van het belang van duurzame ontwikkeling voor de toekomst van de wereld en je besluit dat thema een prominentere plaats te geven in je talenonderwijs. Daarenboven valoriseer je de grote variëteit in talige beginsituatie van je leerlingen door in te zetten op de wegwijzer 'uniciteit in verbondenheid'. Je creëert op die manier jouw eigen leerplan, uniek maar tegelijkertijd verbonden met de leerplannen van de vakgroep, de school en andere scholen. Je werkt mee aan een gemeenschappelijke aanpak, waar je volop achter staat en voor gaat, ook in je eigen klas. Het dynamisch, coherent en consequent samenspel tussen de verschillende niveaus maakt dat - in ons voorbeeld - de kans dat elke leerling daadwerkelijk alle kansen krijgt, groter wordt.

Schematisch ziet het er zo uit:



Figuur 3: Samenwerken aan zorgbreed en kansrijk onderwijs



Reflectie-vragen

- Vanuit welke inspiratie/traditie kiest jouw school voor goed onderwijs?
- Hoe zorgt de school er daarbij voor dat dit goed onderwijs zorgbreed en kansrijk is?
- Hoe realiseer je dit onderwijs binnen je leerplan?



-
- Hoe realiseer je kansrijke vorming voor elke leerling binnen het spanningsveld tussen eisen vanuit de samenleving en mogelijkheden van sommige leerlingen?
 - Welke kansen/accenten leg je daarbij zelf, hoe gebruik je jouw vrijheid en meesterschap daartoe?
 - Hoe werk je daartoe samen met je collega's (vakleerplan/Gemeenschappelijk funderend leerplan)?
-

3 Thema: de realisatie van goed onderwijs in de school en in de klas

Nu je grondig gereflecteerd hebt over vorming en de vertaling ervan in de leerplannen, nodigen we je uit na te denken over de realisatie van jouw leerplannen in je klas. Eerst en vooral vragen we je om even stil te staan bij het belang van de school als bakermat van zorgbreed en kansrijk onderwijs. We doen dit omdat de context en de kansen die de school je biedt van groot belang zijn voor wat je in de klas kan realiseren. Goed onderwijs in school en klas zijn als communicerende vaten, optimaal versterken ze elkaar.

3.1 De school: bakermat van goed onderwijs

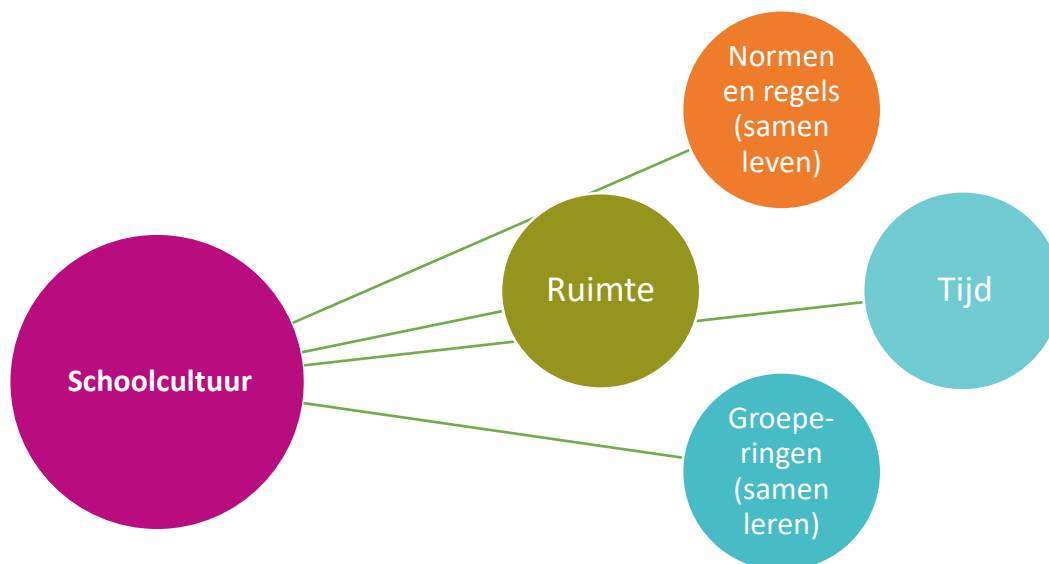
3.1.1 *De inspiratie van de school*

Jouw school verzorgt goed onderwijs. Ze schept daartoe een pedagogisch klimaat, een geheel van min of meer coherente gedachten en handelingen, waarin iedereen zich herkent. Het klimaat is de humus waarop jij met je leerlingen een pedagogisch avontuur kan aangaan. Vanzelfsprekend is dat klimaat ingebed in een schoolcultuur verbonden met het pedagogisch project, de inspiratie, de wegwijzers en de prioritaire keuzes van een school. Schoolcultuur is sowieso voelbaar in de school waarin je werkt. Ervaren leraren zeggen dat het in de muren van de school gebeiteld zit. Zelfs als het in die muren zit, is het belangrijk dat het geëxpliciteerd wordt om het concreet te maken. In wat volgt, geven we een aanzet om dat te kunnen doen.

3.1.2 *De schoolcultuur*

Het pedagogische klimaat wordt concreet in de schoolcultuur: de formele en informele afspraken, gewoonten en vormen van leren en samenleven in de school. We beschrijven het aan de hand van vier thema's: het samen leven en het samen leren van leerlingen, het gebruik van tijd en van ruimte. Het gaat om voorbeelden. Ongetwijfeld zijn er andere thema's mogelijk van waaruit je jouw schoolcultuur kan beschrijven. Meer informatie vind je ook in het fundament [Verbindend schoolklimaat](#).





Figuur 4: Het pedagogisch klimaat van een school

3.1.2.1 Samen leven op school: afspraken, normen en waarden

Iedereen wordt opgevoed met normen die hij moet respecteren, al was het maar om die later, als hij volwassen wordt, overboord te kunnen gooien. Vanzelfsprekend zijn die kaders geen doel op zich. Maar ze zijn belangrijk om te leren samen te leven.

Een belangrijke opdracht van een school is kaders te ontwikkelen die leerlingen leren om samen te leven. Samen leven wordt concreet in een schoolreglement, met regels en rituelen die een school nodig heeft om het samen leven van leerlingen te structureren. Het gaat om afspraken over gedrag en respect, omgangsvormen, stijl, communicatie, stiptheid, orde en dergelijke.

Je leert je leerlingen dat ze in een wereld leven waarvan ze niet het centrum zijn. Jij toont een leerling zijn plaats binnen een klas en een school met de rechten en de plichten die eruit voortvloeien. Je leert hem zijn plaats te verwerven zonder alle ruimte in te nemen. Je verplicht hem om te luisteren naar zienswijzen van anderen en van de school. Leren samen leven is leerlingen er bewust van maken dat zij deel uit maken van een klas, een school, een samenleving, een gemeenschappelijke geschiedenis. Binnen de klijtlijnen die je hem als school en leraar geeft, ontdekt hij zijn vrijheid. Een leerling kan experimenteren met die vrijheid in schoolse situaties. De school is geen gevangenis, maar een oefenplaats voor vrijheid en verantwoordelijkheid, voor democratie. Het is belangrijk dat de klijtlijnen van het samen leven in een school duidelijk en transparant worden bepaald.

3.1.2.2 Samen leren op school

Leren is de opdracht van de school, de klas, de groep. De groep zorgt ervoor dat het individu beter kan leren, maar ook omgekeerd. Een leerling leert nooit alleen voor zichzelf, zijn leren komt ook andere leerlingen ten goede. Het pedagogisch klimaat van een school komt ook tot uiting in keuzes die zij maakt om samen te leren. Met samen leren bedoelen we niet het samen leren binnen de klas, maar het samen leren op schoolniveau. Zo maken scholen vanaf de eerste graad een keuze voor een bepaalde groepssamenstelling. Die keuze heeft te maken met de traditie, de geschiedenis, het profiel van een school en klas, van leraren en leerlingen. Wat eens zo was, hoeft vanzelfsprekend niet voor altijd zo te blijven. De groepssamenstelling moet voor een school een permanente zorg zijn. Een 'one size fits all' antwoord op de vraag naar de ideale groep om samen



te leren bestaat niet. Er bestaat ook geen klassamenstelling die altijd voordelig zou zijn voor alle leerlingen. Vele factoren spelen een rol. Elke groepsindeling is in die zin altijd voorlopig. Groepen kunnen samengesteld worden in functie van vakken of behoeften, klasoverschrijdend of klasdoorbrekend. Als school en lerarenteam maak je binnen de eigen context en overtuiging de juiste keuze.

Samen leren betekent leren ingaan tegen een visie op leren als louter individueel proces. Een individualistische, concurrentiële attitude zal al snel de 'zwakkeren' demotiveren. Een houding van samen leren is uitermate belangrijk en kan wonderen doen in elke klas en groep.

3.1.2.3 Tijd

'Tijd nemen en geven' is niet de meest in het oog springende, maar daarom niet de minst ingrijpende manier om te werken aan goed onderwijs. Leerlingen spenderen in hun jonge leven verbazend veel tijd op school. Het loont dan ook de moeite na te denken hoe je op een goede manier die tijd kan gebruiken. Je maakt binnen de school gezamenlijke en duidelijke afspraken over de tijdsverdeling van het begin tot het einde van de schooltijd. Je kunt ook afspraken maken over tijdsgebruik buiten de school, bijvoorbeeld over huiswerk waarbij je oog hebt voor de context van leven en leren van leerlingen buiten de school.

De schooltijd wordt in een klassenlessenrooster gegoten. Die gefragmenteerde aanwending van de tijd (elk uur een ander vak, een andere leraar), typisch voor het secundair onderwijs, biedt voordelen, maar heeft als nadeel dat vorming als geheel moeilijker landt.

Op het niveau van de klas kan tijdsgebruik nog fijner op de klascontext en de behoeften van de leerlingen worden gesneden. Je kan binnen je klas en vak tijd aan leerlingen geven en eigen leerlingentijd creëren. Als iedere leerling zoveel tijd krijgt als hij nodig heeft om iets te leren, dan zal een leerling doelen op zijn tijd bereiken. Je besteedt spontaan tijd aan een leerling tijdens een bemoedigend gesprek, bij extra ondersteuning in de interactie, voor een hernieuwde uitleg. Door een leerling aandacht te geven, geef je hem van je tijd. Het vergt vanzelfsprekend subtiele afwegingen van jou om die tijd evenwichtig te beheren.

3.1.2.4 Ruimte

Omdat stenen niet denken, moeten wij als leraren in een school de stenen bedenken. De scholen uit de negentiende eeuw hadden als bouwkundig voorbeeld de kazerne en het klooster. Alles werd volgens hetzelfde model gebouwd. Een ander pedagogisch klimaat, andere vormen van samen leren en samen leven vergen een nieuw gebruik van de ruimte.

Een school doet inspanningen om de infrastructuur aan te passen aan alle leerlingen. Als ze zorgzaam en kansrijk wil opleiden, heeft ze zeker oog voor aanpassingen voor leerlingen met specifieke leer- en zorgbehoeften. Ook als vakleraar kan je binnen de klas heel wat realiseren om voor leerlingen ruimte te creëren. Leerlingen leren sowieso beter in goed onderhouden klaslokalen die verlicht en verlucht zijn en waar het stil is. De kwaliteit van de klasomgeving beïnvloedt de prestaties en het plezier waarmee je leerlingen naar school komen. Als lerarenteam kan je nadenken over de akoestiek, het licht in klassen, de ruimteverdeling. De lerarenkamer, de administratie, de lokalen, de werkplaatsen kunnen meer verspreid worden over de school om samen leren en leven te bevorderen. Jouw school wordt een kalme en veeleisende werkplek, gevrijwaard van externe drukte, een plek waar leerlingen en leraren een gastvrij gevoel van thuis komen kunnen creëren.



Duurzaamheid als wegwijzer voor het gebruik van ruimte (en tijd) hanteren betekent natuur, omgeving en alle zaken die de 'habitat' van de school uitmaken, koesteren. Scholen werken op die manier aan de realisatie van de ecologische ommekeer.

Duurzaamheid wijst de weg om zorgzaam om te gaan met de materie, om elk ding, hoe klein of onbenullig het ook lijkt, als belangrijk en waardevol te beschouwen. Leerlingen leren zorgzaam en respectvol omgaan met wat hen wordt toevertrouwd.



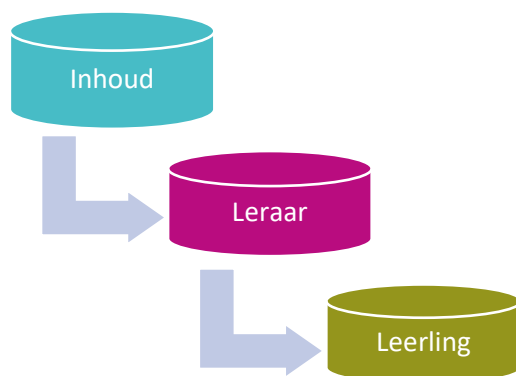
Reflectie- vragen

- Vanuit welke inspiratie, vanuit welke visie is de schoolcultuur gegroeid?
- Hoe versterkt deze schoolcultuur goed onderwijs?
- Op welke manier bewaak en versterk je expliciet die cultuur?
- Welke wegwijzers voor goed onderwijs kunnen daartoe inspireren?
 - Hoe realiseer je in jouw school het samen leven van leerlingen?
 - Hoe realiseer je in jouw school het samen leren van leerlingen?
 - Hoe zorg je in jouw school voor een optimaal gebruik van tijd?
 - Hoe zorg je in jouw school voor een optimaal gebruik van ruimte?

3.2 Het pedagogisch proces in de klas

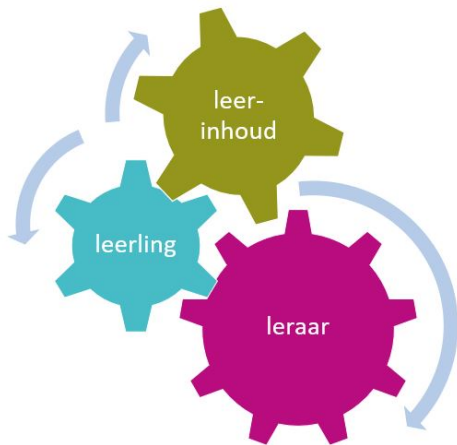
Binnen dit thema geven we je een beeld van de processen en de contouren waarbinnen goed onderwijs zich afspeelt. Deze beschrijving is geen neutrale beschrijving. We beschrijven de klaspraktijk met een bepaalde bril op. Uitgangspunt is een pedagogie die scholen wil versterken en bevestigen in hun zoektocht om hoopvolle keuzes te maken en op die manier goed onderwijs te realiseren.

Klassiek worden in het pedagogische proces drie actoren omschreven: de inhoud, de leraar en de leerling. De dominante visie was dat inhoud door jou als leraar-expert werden doorgegeven aan leerlingen, die de inhoud passief zouden ontvangen en weergeven. Leerlingen waren lege vaten waarin leerinhoud door leraren werd overgegoten.



Figuur 5: Klassieke visie op de relatie inhoud, leraar, leerling





Figuur 6: Dynamische visie op inhoud, leraar, leerling

Het pedagogisch proces is in onze visie een dynamisch proces waarin inhoud, leraar en leerling voortdurend interageren. De inhoud is geen statisch iets, maar verandert voortdurend in interactie. De leerling is meer dan een ontvanger van vooraf bepaalde leerinhouden. Hij wordt niet alleen gevormd, maar vormt ook zichzelf. De leerling participeert in het interactieve proces van leren en onderwijzen wat maakt dat je als leraar niet langer de enige bent die inhouden aanbrengt en beheerst.

Toch blijf jij de belangrijkste schakel, de motor die de wielen van vorming aandrijft. Je blijft de as die vanuit je professionaliteit leerlingen en leerinhouden verbindt. Je kan die rol maar opnemen als je zelf een kei bent in je vak. Hierin kun je groeien (zie fundament [Beleidsvoerend vermogen](#), deel 2. Professionalisering). Jouw professionele expertise verbindt de liefde voor de inhoud met de liefde voor je leerlingen.

3.2.1 De invalshoek van de inhoud

*“Leraren, daar krijgen we wat van, mijnheer. Dat klopt, leraren proberen je wat mee te delen”
(een gesprek tussen een leerling en een leraar)*

De essentie van jouw vorming is om inhoud (kennis, vaardigheden, inzichten, waarden en overtuigingen) aan leerlingen aan te bieden en mee te delen.

De ‘tafel’ is een metafoor om het aanbieden van vormingsinhouden te beschrijven.

- Je denkt na over wat je belangrijk vindt in je vak. Alles wat op tafel komt, vind je belangrijk genoeg om op tafel te leggen.
- Door iets op tafel te leggen, laat je leerlingen nieuwe dingen ontdekken, open je nieuwe werelden.
- Jouw tafel is een gemeenschappelijke tafel. Je nodigt alle leerlingen uit en neemt zelf ook plaats aan de tafel.
- Niemand van de leerlingen mag aan tafel ontbreken.
- Je zorgt voor een verzorgde en gestructureerde tafelschikking.
- Je laat een stoel open: een onverwachte gast kan altijd aan tafel komen.
- Iedereen eet smaakvol aan tafel maar niemand eet op dezelfde manier.
- Er is meer dan genoeg voedsel voor iedereen.



Bij het ter tafel brengen is jouw rol als leraar cruciaal. Het gaat er niet zozeer om van alles en nog wat willekeurig aan te bieden, het gaat erom op het juiste moment de juiste keuze te maken. Je engageert je daarbij als leraar. Zeggingskracht, passie en overtuiging zijn belangrijker dan het puur aanbieden van informatie. Je kent niet alleen je zaak, maar je kennis is verbonden met een houding van zorg, zorg voor de inhoud en zorg voor de leerling.

Het is precies deze zorg om de wereld, deze liefde voor de wereld, die maakt dat je leerlingen kan uitnodigen om zorg te dragen voor de wereld en voor zichzelf. Het gaat er dus om wat er op tafel ligt, of bepaalde aspecten ervan, te delen en daar rond samen te zitten.

Wat precies mee gedeeld wordt, hangt vanzelfsprekend af van vak en context. Als leraar Frans in de eerste graad ziet je tafel er anders uit dan als leraar economie in de derde graad. Maar steeds is de vakinhoudelijke en vakdidactische expertise belangrijk. Steeds ben je bezig kennis te verbreden en te verdiepen om je onderwijs zorgbreed en kansrijk te maken. Je roept vragen op en daagt uit. Je beheerst een variëteit aan leerstrategieën en speelt in op verschillen tussen leerlingen. Je houdt rekening met behoeften, maar formuleert ook steeds hoge verwachtingen.

Voorbeeld

“Zij is leerkracht Nederlands. Niet alleen omdat zij nu eenmaal een diploma heeft. Ook niet alleen omdat daar nu eenmaal haar deskundigheid ligt. Zij is leerkracht Nederlands en voor haar leerlingen de leerkracht Nederlands. Zij ademt taal. In wat zij zegt en doet, maakt zij de spelling, de grammatica, maar ook de uitspraak en de literatuur tastbaar. Het gaat haar om kleine dingen. De zin die op het bord staat, is altijd juist. Het is niet gewoon een voorbeeld om een grammaticale zin toe te lichten, maar een zin die ertoe doet, alsof de hele grammatica in dat voorbeeld wordt geopenbaard. Zij spreekt nooit zomaar over een boek of over literatuur, maar wat zij zegt, wekt het boek tot leven. Zij vult de klas. Niet alleen met woorden en bordschema's, maar met haar stem, met gebaren en bewegingen. De felheid waarmee ze soms tekeergaat, maar ook de plotse rust en de stilte, wanneer leerlingen geconcentreerd bezig zijn, en zij intens geniet.”

(Ardui, 2019)

3.2.2 De invalshoek van de leerling

Wanneer je iets aan je leerling geeft en die leerling iets krijgt, dan verwacht je vanzelfsprekend dat de leerling wat hij gekregen heeft ook oppikt. De leerling wordt niet enkel gevormd, hij vormt ook zichzelf.

Zelfvorming gebeurt niet automatisch, zeker niet bij alle leerlingen. Het vergt van jou een pedagogische aandacht voor verbinding met elke leerling. Met pedagogische aandacht bedoelen we dat je aanwezig bent bij je leerlingen. Dat je kijkt naar een leerling vanuit wat hij weet en kan. Dat je hem ook probeert te begrijpen vanuit zijn eigen context die soms heel anders is dan jouw socio-economische en culturele achtergrond. Dat je hem tracht te begrijpen vanuit emoties, angsten, zorgen en onzekerheid. (zie punt 1 van bouwsteen [Welbevinden](#))

Aandachtig verbinden leidt tot een vorm van 'slow education', die heel anders is dan het snelle, doelgerichte, op efficiëntie gerichte spreken over onderwijs dat in onze samenleving overheerst. Je durft te wachten, je neemt er de tijd voor om leerlingen met het leren te verbinden.



Voorbeeld

“Ze is iemand die kan wachten. Na het stellen van een vraag is ze iemand die het kan, een lange - ja bijna gênante - stilte laten vallen. Die stilte ... daar doet ze het voor. In die stilte is ze zelf geduldig: ze wacht. En in die stilte is de leerling aan het werk: hij denkt na over de gestelde vraag, hoopt dat de leerkracht zelf wel het antwoord zal suggereren, verlangt naar een ingefluisterd antwoord van diegene die naast hem zit, hoopt tenslotte stiekem dat wat hij denkt en zegt het juiste antwoord is. Het antwoord blijkt niet juist te zijn; dat was wel duidelijk aan de manier waarop ze reageerde: niet tevreden maar toch niet boos. En dan die nieuwe vraag: weer zoeken naar het juiste antwoord, weer zoeken naar de focus die ze voor ogen blijkt te hebben. Wat opvalt, is dat ze niet toegeeft: het antwoord wordt op geen enkele manier voorgekauwd. Het is de leerling zelf die ze wil laten nadenken en die ze zélf de ontdekking wil laten doen. Dat vraagt van haar heel wat geduld. Zo verdraagt ze de antwoorden die ze krijgt, het niveau waarmee ze moet werken, de spanningen waarmee ze wordt geconfronteerd. Tegelijk is dulden volharden: ze houdt vol omdat ze zich gedreven voelt door wat in het midden ligt en vraagt om begrepen, gezien en gehanteerd te worden. Daarom houdt ze het vol. Daarom is ze geduldig. Soms verliest ze haar geduld en vliegt ze uit. Het werd haar even te veel. Maar ook hiermee gaat ze geduldig om: ook dat kan gebeuren.”
(Ardui, 2015)

De belangrijkste reden waarom we in de nieuwe leerplannen ruimte voor jou gecreëerd hebben, is dat je op die manier leerlingen de tijd kan schenken om zich op hun ritme met de leerinhouden te verbinden. Je hebt geen haast, je neemt zelf de tijd en gunt de leerling zijn tijd.

Je gaat in dialoog met de leerlingen. De dialoog is meer dan een vrijblijvend praten. De dialoog vertrekt vanuit het aanspreken van de leerling als mens en vanuit een respectvolle en aandachtige houding.



Tips

- Je probeert de mogelijkheden van elke leerling goed in te schatten.
- Je hebt hoge verwachtingen van elke leerling en je communiceert deze hoge verwachtingen.
- Je probeert te zien waar versterking en groei mogelijk is.
- Je bijt je vast in wat goed gaat.
- Je wil het geknakte riet niet breken.
- De leerling met wie je praat, is geen cijfer, ook geen nul.
- Hij heeft recht op duidelijk taal en eerlijke communicatie.
- In de dialoog leer je hem met jou communiceren zoals jij met hem communiceert.

Om dialogisch onderwijs te kunnen geven, moet je als leraar over een breed repertoire aan gespreksvaardigheden beschikken: jij moet kunnen wachten, vragen weten uit te lokken, kunnen doorvragen, vragen kunnen doorspelen, herformuleren, samenvatten en denkbeelden met elkaar kunnen verbinden. Het gaat in de dialoog om het met elkaar opbouwen van kennis.

3.2.3 De invalshoek van goed onderwijs

Binnen de derde dimensie stellen we de vraag naar het perspectief van jouw leraarschap. Waarom zou je in je dagelijkse onderwijspraktijk voor goed onderwijs gaan?



Vooreerst. Eén van de grootste onrechtvaardigheden in ons onderwijssysteem is dat leerlingen vaak gedoemd zijn om er hun eigen verleden (afkomst, ongelijke beginsituatie) te herhalen. Onderwijs dat toekomst baseert op afkomst maakt leerlingen vaak kansarm. (zie bouwsteen [Kwetsbaarheid en armoede](#))

Als leraar kan je ervoor zorgen dat dit niet gebeurt. Je schenkt je leerling een toekomst die anders en beter is dan die van de statistieken en prognoses. Je leert hem hopen en die hoop doet leren en ontwikkelen. Die hoop maakt jouw onderwijs waardevol.

Toekomst betekent dan dat er iets nieuws *toe komt* en mag toekomen. Als iets in de volle zin van de betekenis 'toe komt' kan het niet voorspeld worden. Iets onvoorziens gebeurt, het 'onmogelijke' wordt mogelijk.

Als je als leraar ook dit toekomstbegrip hanteert, schep je ruimte voor het onverwachte. Op die manier kan je de hoop op het onverwachte en het ongekende bij leerlingen levendig houden. Je geeft hen hoop tegen beter weten in, ook aan hen die in onderwijs vaak als hopeloos worden bestempeld. Je schenkt hen als het ware hun eigen toekomst, vanuit een houding van een vertrouwen dat geen verdere legitimatie nodig heeft. Je creëert hierbij niet een toekomst voor de leerling zelf, maar je geeft leerlingen ook de kans om voor anderen een betere wereld te maken.

We brengen jouw houding nu in verband met enkele wegwijzers die wij uitzetten met het oog op de realisatie van goed, zorgbreed en kansrijk onderwijs.

Kwetsbaarheid en belofte. De kwetsbaarheid ernstig nemen, betekent voor ogen houden dat het leven en leren van elke leerling broos en kostbaar is en dat vorming pedagogische tact en voortdurende aandacht vraagt. De beloftevolheid voor ogen houden, betekent met geduld en deskundigheid toekomstgericht vormen.

Generositeit. Je geeft om iets of iemand. Waar jij om geeft, kan een vak zijn (wiskunde, taal, elektriciteit ...) of kan een leerling zijn, een klas of het leraarschap zelf. Je generositeit mag niet verward worden met idealisme. Een genereuze leraar is niet noodzakelijk bezig met hooggestemde idealen. Je inzet betreft de zaak zelf. Het is nu eenmaal je missie om leraar verzorging, wiskunde, taal of houtbewerking te zijn. Jij wil 'zomaar' *doorgeven aan de leerlingen wat jij gekregen hebt.*

Voorbeeld

"Eén leraar, één enkele is genoeg om ons te redden van wie we zijn en ons al het andere doet vergeten ... Op de dag dat wij elkaar voor het eerst zagen, toen de allerslechtsten onder ons aan het opscheppen waren over hun nullen, antwoordde mijnheer Bal glimlachend dat hij niet in lege verzamelingen geloofde. Daarna stelde hij enkele heel eenvoudige vragen en beschouwde onze elementaire antwoorden, tot grote hilariteit van de klas, als goudklompen van onschatbare waarde. Daarna schreef hij het cijfer 6 op het bord en vroeg wat hij zojuist opgeschreven had. De brutaalsten onder ons begonnen maar wat te roepen: 'De zes vingers van mijn hand!' 'De zes geboden!'. Maar de onschuld van zijn glimlach ontnam ons al snel de lust om door te gaan. 'Dat is het cijfer dat jullie minimaal voor het eindexamen zullen krijgen.' En hij voegde eraan toe 'Als jullie van nu af niet meer bang zijn'. En vervolgens 'En ik kom hier niet meer op terug. Van nu af gaan we ons niet meer met het examen bezighouden, maar met wiskunde.'

Inderdaad kwam het examen niet een keer meer ter sprake. Hij gebruikte dat jaar om ons meter per meter uit de afgrond van onze onwetendheid te trekken, waar hij er plezier in



schiep die afgrond te laten doorgaan als de put van de wetenschap zelf. Hij verwonderde zich constant over wat wij al wél wisten.

Natuurlijk kon mijnheer Bal geen wiskundegenieën van ons maken, maar hoe diep onze put ook mocht zijn, hij trok ons allemaal omhoog tot aan de putrand, het eindexamen. En dat zonder ook maar de geringste toespeling op de rampzalige toekomst die ons, volgens zovele leraren al zolang wachtte.”

(Pennac. 2008).

Wat maakt jou tot een geïnspireerde leraar voor je leerlingen? Jouw unieke inzet is niet eenvoudig in woord en omschrijving te vatten. Toch is het belangrijk om over jouw inspiratie dieper te reflecteren en die zo te versterken.

Als aanzet hiertoe verbonden we het beeld van de geïnspireerde leraar met de wegwijzers naar goed, kansrijk en zorgbreed onderwijs.

Voorbeeld

“Je oefent je leraarschap uit met zin voor attentie, bedachtzaamheid, moraliteit, creativiteit, hardnekkigheid en virtuositeit. Je doet dat vanuit een unieke en eigen pedagogische en levensbeschouwelijke roeping en inspiratie. Je handelt vanuit een diep gevoel van verantwoordelijkheid en vanuit de overtuiging dat elke jonge mens het recht heeft gevormd te worden. Je geeft de passie voor het kennen en leren van de wereld verder aan je leerlingen. Je streeft naar duurzaam en rechtvaardig, kansrijk en zorgbreed onderwijs. Je stelt je gastvrij open voor het appèl dat anderen op je doen, je treedt met tact elke leerling tegemoet, aandachtig voor elke jonge mens als uniek groeiende persoon. Je zorgt voor dialoog en verbinding: je brengt de leerling bij de wereld en de wereld bij de leerling. Je leert een leerling omgaan met eigen beperkingen, je kan weerstand en crisissen aan in het vertrouwen dat ze overwonnen kunnen worden. Je bent genereus in je pedagogische aanpak en je geeft jezelf en kinderen ruimte en tijd om opnieuw te beginnen, telkens weer. Elke leerling is voor jou tegelijk kwetsbaar en beloftevol en daarom ben je hoopvol. Met humor, veerkracht en verbeelding toon je elke leerling een weg naar een betere toekomst voor zichzelf, voor de anderen en voor de wereld.”

(Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2019)



Reflectie-
vragen

- Wat leg jij in de klas op de tafel?
- Wat is het belangrijkste dat jij wil meedelen aan je leerlingen vanuit je vak en opdracht?
- Hoe zorg je dat iedere leerling mee aan tafel aanschuift?
- Hoe zorg je dat wat je geeft, verbonden wordt met het leren van de leerling?
- Vanuit welke gedrevenheid doe je dat?
- Welke wegwijzer inspireert je daartoe?



4 Thema: differentiatie

We concretiseren nu de reflectie over goed onderwijs aan de hand van het thema differentiatie. We preciseren wat we onder differentiatie verstaan en reflecteren over differentiatie vanuit de drie invalshoeken/vensters.

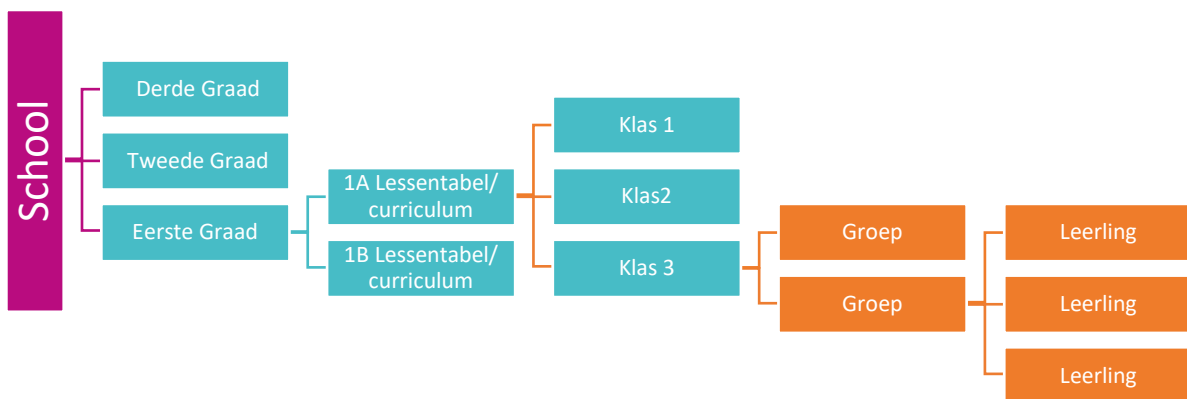
4.1 Soorten differentiatie

In de brede betekenis van het woord betekent differentiatie de maatregelen die je neemt om met verschillen van leerlingen om te gaan.

Globaal onderscheid je twee manieren van differentiëren.

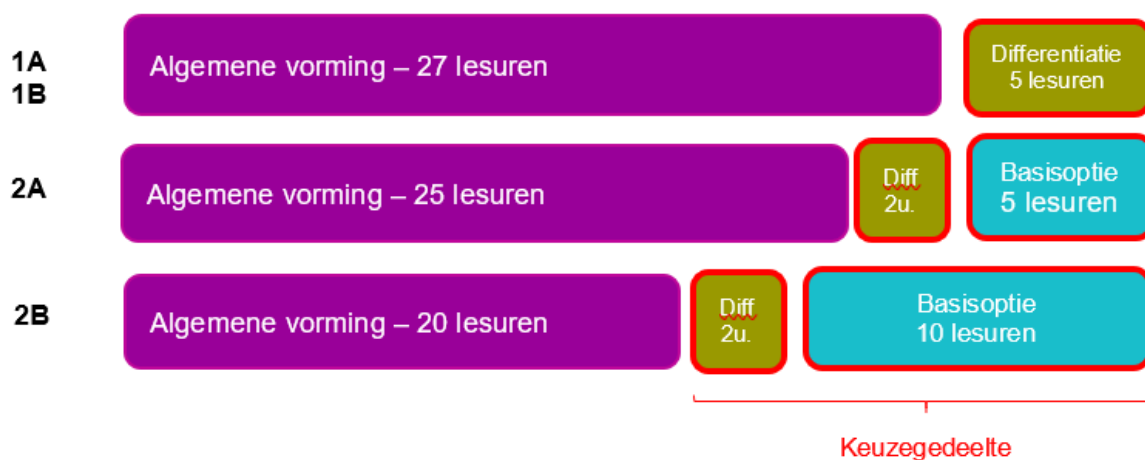
Je kan er door middel van structurele ingrepen voor zorgen dat onderwijs op een gedifferentieerde manier wordt georganiseerd. Een school verdeelt haar onderwijs in graden. Leerlingen volgen er verschillende leerwegen of studierichtingen. Binnen een leerjaar van een graad worden leerlingen verdeeld in klassen. We noemen dit soort differentiatie structurele of externe differentiatie. In het onderstaande schema werd het in het blauw gekleurd.

Binnen een klas kan je dan verder differentiëren. Je kan dat doen door rekening te houden met verschillen in groepen in je onderwijs of je kan onderwijs aanbieden op maat van een individuele leerling. Dit soort differentiatie gebeurt meestal onder jouw verantwoordelijkheid. In het onderstaande schema werd het in het oranje gekleurd. We noemen dat binnenklasdifferentiatie.



4.1.1 Externe differentiatie

Een voorbeeld van externe differentiatie vind je in de inrichting van de nieuwe eerste graad in jouw school. We belichten ze aan de hand van de uitleg bij onderstaand schema.



- Een eerste vorm van differentiatie gebeurde al bij de overgang van het basisonderwijs naar de eerste graad. De leerlingen komen ofwel in het eerste leerjaar A of het eerste leerjaar B terecht (zie bouwsteen [Onderwijsloopbaan](#)). De algemene vorming is structureel niet gedifferentieerd, de doelen van de vorming zijn voor iedereen van de A-stroom gelijk en zijn voor iedereen van de B-stroom gelijk.
- De uren die in het schema groen gekleurd werden, vormen externe differentiatiemomenten in het curriculum van elke leerling. Leerlingen moeten een keuze kunnen maken. Ze moeten ook remediëring aangeboden krijgen.
- Hoe je dit alles organiseert, is de keuze van de school en het lerarenteam. Je kan kiezen voor een uitbreiding van lesuren die je aan een bepaald vak besteedt. Die uitbreiding kan verschillend zijn per klas. De ene klas krijgt meer lesuren wiskunde, de andere meer uren Latijn of lichamelijke opvoeding.
- Je kan ook kiezen voor lesuren waarbij leerlingen op maat ondersteund worden. De keuze om het op de een, op de andere of nog een andere manier te doen, leidt tot externe differentiatie. Verschillende leerlingen volgen immers een verschillend curriculum.
- Basisopties in het tweede jaar zijn even goed externe differentiatievormen. Niet elke leerling volgt immers dezelfde basisoptie. Leerlingen kiezen in het tweede jaar één of meerdere basisopties waarin ze bijzondere doelen en inhouden realiseren.
- Mogelijk eindigt hier het verhaal van de externe differentiatie in de eerste graad. Mogelijk ook niet. Binnen eenzelfde curriculum kunnen leerlingen immers nog verdeeld worden in klassen. Sommige scholen kiezen voor eerder homogene klassen die verschillen van niveau. Ook dat is dan een vorm van externe differentiatie.

Vanaf de tweede graad zijn verschillen tussen studierichtingen de belangrijkste vorm van externe differentiatie. Studierichtingen resulteren onder verschillende studiedomeinen, ze zijn inhoudelijk sterk gedifferentieerd. Ze hebben daarenboven ook een andere finaliteit. Ze richten zich naar doorstroom, arbeidsmarkt of een combinatie van beide. Leerlingen die kiezen voor een bepaalde studierichting vormen vanzelfsprekend niet altijd een homogene groep. Ook binnen extern gedifferentieerde groepen is verdere differentiatie mogelijk en vaak ook nodig.



4.1.2 Binnenklasdifferentiatie

Voorbeeld

“In mijn klas zijn we met 19. Al mijn klasgenoten zijn uniek en dat is een hele uitdaging voor onze leerkrachten. We werken op een verschillend tempo, hebben verschillende kwaliteiten en stoten op verschillende moeilijkheden. Eenzelfde aanpak werkt dus niet voor iedereen. Een sterke leerkracht kijkt naar ons als individu.

Zo is mijn leerkracht lichamelijke opvoeding het perfecte voorbeeld van een leerkracht die zonder moeite op maat werkt. Voor haar is het belangrijker dat elke leerling telkens iets nieuws probeert dan dat elke leerling in staat is om de tijgersprong uit te voeren. En dat zonder het niveau van de lessen te verlagen.

En het moet niet altijd een individuele aanpak voor iedereen zijn. Onze lerares aardrijkskunde doet bijvoorbeeld geen grote aanpassingen aan haar manier van lesgeven, maar ze laat ons af en toe wel op eigen houtje een aantal aardrijkskundige mysteries oplossen. Op het einde van de les heeft iedere leerling min of meer de leerstof onder de knie. Het zijn maar kleine aanpassingen aan haar lessen, maar ze werken wel. Zoals je ziet, op maat van elke leerling werken hoeft dus niet verschrikkelijk moeilijk te zijn. Eigenlijk is het gewoon een andere manier van denken: “Hoe zorg ik ervoor dat al mijn leerlingen goed en graag werken? Dat moet simpelweg de focus worden van elke les.”

(Kaylee Surgeloose)

4.2 Differentiatie als vorm van goed onderwijs

Over differentiatie doen in de leraarskamer de meest tegenstijdige stellingen de ronde. Een collega vindt het ‘gewoon goed lesgeven’ en beweert dat hij het al jaren doet, een andere klaagt dat het een ‘totaal onhaalbare kaart’ is. Een derde spreekt er enthousiast over als een ‘wondermiddel’ om verschillen in de klas hanteerbaar te maken. Zoals gewoonlijk hebben al jouw collega’s - een beetje - gelijk. Hoe organiseer je een gedifferentieerde les? Hoe weet je wat je leerlingen nodig hebben? De antwoorden op deze vragen zijn nooit eenvoudig.

Differentiatie is een middel en niet het uitgangspunt of het doel van onderwijs. Doel van vorming is om de best mogelijke vorming voor elke leerling afzonderlijk en voor alle leerlingen samen te verzorgen. Die dubbele opdracht is voorwaarde en voedingsbodem voor differentiatie. Als je de akker van vorming niet voldoende doorploegt voor iedere leerling afzonderlijk en voor allen samen, dan zal wat je op het veld zaait, hoe goedbedoeld ook, in onvruchtbare aarde vallen.

Is differentiatie dan toch maar gewoon goed lesgeven, zoals je collega meende? De foute veronderstelling zit in het woord ‘gewoon’. Er is immers niets ‘gewoon’ aan ‘vorming’. Vorming is een bezigheid waarbij leraars voortdurend moeilijke beslissingen moeten nemen. Beslissingen die te maken hebben met verschillen tussen leerlingen en met al dan niet rekening houden met verschillen. Je overweegt dat voortdurend en je keuzes zijn niet te herleiden tot routineus lesgeven. Ze vragen kennis en bijzonder veel vaardigheid en vooral pedagogische feeling en tact.



4.3 Vijf vragen over differentiatie

Over differentiatie hoor je in de leraarskamer verschillende standpunten. We belichten er een vijftal.

- **Vereist differentiatie bijzondere methodieken en werkvormen?**
Dat is lang niet altijd het geval. Je leert je leerlingen kennen. De ene leerling motiveer je met een bemoedigend knikje, de andere stel je een gerichte vraag, bij een derde ga je uitdrukkelijk na of die alles begrepen heeft, een vierde laat je gewoon doen. Dit soort intuïtieve, bijna onbewuste differentiatie hanteer jij als goede leraar voortdurend in je onderwijs.
- **Is differentiëren vooral nuttig voor de zwakste of voor de sterkste leerlingen?**
Vaak zijn het de uitgesproken sterke of zwakke leerlingen die aan de alarmbel trekken en je aanzetten om te differentiëren. Maar iedere leerling verschilt van iedere andere leerling. Elke leerling leert op zijn eigen, unieke manier. Differentiatie is dus zinvol en nuttig voor alle leerlingen. Elke leerling kan op zijn manier groeien en zich ontwikkelen en verdient gerichte aandacht.
- **Betekent differentiëren dat je elke leerling individueel moet begeleiden?**
Differentiatie is geen synoniem voor onderwijs op maat van de individuele leerling. Je blijft in een schoolse context voornamelijk werken met een klasgroep. Binnen de klasgroep zijn er vele mogelijkheden tot differentiatie die niet altijd tot een individuele aanpak hoeven te leiden.
- **Werken leerlingen best in homogene subgroepen als je differentieert?**
Er zijn vele methodieken tot differentiatie, waarvan werken in groep er maar één is. Als je in subgroepen werkt, is het belangrijk om voldoende te variëren. Telkens met identiek samengestelde groepen werken is vervelend en kan ook stigmatisering in de hand werken.
- **Is het leerplan te veeleisend om daarnaast nog te kunnen differentiëren?**
Integendeel, de nieuwe generatie leerplannen faciliteert differentiatie door expliciet verdieping en verbreding aan te bieden. Bovendien krijg je als leraar heel wat ruimte om het leerplan gedifferentieerd in te vullen.

4.4 De invalshoek van de inhoud

4.4.1 De rol van de leerplannen

De nieuwe leerplannen bieden volop kansen om 'inhoudelijk' gedifferentieerd te werken. Je kan zelf verschillende inhoudelijke keuzes maken. Je kan kiezen welke doelen je integreert. Je kan inhouden verbreden door andere contexten aan bod te laten komen.

Je kan ook differentiëren naar beheersingsniveau. Je benut verschillen in abstractievermogen van leerlingen en in hun mogelijkheid om met complexiteit om te gaan. Sommige leerlingen kan je prikkelen tot meer conceptueel en abstract denken. Vanuit een meer abstracte benadering komen ze sneller tot inzichtelijk denken. Dit abstraherend perspectief laat hen toe leerinhouden te transfereren naar andere kennis- of wetenschapsdomeinen.

Daarnaast bieden leerplannen kansen om de complexiteit van leerinhouden aan te passen. Dat kan door een complexere context te schetsen, een meer ingewikkelde bewerking of handeling voor te stellen, of door het aanbieden van meer kennis of vaardigheden leerlingen uit te dagen.

4.4.2 De rol van de leraar

Inhoudelijke differentiatie vraagt deskundigheid. Om inhoudelijk te kunnen differentiëren ben je eerst en vooral goed thuis in de leerplannen. Je begrijpt de gelaagdheid en de onderlinge verbanden tussen de doelen. Je selecteert de leerdoelen die je wil gebruiken om te verdiepen. Door



die geselecteerde leerdoelen te structureren naar abstractie en complexiteit, schep jij voor bepaalde leerlingen uitdagingen die passen bij de eigen beginsituatie. Sommige leerplandoelen lenen zich meer tot verdieping dan andere. Niet elk leerplandoel moet dus verdiept worden. Je hoeft je ook niet zomaar te laten leiden door wat in leerplannen gesuggereerd wordt. Je kan ook eigen verdiepingsdoelen toevoegen. Of verdieping mogelijk en nodig is, is immers afhankelijk van contextfactoren. Je gaat na welk soort verdieping voor een leerling of groep leerlingen zinvol is. Je kiest een aangepaste leerweg voor je leerlingen en een werkwijze die jou ook ligt. Om die leerweg transparant te maken, kan je naast het einddoel ook tussendoelen schetsen. Je probeert in ieder geval een duidelijk beeld te geven van wat er van een leerling verwacht wordt en waartoe je hem wil uitdagen.

4.4.3 *Didactisch differentiëren*

Verschillende leerinhouden aanbieden is één vorm van differentiatie. Vanzelfsprekend zijn er nog andere vormen mogelijk. Vaak zijn deze in eerste instantie aangewezen omdat je dan minder moet ingrijpen in de leerinhouden zelf.

Je kan differentiëren in didactiek. De leerplannen doen hier suggesties, maar het behoort tot jouw expertise en keuze om er al dan niet op in te gaan.

Differentiatie kan ook betrekking hebben op de **tijd** en hoe je die in je lesgeven flexibel aanwendt. Je kan variëren in tempo van onderwijzen en in leertempo van leerlingen. Je kan de ene leerling wat meer tijd geven dan de andere om hetzelfde te leren.

Je kan ook differentiëren in **graad van autonomie en ondersteuning**. De ene leerling trekt zijn plan, de andere heeft intense begeleiding nodig. Met hem ben je vaak in interactie. In de wenken bij de leerplandoelen verwijzen we naar mogelijkheden om de autonomie te verhogen. Dat kan door al dan niet ondersteuning of hulpmiddelen aan te bieden in de vorm van voorbeelden, schrijfkaders, stappenplannen.

Differentiatie kan ook te maken hebben met het leerlingen laten toewerken naar verschillende **producten**. Hierover lees je meer in punt 5.5.3 over gedifferentieerde evaluatie.

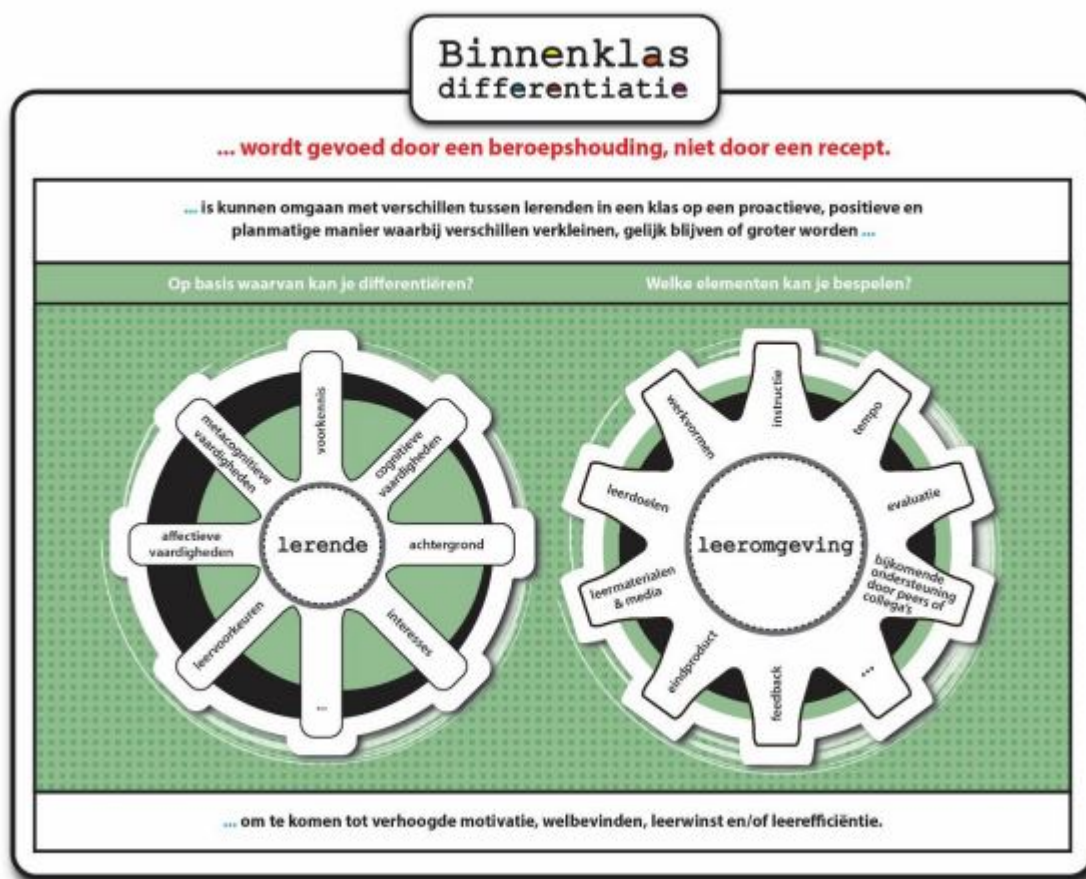
4.5 De invalshoek van de leerling

Hoe zorg je ervoor dat de verschillen in doelen, inhouden, tijd, ondersteuning aansluiten bij de onderwijsbehoeften en de leeransen van een welbepaalde leerling?

Om deze kernvraag te beantwoorden moet je een zo goed mogelijk beeld hebben van de leerling. Diversiteit is een gegevenheid in elke klas, maar niet elk verschil tussen leerlingen is even relevant voor het leren van een leerling. Hoe kunnen die verschillen aanleiding geven tot differentiatie en benut worden voor goed onderwijs?



In onderstaande schema's willen we een antwoord geven zonder volledigheid na te streven.



Figuur 7: [Binnenklasdifferentiatie](#) (Castelein et al., 2015)

Afstemmen op	De leerling	De leraar
Voorkennis	Leerlingen komen in een klas en hebben vaak een verschillend traject in onderwijs afgelegd. Ook bij eenzelfde traject kan de voorkennis grondig verschillen. Niet elke leerling pikt immers hetzelfde op.	Je kan je informeren bij collega's over de beginsituatie van leerlingen. In de loop van het leertraject pols je regelmatig bij een leerling of hij nog mee is. Temporiseren of versnellen is soms nodig.
Cognitieve vaardigheden	Leerlingen verschillen op cognitief niveau, de ene leerling is verstandiger dan de andere. Naast cognitieve verschillen zijn er ook heel wat andere verschillen (bijvoorbeeld op affectief, psychisch, motorisch vlak).	Je kan gebruik maken van de mogelijkheden van het leerplan om te differentiëren in abstractieniveau en complexiteit.



Afstemmen op	De leerling	De leraar
Metacognitieve vaardigheden.	Leervorderingen van leerlingen worden mee bepaald door de manier waarop leerlingen kritisch kunnen reflecteren over het eigen leren: hun studiegewoonten, opvattingen over hoe ze het best leren, vereiste vaardigheden om goed te kunnen leren.	Het gemeenschappelijk funderend leerplan vraagt je om 'leren leren' met het hele team ter harte te nemen. Je kan leerlingen doen nadenken over hun studiegewoonten, hun aanpak bespreken, hen laten kennis maken met verschillende studiemethoden, hen kritisch naar zichzelf leren kijken en deze zelfreflectie gebruiken om leerlingen te helpen beter te leren.
leervoorkeuren	Vroeger werd er in de pedagogie veel gesproken over leerstijlen. Tegenwoordig neemt men aan dat een leerling niet één leerstijl heeft, maar hij heeft wel een leervoorkeur. De manier van leren kan verschillen met die van een andere leerling en met die van de leraar.	Je kunt afwisselen in werkvorm en methode. Leerlingen in groepen laten werken naargelang hun 'leervoorkeur' of precies het tegenovergestelde doen om de voorkeur van de leerling te verruimen. Je geeft de ene leerling meer tijd dan de andere. Je ondersteunt de ene leerling sterker dan de andere.
Verschillen in interesses	Interesse van leerlingen verschilt vanuit een intrinsieke belangstelling of vanuit socio-economische of culturele achtergronden, vanuit wat ze van thuis meekregen, of wat hun medeleerlingen interessant vinden. Bovendien is de interesse sterk gemediatiseerd en gecommmercialiseerd.	Je kunt gebruik maken van de verbredingsmogelijkheid die het leerplan je geeft. Inspelen op interesse van leerlingen is belangrijk om hun leermotivatie te versterken. Dat betekent niet dat je je louter laat leiden door de leefwereld van leerlingen. Interesses kunnen groeien en kunnen gevoed worden. Meer nog: onderwijs moet verder gaan dan datgene wat leerlingen al kennen en van nature fijn vinden of de moeite waard vinden.



Afstemmen op	De leerling	De leraar
Verschillen in rijping en psychische ontwikkeling	Uit hersenonderzoek en ontwikkelingspsychologie blijkt dat het brein en het leervermogen, de psychische draagkracht van leerlingen in de puberteit nog sterk ontwikkelt. Bovendien zijn er grote verschillen tussen leerlingen onderling in graad van ontwikkeling.	Je kan mogelijkheden zoeken om wat trager ontwikkelende kinderen beter te stimuleren. Je ondersteunt jongens en meisjes in dingen waar ze niet zo goed in zijn: impulsbeheersing, planmatig handelen, communiceren, ruimtelijk denken, durven uitkomen voor zichzelf. Je differentieert in tempo of in ondersteuning. Je houdt rekening met de psychische kwetsbaarheid van leerlingen, zeker in de vroege puberteit.
Verschillen in achtergrond	De socio-economische achtergrond bepaalt vaak de leer-kansen van leerlingen. Sociale ongelijkheid wordt in onderwijs soms nog versterkt.	Je kunt bijzondere aandacht hebben voor die verschillen in achtergrond en thuissituatie die leerlingen het leren belemmeren. Je kunt differentiëren door na te gaan of je voldoende zicht hebt op deze verschillen en vanuit een GOK-beleid en je onderwijs mogelijkheden benutten om de meest kwetsbare leerlingen ook daadwerkelijk te ondersteunen (zie bouwsteen Kwetsbaarheid en armoede).



Afstemmen op	De leerling	De leraar
Verschillen in culturele en levensbeschouwelijke achtergrond en visie.	Elke klas is een cultureel en levensbeschouwelijke diverse klas. Een aantal verschillen tussen leerlingen en groepen van leerlingen kan je als leraar alleen maar aanvaarden.	Je kunt vorming laten aansluiten bij de sociale, culturele of levensbeschouwelijke identiteit van je leerlingen. Je leert respect voor diversiteit door dialoog. Je kan en wil leerlingen laten leren van andere werelden. Leerlingen leren van elkaar en van de wereld als je die dialoog faciliteert. Jonge mensen leren dat ze van elkaar mogen verschillen en dat ze ook op elkaar gelijken (zie fundament Diversiteit).

Tabel 1: Gebaseerd op Royackers, (2018)

4.6 De invalshoek van goed onderwijs

4.6.1 Het perspectief voor differentiatie: convergente en divergente uitkomsten

Vanuit welke visie differentieer je? Waarom ga je ervoor? Hoe kan differentiatie bijdragen tot zorgbreed en kansrijk onderwijs?

Je kan differentiatie immers hanteren om verschillen te waarderen (divergente differentiatie), of om verschillen tussen leerlingen te verkleinen (convergente differentiatie). Beide keuzes zijn valabel. In beide gevallen wil je doelen verschillend bereiken. Maar 'verschillend' heeft wel een verschillende betekenis. In het eerste geval zijn het de doelen zelf die verschillend zijn, in het tweede geval streef je naar dezelfde doelen, maar is de weg per leerling verschillend. Nadenken over je inspiratie van differentiatie en op die basis kiezen voor een divergerende of convergerende aanpak is dus geen overbodige luxe.

Voorbeeld

"Ik vind het een zeer moeilijke keuze. Enerzijds streef ik naar meer gelijkheid in de samenleving. Het gat verkleinen dus, inzetten op convergente differentiatie. Van de andere kant ben ik van mening dat ieders talenten benut moeten worden. Een 'zwakkere' leerling is niet per se minder waard voor de samenleving dan een 'sterkere' leerling. In onze samenleving blijven wij juist ook mensen nodig hebben die 'lagere' beroepen bekleden, dus waarom zouden er in het onderwijs geen verschillen mogen zijn? Om de talenten van sterke leerlingen af te zwakken omdat er anders grote verschillen zouden ontstaan, dat staat mij ook tegen. Wanneer het echter gaat om leerlingen met eenzelfde IQ, maar verschillende mogelijkheden van thuis uit, dan wil ik dan weer degene die het minst ondersteund wordt, sterker ondersteunen. Ik pas dus beide vormen van differentiatie toe, maar weet nog steeds niet wat rechtvaardig is."



“Bij goed onderwijs gaat het niet om de uniciteit van de leerling als zodanig te versterken, maar ook om de kansen tot verbondenheid die verschillen tussen unieke leerlingen bieden te benutten. Differentiatie is vooral zinvol en waardevol wanneer differentiatie zowel de uniciteit als de verbondenheid tussen verschillende (groepen van) leerlingen versterkt” (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2019)

4.6.2 De grenzen van differentiatie: hoever wil je gaan?

In onze maatschappij is de druk op prestatie groot. Ouders verwachten van scholen dat ze het cultureel en maatschappelijk kapitaal van hun kinderen laten renderen. Differentiatie is hiertoe een sterk middel. Leerlingen verschillen en kunnen door divergente differentiatie in dat verschil versterkt worden. Als dat verschil langs socioculturele scheidslijnen verloopt, versterkt het ongelijkheid in onderwijs. Dat gebeurt dan vanuit een individualistische pedagogische visie waarbij vooral de sterke leerling sterker wordt en onderwijs ongelijkheid reproduceert en versterkt. Wanneer ongenueanceerd toegepast, bestaat dus het risico dat differentiatie bijdraagt aan de kansenongelijkheid in het onderwijs. Daarom is het van belang om na te denken over de geïnspireerde ethisch-pedagogische positie van waaruit men tot differentiatie besluit.

Door binnen onderwijs te differentiëren, leg je misschien de nadruk op verschillen tussen leerlingen. Een school leert leerlingen echter ook om samen op te trekken en samen te leren. Goed onderwijs houdt sowieso rekening met beide: met verschillen tussen leerlingen en met wat hen samenhoudt. Beide invalshoeken zijn van belang en net daarom kan er spanning tussen de realisatie van beide ontstaan. We botsen hier op mogelijke grenzen van differentiatie. Ze hebben te maken met maatschappelijke en ethische keuzes.

Juist in een tijd waarin er spanningen en een toenemende polarisatie in de samenleving bestaan, is het belangrijk dat je aandacht hebt voor leerlingen die fundamenteel gelijk zijn. Ze zijn gelijk in hun hoedanigheid als leerling en als mens.

De katholieke dialogeschool als ontmoetingsplaats en als samenleving van de toekomst vraagt dan ook niet enkel om verschillen ernstig te nemen, maar ook om op een verbindende manier te leren omgaan met verschillen. Want hoe verschillend kinderen ook zijn, ze zijn altijd veel meer gelijkend dan verschillend. Jouw houding en instelling is hier van belang.

Een pedagoog schrijft:

“Op school zijn kinderen allemaal in de eerste plaats leerling - niet zoon of dochter - en in die zin ook gelijk. Bovendien biedt de school hen ook de tijd en ruimte om nog niet onderworpen te zijn aan allerlei sociale en economische wetmatigheden van de samenleving. Leerlingen moeten nog niet productief zijn, mogen nog uitzoeken wat ze van belang vinden, kunnen fouten maken, proberen en oefenen. Ook al sluit het niet altijd aan bij de ervaringen vandaag, het is deze stempel die bevrijdend en gelijkmakend werkt van zodra leerlingen de schoolpoort betreden: ‘ik, net als alle anderen hier, krijg de tijd en ruimte om te leren.’ Hoe verschillend ook, op school is iedereen plots leerling. Het is niet de bedoeling dit te willen romantiseren, of zelfs idealiseren, maar te wijzen op de eenvoudige, en daarom misschien vaak vergeten, pragmatiek van de school: het maakt vrij en gelijk. Je verlaat het gezin, en bent dus niet langer in eerste instantie zoon of dochter, maar bent ook nog niet meteen ingelijfd in de maatschappij als burger of werknemer. (Simons, 2018)



Als je deze stelling zou onderschrijven, betekent dit dat het uitgangspunt van de school is om leerlingen in eerste instantie aan te spreken op hun gemeenschappelijke mogelijkheden en niet op hun verschillen. Dit is wellicht het meest zichtbaar in de groepering van leerlingen als 'een klas' en de ervaring van 'klasgenoot-zijn'.

De nadruk ligt hier op samen werken, leren en leven.

Coöperatief leren is een werkvorm die daar op inspeelt en mogelijkheden biedt om te differentiëren. Leren gebeurt immers niet altijd geïsoleerd maar in interactie met anderen. Door eigen ervaringen, redeneringen en gevoelens te verwoorden en te confronteren met die van anderen, leren leerlingen met en van elkaar. Interactieve en coöperatieve werkvormen bevorderen de verbondenheid en het respect voor elkaar. Leren in gemeenschappelijkheid maakt van de school een oefenplaats voor het leven in gemeenschappelijkheid in de samenleving.

Voorbeeld

"Misschien vind je het logisch dat sommige leerlingen meer aandacht krijgen dan andere. Je hanteert differentiatie vooral om ervoor te zorgen dat ieder de eindmeet haalt en daartoe kan je niet anders dan inzetten op de meest kwetsbaren en de zwakkeren. De wegwijzer kwetsbaarheid en belofte toont aan dat iedereen aandacht vraagt, maar sommigen nog wat meer. Staat er niet ergens in de Bijbel' De eersten zullen de laatsten en de laatsten zullen de eersten zijn'? Kan dat ook in jouw klas?"
(Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2019)

Als je differentieert en nadenkt, werk je met de wegwijzer rechtvaardigheid. Telkens opnieuw word je in je klaspraktijk geconfronteerd met de vraag van een rechtvaardige verdeling van onderwijs over al je leerlingen. Je verdeelt je aandacht, belangstelling en expertise over leerlingen en je daagt elke leerling uit op zijn niveau. Je vindt het rechtvaardig om iedereen even veel te geven.

4.6.3 Geïnspireerd differentiëren: verschillend én samen leren

Een concreet voorbeeld van hoe differentiatie en leren in gemeenschappelijkheid kunnen samen gaan, is het gebruik van ICT.

Er bestaat heel veel materiaal en er zijn talloze mooie voorbeelden van het gebruik van ICT in functie van divergente differentiatie. Uitgekiende didactische software leidt ertoe dat een leerling op maat en op eigen ritme leerstof kan verwerken, doelen kan bereiken en geëvalueerd kan worden.

Nieuwe technologie biedt veel ruimte aan leerlingen om individueel te werken, maar dat kan ook doorslaan. Hoe wenselijk is het dat iedereen individueel werkt aan opdrachten? Met name bij het gebruik van adaptieve leerprogramma's kan dit spelen: samenwerken heeft hier slechts een kleine rol. Een afweging bij het werken op een 1-op-1 laptop/iPad in de klas blijft daarbij: op wat voor manier zorg je ervoor dat leerlingen leren samenwerken?

Het is dan mogelijk om hoogwaardige en betekenisvolle vorming te creëren waarbij het samenwerken van leerlingen binnen en buiten de klas gestalte krijgt.

Voorbeeld

"ICT is binnen mijn vakken nooit een doel, het is slechts een middel. Ik probeer mijn vakinhoud over te brengen en de leerlingen tegelijkertijd kennis te laten maken met andere mogelijkheden om te studeren, te oefenen, te presenteren en vooral om samen te werken."



Het programma dat ik gebruik, leent zich daarvoor perfect: leerlingen werken gelijktijdig in hetzelfde document, ze hangouten en chatten over de leerstof. Doordat ik werk met een interactief platform, versterkt het ook de klasband. Leerlingen zeggen soms ook oprecht: 'Bedankt dat je ons die kansen toont om samen te werken, we wisten niet dat dit mogelijk was.'

(een leerkracht)



Reflectie- vragen

Uit het voorgaande blijkt dat het pedagogisch gebruik van differentiatie heel wat belangrijke keuzes inhoudt. Om je te helpen je keuzes te verhelderen en je zo te helpen om die keuzes te maken, kan je de wegwijzers gebruiken die met de nieuwe leerplannen verbonden zijn:

- Waartoe differentieer je in je klas? Wat is de bedoeling van je differentiatie?
 - Divergerend, convergerend of beide?
 - Vanuit welke motieven, doelen, wegwijzers?
 - Wanneer wel? Zo nee, wanneer niet?
 - Welke verschillen tussen leerlingen zetten je aan tot differentiatie?
 - Welke vorm van differentiatie zet je hiervoor in? Verdieping, verbreding, differentiatie in autonomie, tijd ...?
 - Wanneer is differentiatie voor jou rechtvaardig? Hoe zorg je dat iedere leerling tot zijn recht komt?
 - Hoe zorg je ervoor dat ook de meest kwetsbare leerling aan bod komt?
 - Wat is haalbaar voor jou en wat niet? Wat zou er moeten gebeuren om differentiatie meer haalbaar te maken?
-

5 Thema: evaluatie

We concretiseren nu de reflectie over goed onderwijs aan de hand van het thema evaluatie.

We preciseren wat we onder evaluatie verstaan en reflecteren over differentiatie vanuit de drie invalshoeken/vensters.

5.1 Wat bedoelen we met evaluatie?

5.1.1 Definitie

Scholen gebruiken veel woorden om de complexe realiteit van evaluatie trachten te vatten. Het beeld hieronder geeft je zicht op de wirwar van termen die gebruikt worden om aspecten van evaluatie te benoemen.





Er zijn boeken geschreven om de finesse en de karakteristieken van al deze soorten evaluatie te omschrijven. Het opzet van dit vademecum is anders. Het wil jou doorheen de soms Babylonische spraakverwarring een eenvoudig reflectiekader voor en reflectievragen over evaluatie aanbieden. Op die manier kan je, welke woordenschat je ook gebruikt en welke evaluatievorm je ook overweegt, nadenken over wat voor jou goede evaluatie is. Op die manier kan je je leerlingen zorgbreed en kansrijk evalueren.

Een omschrijving geven van evalueren is niet eenvoudig. Grasduinend in de vakliteratuur kan je vele suggesties vinden. In het woord evaluatie herken je wellicht 'value' of 'valoir', afkomstig van het Latijnse 'valere' dat 'het waard zijn, krachtig zijn' betekent. Evalueren is dus waarden om krachtiger te maken.

We omschrijven evaluatie op een manier die voor ons de essentie van evaluatie weergeeft.

Evalueren is het waarden van het leren door een waardeoordeel uit te spreken dat het leren versterkt en oriënteert.

Evalueren is dus beoordelen om te waarden, krachtiger te maken en te sturen. Je evalueert de ontwikkeling van je leerlingen nauwgezet. Je evaluaties gaan over de resultaten, maar ook over het proces van het leren. Er zijn verschillende redenen waarom je de kwaliteit van je evalueren belangrijk vindt:

- om een correct waardeoordeel uit te spreken;
- om te remediëren of uit te dagen;
- om transparant te communiceren met leerlingen, collega's, ouders, de maatschappij ...;
- om gefundeerd en genuanceerd te rapporteren;
- om jezelf als leraar en evaluator te versterken en bij te sturen;
- om je team en je school te versterken;
- om een leerling te oriënteren en toekomstgerichte keuzes mogelijk te maken;
- ...

Evalueren doe je dus voor je leerling, jezelf, ouders, collega's en anderen. Iedereen heeft daarbij een eigen verantwoordelijkheid.



5.1.2 Doel

5.1.2.1 Evalueren om te leren: formatieve evaluatie

Wanneer je leerlingen observeert, ga je telkens na in welke mate ze mee zijn. Tijdens die evaluatiemomenten zet je leerlingen aan het denken over hun vorderingen. Die vormen van evaluatie, geïntegreerd in het leerproces, behoren tot de *formatieve evaluatie*. Je wil dan de voortgang van de leerling opvolgen en een goed zicht krijgen op het leerproces van de leerling. Van daaruit kan je het leerproces verder gericht en waar nodig bijsturen. Bij formatieve evaluatie zijn zowel jij als de leerling actief betrokken. Op basis van formatieve evaluatie kan je de leerling tijdens het leerproces effectieve feedback geven. Voor jezelf is het de belangrijkste bron om je pedagogisch-didactische aanpak bij te sturen.

5.1.2.2 Evalueren van het leren: summatieve evaluatie

Bij de afronding van een lessenreeks of na een langere periode, ga je na waar je met je leerling(en) staat. Die evaluatie - die wordt aangeduid met het begrip *summatieve evaluatie* - heeft tot doel leerlingen te oriënteren. Welk evaluatie-instrument je inzet om die vraag te beantwoorden, is afhankelijk van de vooropgestelde doelen. Bij evalueren van leerlingen is het belangrijk om ook oog te hebben voor de leerwinst die leerlingen maken.

5.2 Kwaliteitsvol evalueren: vijf vragen

In je lespraktijk streef je ernaar dat leerlingen doelen bereiken: lesdoelen, leerplandoelen, doelen van het vak, doel van de studierichting. Je evalueert om na te gaan in hoeverre hen dat gelukt is. Je wilt die evaluatie op een kwaliteitsvolle manier laten verlopen. Daarom stel je jezelf vijf vragen die je helpen om kwaliteitsvol te evalueren.

5.2.1 Is je evaluatie transparant?

Je leerlingen moeten weten wat de bedoeling van je evaluatie is. Je informeert hen correct over wat van hen verwacht wordt, welke evaluatiecriteria je gebruikt, hoe zij zelf kunnen bijdragen aan hun evaluatie. Je vergroot zo de betrokkenheid van leerlingen bij het leerproces. Vele leerlingen ervaren bijvoorbeeld opdrachten met multiplechoicevragen als niet transparant wanneer ze vooraf niet goed geïnformeerd zijn over de beoordeling ervan. Je evaluatie is transparant voor je leerlingen, maar ook voor je collega's en voor je school. Als je samen een waardeoordeel over leerlingen uitspreekt, dan is het belangrijk dat je van elkaar goed weet hoe je dat doet.

5.2.2 Evalueer je wat je wil evalueren?

Validiteit is de mate waarin evaluatie meet wat zij beweert te meten. Toetsen, proefwerken, portfolio's moeten een zo goed mogelijke afspiegeling zijn van wat de leerlingen moeten kennen en kunnen. Een valide toets laat je toe vast te stellen of je leerplandoelen bereikt zijn. Om je evaluatie valide te maken moet je dus eerst en vooral je doelen correct bepalen en dan een gepaste evaluatievorm zoeken. Als het doel voorschrijft dat je leerlingen iets moeten toepassen, dan zal het niet volstaan om louter kennis en inzicht te toetsen.

5.2.3 Gebeurt je evaluatie op een betrouwbare en faire manier?

Over het algemeen is het belangrijk dat je zo objectief mogelijk tracht te evalueren. Het zou geen verschil mogen uitmaken of jij of je collega evalueert. Een volledige objectiviteit in zaken van evaluatie is een moeilijk realiseerbaar gegeven. Evaluatie gaat over de waardering van een persoon



van een ander persoon en houdt dan ook vaak een inschatting in. Ook een cijfer dat objectief lijkt, is vaak het resultaat van een interpretatie. Evaluatie moet fair zijn in de zin dat je je persoonlijke voorkeuren uitschakelt.

5.2.4 *Gebeurt je evaluatie vanuit een breed perspectief?*

Je kan de ontwikkeling en de resultaten van je leerlingen op verschillende manieren bekijken en in kaart brengen. Je maakt dus gebruik van verschillende evaluatievormen. Je evalueert op verschillende tijdstippen en in verschillende contexten. Je baseert je evaluatie op je eigen observaties, maar ook op de inbreng van de leerling en op de inbreng van andere leerlingen. Je beslist samen met je collega's hoe smal of breed je gaat in je evaluatie. Je houdt wel voor ogen dat des te breder je evaluatie, des te meer elementen je zal hebben om adequaat te evalueren en over je evaluatie te communiceren. Gebruik de evaluatievormen en bijbehorende instrumenten vooral gericht en efficiënt. Denk vooraf na voor wie en wanneer ze een meerwaarde betekenen. 'Meer' en 'anders' staat niet gelijk aan 'beter'. Doordacht gebruik van juiste evaluatievormen in functie van doelen verbetert wel de kwaliteit ervan.

5.2.5 *Wat is haalbaar en efficiënt?*

Misschien kreun je onder 'evaluatiedruk' en zoek je wegen om evaluatie beheersbaar te maken. Voor de kwaliteit van je evaluatie is niet de hoeveelheid van de evaluatie het belangrijkste. De context varieert sterk. Een leraar die één uur per week in twintig klassen komt en dus honderden leerlingen evalueert, zal zijn evaluatiepraktijk hieraan aanpassen. Effectieve evaluatie kenmerkt zich door efficiënte keuzes te maken. Jouw professionaliteit bestaat erin dat je je leerlingen leert kennen, dat je hen zo goed mogelijk begeleidt en hen daarbij op een voor jouw haalbare manier op bepaalde momenten toetst.

Je hoeft niet over alle evaluatiemomenten binnen dit proces uitvoerig te rapporteren. Je met je collega's gedeelde inschatting van wat nodig en haalbaar is, is vaak de beste garantie om de evaluatie correct en effectief te doen verlopen. Meestal volstaat een beperkte, maar duidelijke, gerichte en voldoende gedocumenteerde evaluatie.

5.3 'Evaluatitis'

Niemand zal ontkennen dat evaluatie belangrijk is, maar evaluatie is ook niet het belangrijkste van je job. Goed onderwijs geven is de kern van wat je doet en evaluatie is er een middel toe. Sommige scholen lijken aangestoken door een mysterieuze kwaal die hen lijkt te verplichten om alles te evalueren en elke evaluatie uitvoerig te verantwoorden: 'evaluatitis'. Wat volgt is geen kritiek op het gebruik van evaluatie als zodanig, maar wel op het overdreven focussen op toetsen en meten.

De gevaren van 'evaluatitis':

- Veelvuldig toetsen leidt er niet automatisch toe dat het leren van leerlingen verbetert.
- Een te sterke nadruk op toetsen leidt al gauw tot 'teaching to the test'. De juiste verhoudingen worden omgekeerd. De toetsing van het leren lijkt het doel van het leren te worden.
- Een focus op het meetbare kan ook leiden tot een verschraving van wat je toetst. Niet alles is toetsbaar of meetbaar in de klassieke zin van het woord. Het procesmatige, kritisch en creatief omgaan, zijn niet altijd gemakkelijk klassiek te toetsen.
- 'Evaluatitis' kan aanleiding geven tot voortdurende prestatiedruk of faalangst bij je leerlingen.
- Die prestatiegerichtheid wordt extern versterkt als toetsing concurrentieel wordt. Sommige leerlingen komen in een vicieuze cirkel van heroriëntatie en demotivatatie terecht en dreigen af



te haken. Vooral de sociaal meest kwetsbare leerlingen zijn hier extra gevoelig voor en worden op die manier slachtoffer.

5.4 De invalshoek van de inhoud

5.4.1 *Het bos door de bomen zien*

Om kwaliteitsvol een bepaalde vormingsinhoud te evalueren, is de totaliteit van je evaluatie belangrijk en kan je de waarde van de aspecten van evaluatie beter appreciëren als je het gehele plaatje voor ogen houdt.

Goed en vormend onderwijs gaat over het geheel van de vorming en niet over de afzonderlijke vormingscomponenten en vakken. Hetzelfde kunnen we zeggen over evaluatie: ze gaat over het geheel van de vorming. De evaluatie binnen jouw vak kadert binnen de gehele vorming. Je bent één schakel in de totale evaluatie van de leerling. Je collega's van andere vakken zijn daarbij evenwaardige schakels. Het is belangrijk dat je die losse schakels tot een stevige ketting smeedt. Evaluatie gebeurt dan niet geïsoleerd in jouw vak, maar in voortdurende dialoog met je collega's in klassen en klassenraden. Op het einde van een leerjaar komt een delibererende klassenraad samen en beslist of een leerling de doelen van de vorming voldoende bereikt heeft. De leraren denken dan na over de toekomst van de leerling en bekijken vanuit het geheel van de vorming in welke mate een leerling de doelen van de leerplannen bereikt heeft (zie bouwsteen [Onderwijsloopbaan](#)).

Jullie evalueren over het geheel van de leerplandoelen. Binnen LLinkid bestaat een leerplan uit verschillende onderdelen. Er zijn de basisdoelen van het vak, er is verdieping en verbreding en er zijn doelen die toegevoegd zijn vanuit de gemeenschappelijke leerplannen. Misschien voegde jij of de vakgroep ook specifieke accenten toe. Ook hier is echter het bos belangrijker dan de bomen. Je zoekt naar een redelijk evenwicht tussen de basis van je vak en wat erbij komt aan verdieping, verbreding. Je evalueert het geheel van je vak en in functie van het hele vak leerlingen beoordeel je de leerlingen. Een strikt onderscheid maken tussen delen van het vak is meestal niet aangewezen. Exact bepalen waar een basisdoel eindigt en verdieping begint, is overigens vaak een moeilijke kwestie.

Onderdelen van vakken en vorming kunnen dan weer wel een rol spelen bij de interpretatie van je evaluatie en de communicatie erover. De specifieke achtergronden bij het tot stand komen van je evaluatie maken dat eenzelfde cijfer iets anders kan betekenen voor verschillende leerlingen. Zo kan een leerling slagen wanneer hij sterk scoort voor de basis, maar zwak voor verdieping. Deze vaststelling heeft geen invloed op de finale beslissing, maar zal een belangrijke rol spelen bij advisering van de leerling. Als een leerling voor een bepaald vak voortdurend remediering nodig had, dan kan ook dit gegeven belangrijk zijn voor de oriëntering van de leerling (zie [De delibererende klassenraad op het einde van het 1ste leerjaar A of B van de eerste graad van het gemoderniseerd secundair onderwijs](#) en [Algemene Pedagogische Reglementering nr. 3 voor het voltijds secundair onderwijs -De delibererende klassenraad op het einde van het schooljaar](#)).

5.4.2 *De gelaagdheid van evalueren*

Als je wil evalueren of een leerling doelen bereikt heeft, is het de moeite waard je de vraag te stellen: wat wil ik precies evalueren? De evaluatie van leerlingen dient immers verschillende lagen die te maken hebben met het niveau van leren.

- Als leraar wiskunde wil je dat je leerlingen algebra beheersen, als leraar houtbewerking wil je dat je leerlingen verschillende houtsoorten kennen en gebruiken. Wat je beoogt, is dat



leerlingen kennis en vaardigheden binnen een bepaald vak in een bepaalde graad of studierichting verwerven.

- Als leraar wiskunde wil je dat je leerlingen logisch, gestructureerd en oplossingsgericht denken en deze vaardigheden breed gebruiken, als leraar houtbewerking leid je bekwame schrijnwerkers op. Je wil je leerlingen introduceren in een gemeenschap - de klas, de brede samenleving - en je wil dat ook evalueren. Je evaluatie gaat dan ook over de **transfer van kennis en vaardigheden** naar de sociale context. Mogelijk spelen attitudes een rol.
- Evaluatie graaft ook nog dieper. Je streeft, bewust of onbewust, de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen na. Die persoon omvat het hoofd, hart, handen, maar raakt ook de ziel, de bezieling van leerlingen. Je wil immers dat jouw onderwijs niet op een koude steen valt, maar in warme en vruchtbare grond landt. Je versterkt een jonge mens in zijn unieke en onvoorspelbare groeimogelijkheid. Door het leren als persoon te stimuleren, zorg je ervoor dat fragiele mensen gesterkt worden in **zelfwaardering, mentale veerkracht, weerbaarheid en respect**. Je bevestigt hen in zelfzorg, zorg voor anderen en hun verantwoordelijkheid voor een betere samenleving. Je durft ook dit evalueren.

In de context van evaluatie is het belangrijk dat je je bewust bent van deze gelaagdheid van leren en evalueren. Problemen duiken vooral op als evaluatiemethoden die goed werken voor een niveau kritiekloos binnen een ander niveau worden gebruikt. Het evalueren van de persoonlijke ontwikkeling van jongeren door middel van standaarden, rubrieken en lijsten zal de persoonsontwikkeling veelal remmen of vastzetten. Daarom is het belangrijk om te zoeken naar evaluatievormen waar naast de kwalificatie en socialisatie ook de persoon van de leerling in beeld komt. Ze helpen je de persoon van de leerling in zijn breedheid en gelaagdheid te evalueren.

5.5 De invalshoek van de leerling

5.5.1 Mede-eigenaarschap

Vanuit deze invalshoek bekijken we evaluatie niet louter vanuit de doelen die moeten bereikt worden, maar door de ogen van de leerling die leert. We wisselen dus van perspectief. We stimuleren een leerling om mee te werken aan zijn evaluatie. Als evaluatie ook zijn verantwoordelijkheid wordt, dan weet een leerling beter wie of wat hij ervoor nodig heeft. Hij wordt zich bewust van zijn tekorten, maar ook van zijn mogelijke vooruitgang. Hij wordt op die manier mee eigenaar van zijn evaluatie.

In het volgende voorbeeld lees je hoe een collega van jou dat aanpakt:

“Ze geeft les in de eerste graad. Ze werkt in de klas rond kunst en heeft heel wat boeken rond kunstenaars meegebracht. Ze merkt dat haar leerlingen hierdoor geboeid zijn. Ze bladeren in de boeken en komen zelf met ideeën over wat ze willen maken. Ze speelt hier goed op in. Saida was gefascineerd door felle kleuren en wilde graag een kleurig kledingstuk maken. Els heeft een wit T-shirt achter de hand en stiften en helpt haar op weg bij het uitwerken van zijn idee. Ze vindt het belangrijk dat elke leerling vanuit zijn eigenheid benaderd en gestimuleerd wordt en bekrachtigt leerlingen in wat ze maken, kunnen, in wie ze zijn. Ze kent haar leerlingen. Ze is zich heel bewust van haar rol als opvoeder en motiveert wat ze doet vanuit wat ze kinderen wil bijbrengen voor later: zelfstandigheid, eigenheid, respect, zelfwaarde. Ze stimuleert hen tot zelf denken, zelf oplossingen zoeken, leerlingen gaan zichzelf verbeteren en elkaar bijsturen.”

(Ardui, 2019)



5.5.2 Feedback

Het is jouw feedback die dit mede-eigenaarschap bij leerlingen kan versterken en de evaluatie positief kan richten. Je gaat een dialoog aan. Je zoekt samen naar wel of niet bereikte doelen, naar mogelijke onderwijsbehoeften. De leerling krijgt een antwoord op de drie vragen:

- Feed-up: waar ga ik in mijn leren naartoe?
- Feedback: hoe heb ik het tot nu toe gedaan?
- Feed-forward: wat is de volgende stap?

Deze drie vragen kan je in samenhang met elkaar stellen. Ze geven je leerlingen zicht op de kloof die zij moeten overbruggen tussen het huidige en het gewenste niveau.

Vanuit deze respectvolle dialoog krijgt een leerling zicht op beperkingen en mogelijkheden. Zijn motivatie om te leren wordt erdoor verhoogd. Concrete en *ontwikkelingsgerichte feedback* zegt niet alleen of het goed of fout is, maar zet met vragen (bijvoorbeeld wie-, wat-, waarom-, wanneer- en hoe-vragen) je leerlingen ook aan tot nadenken. Je erkent de kennis die je leerlingen al hebben. Je inspireert ze om meer en dieper te leren en het eigen leren te evalueren. Je confronteert ze met het werk dat nog nodig is om iets onder de knie te krijgen. Je onderzoekt hoe een leerling denkt en waar zijn lacunes liggen.

Een collega doet dat zo:

“Ik geef aan een leerling uit de bakkersopleiding volgende opdracht ‘Bak een brood in Sankt-Moritz’. Als Wim het basisrecept voor bakken op een niveau gebruikt, en rijst- en baktijden foutief toepast, dan stel ik een aantal vragen. Waarom kloppen die tijden niet? Waar ligt Sankt-Moritz? Is daar minder luchtdruk? Zijn de baktijden anders? Geldt dat ook als je water kookt? Met die vragen inspireer ik Wim. Ik kweek inzicht. En ik maak hem duidelijk: je bent niet dom, je vergat gewoon iets. Zo help je hem beter na te denken.”

De leraar had ook kunnen zeggen ‘Dat is niet slim, Wim. Denk toch aan de hoogte in Sankt-Moritz.’ Dan werkt zijn feedback wellicht weinig stimulerend. Als het blijft bij: ‘Je deed het fout en zo had het moeten zijn’, dan weet je leerling vooral dat hij iets verkeerd deed. Maar hij krijgt weinig kansen om kennis op te bouwen over wat dan wél de goede oplossing of aanpak was. Die manier van feedback geven kan je leerlingen het idee geven dat ze dom zijn, dat ze niet kunnen leren, wat hen vooral zal frustreren.

Ontwikkelingsgerichte feedback vraagt meer tijd en interactie van jou en je leerling.

“Hoe had je het anders kunnen doen? ‘Ja ik had het ook zo kunnen aanpakken en wel om die redenen.’”

Door dit soort feedback maak je de leerling mee verantwoordelijk voor zijn evaluatie. Hij is dan beter in staat om zichzelf te verbeteren.

5.5.3 Gedifferentieerde evaluatie

5.5.3.1 Evalueer je gedifferentieerd?

Een heikel punt: kan je in je evaluatiepraktijk rekening houden met verschillen in beginsituatie, aanleg, competenties van leerlingen? Een makkelijk antwoord is: je doet het al. Als het gaat om



leerlingen met leerstoornissen of andere specifieke onderwijsbehoeften is gedifferentieerde evaluatie al lang de praktijk in je school.

Als het gaat om lichamelijke opvoeding of artistieke vorming, begrijp je intuïtief dat je collega moeilijk anders kan dan gedifferentieerd evalueren. Is dat helemaal anders voor wiskunde, geschiedenis of chemie? Het lijkt daar veel moeilijker omdat de leerdoelen van die vakken van een andere orde zijn. De hamvraag wordt dus: hoe verhoudt gedifferentieerde evaluatie zich tot de norm, tot de doelen van het leerplan? Kan je het maken om die norm te 'verschuiven' voor bepaalde leerlingen?

Een poging tot antwoord. Bij gedifferentieerde evaluatie blijft het doel vaak hetzelfde. Wat je doet, is naast een eerste referentiepunt *-het leerplandoel-* een tweede plaatsen *-de leerling-*. Je kijkt daarbij niet enkel naar het eindresultaat, maar ook naar de weg die de leerling aflegt. Je verschuift dus het einddoel niet, maar je brengt de weg ernaartoe in kaart. Je houdt op die manier rekening met verschillen tussen leerlingen. Om dit te doen, hoef je niet te wachten tot het eindresultaat van de evaluatie, maar je schat de weg met mogelijke hindernissen of kansen voor een leerling of groep leerlingen vooraf in. Je tracht preventief onnodige hindernissen te vermijden. Je tracht kansen te versterken. Die hindernissen en kansen zijn niet voor elke leerling dezelfde. Je evaluatie wordt zorgbreed en kansrijk. Je evalueert gedifferentieerd.

5.5.3.2 In de praktijk

Tot daar de theorie. In praktijk is gedifferentieerd evalueren een delicate oefening. Een aantal voorafgaande overwegingen zijn hierbij erg belangrijk. Ze plaatsen gedifferentieerde evaluatie in de juiste context.

- Als de school of het lerarenteam een beleid rond gedifferentieerd evalueren heeft en afspraken maakt, dan schept dat een veilig en duidelijk kader. Zo niet, dan riskeer je voortdurend in discussie te gaan met leerlingen, collega's, ouders of directie.
- De context (het vak, de haalbaarheid, de tijd, de ruimte) zal sterk bepalen wat je kan doen en op welke manier. Wie gedifferentieerd wil evalueren, hoeft niet in een aparte evaluatie te voorzien op maat van elke leerling.
- De basisvraag bij evaluatie blijft dezelfde: kan je je leerplandoelen bereiken met zoveel mogelijk leerlingen? De vragen naar gedifferentieerde evaluatie zijn bijkomend en ondergeschikt: wat indien leerlingen die doelen dreigen te mislopen? Krijgen zij extra kansen om alsnog de tussenstappen te verwerven? Wat met leerlingen die heel snel de leerplandoelen bereikt hebben? Wat met leerlingen met bepaalde ondersteuningsnoden? Hoe kan je je evaluatie extra motiverend maken door keuzes in te lassen?

5.5.3.3 En wat dan met de kwaliteit?

Nogal wat mensen zijn bezorgd om de kwaliteit van ons onderwijs. Die bekommernis is zeker terecht. Vandaar hoor je ook vaak de vraag: wat gebeurt er met de kwaliteit van ons onderwijs als we de doelen aanpassen aan de leerlingen? Leidt gedifferentieerd evalueren niet tot een 'pamperen' van de leerling wat leidt tot verlaging van het algemene niveau?

Dat hoeft zeker niet het geval te zijn. Zoals we hierboven al zegden, is het niet de bedoeling het leerplandoel los te laten en de lat systematisch lager te leggen. In de feitelijkheid kan de lat zelfs vaak hoger liggen. Ook die leerlingen die vlot de doelen halen, verdienen het om verder uitgedaagd te worden. Leerlingen worden uitgedaagd op hun niveau, ook op een heel hoog niveau.



Je beseft daarbij hoe belangrijk het is om hoge verwachtingen te blijven koesteren bij alle leerlingen. Permanente evaluatie die rekening houdt met verschillen tussen leerlingen stelt bijvoorbeeld - indien kwaliteitsvol aangepakt - in de praktijk vaak veel hogere eisen aan leerlingen dan een beperkt aantal standaardtoetsen en een examen op het einde van het schooljaar.

5.5.3.4 Een zee van mogelijkheden ...

Ter illustratie beschrijven we een aantal vormen van gedifferentieerd evalueren. De lijst is op verre na niet volledig. Dat we een voorbeeld hier opnemen, houdt ook geen waardeoordeel in. Wat waardevol en haalbaar is voor jou, bepaal je zelf.

Wat merk je bij je leerlingen?	Waar bouw je differentiatie in?	Hoe doe je dat?
Leerlingen hebben een voorkeur hoe ze kunnen tonen wat ze geleerd hebben. De ene is meer talig, de andere werkt graag met beelden, een derde is mondeling sterk.	Evaluatievorm	Je geeft leerlingen de keuze bij het aantonen van hoe ze bepaalde doelen bereikt hebben of bepaalde prestaties kunnen leveren. Een presentatie (laat de keuze vrij tussen PowerPoint, Prezi, ...), een film, een poster, een paper.
Je merkt dat het resultaat van leerlingen bepaald wordt door de aard van de vragen.	Keuzevragen	Op een toets of proefwerk kan je twee opdrachten aanbieden die dezelfde leerdoelen toetsen.
Leerlingen bereiden zich voor op het hoger onderwijs waar ze zelfstandig grotere hoeveelheden moeten verwerken. Bij de ene gaat dat al vlotter dan bij de andere.	Keuzedeadlines	Je geeft op voorhand aan op welke momenten je toetsen afneemt. Je laat leerlingen zelf beslissen van welk leerstofonderdeel ze op dat moment de toets willen afleggen. Ze kunnen bepaalde tussentoetsen ook bewust niet afleggen, maar kiezen dan wel onmiddellijk voor het grotere pakket.
In je klas heb je een aantal leerlingen met onvoldoende taalbasis. Hun evaluatieresultaat wordt sterk bepaald door hun taaltekorten.	Taalsteun	Waar het relevant is en jou als leraar helpt om een beter zicht te krijgen op de beheersing van de leerplandoelen, voorzie je in taalsteun voor leerlingen die dat nodig hebben. Die kan bestaan uit extra visuele ondersteuning (foto's of pictogrammen bij de instructie of het stappenplan), het gebruik van een



Wat merk je bij je leerlingen?	Waar bouw je differentiatie in?	Hoe doe je dat?
		woordenboek, een vertaling van de instructie naar een andere taal ... (zie bouwsteen Taal)
Leerlingen hebben het moeilijk met een planning te maken op lange termijn.	Opsplitsen in deeltaken	Je kan leerlingen het aanbod doen om een grote opdracht (zoals een trimesteropdracht) op te splitsen in deeltaken, die deeltaken ook effectief op te vragen en reeds te quoteren op de deadlines die je met hen bepaalt.
Sommige leerlingen werken graag vanuit een duidelijke structuur, bij anderen is dat niet het geval. Ze werken liever autonoom.	Voorstructureren	Voor bepaalde leerlingen kan je in schrijfkaders voorzien die het antwoord voorstructureren en waarbij zij enkel de cruciale vaktermen moeten inpassen. Andere leerlingen kan je net extra uitdagen door minder voorstructurering. Je varieert in de mate waarin structuur of inspiratie wordt geboden. Je stelt heel open vragen en laat hen antwoorden in essay-vorm.

5.5.4 De invalshoek goed onderwijs

Evaluatie voor het leren gaat niet enkel over het leren van de leerling, maar ook over goed onderwijs en hoe het tot stand komt.

De evaluatie van je leerlingen is een rijke bron die je kan gebruiken om te ontdekken wat goed onderwijs is. Je reflecteert over je onderwijspraktijk. Lag je leestempo misschien te hoog of te laag? Kan je beter een andere werkvorm gebruiken om de leerstof aan te brengen? Moet je sterker inzetten op gedifferentieerde evaluatie? Hoe kan je wat je wil evalueren nog beter communiceren zodat je leerlingen weten wat belangrijk is? Hoe kan je ouders betrekken zodat ze zich meer eigenaar voelen van je evaluatie? De vragen zijn legio, de kansen eveneens ...

Ook je school kan veel leren uit de evaluatie van leerlingen. *'Het schoolteam stuurt het onderwijsleerproces bij op basis van de feedback- en evaluatiegegevens'* is een kwaliteitsverwachting die geformuleerd wordt binnen het OK-kader. Je school gebruikt de evaluatie van haar leerlingen om zichzelf te evalueren en haar werking te verbeteren.



5.5.4.1 Tussen verantwoording en verantwoordelijkheid

Als leraar en als school is het daarbij belangrijk om een evenwicht te behouden tussen verantwoordelijk evalueren en verantwoording. Als verantwoording te eenzijdig gaat doorwegen, leren leraren weinig of niets.

Een leraar getuigt:

“Heel veel mentale energie kruipt in het verantwoorden van mijn evaluatie. Ik ervaar een nood aan bewijslast voor ouders, inspectie. Dit legt een grote druk op mijn schouders en zet mij aan om veelvuldig en op papier alles wat geleerd wordt te evalueren. Dit is niet alleen vervelend, maar ik vind het ook slecht voor mijn leerlingen. Het belet om ten volle mijn professionele competentie in te zetten om mijn leerlingen voldoende leer- en groeikansen te geven. Op het einde van het schooljaar leidt de evaluatie - obsessie in onze school tot een juridische kramp ...”

Die collega vertolkt ongetwijfeld het aanvoelen van vele anderen. In vele scholen legt externe verantwoording een druk op het evaluatiebeleid. Dat leidt niet altijd tot beter evalueren. Er kan zelfs een tegenstelling bestaan tussen goede pedagogiek en de druk die met verantwoording gepaard gaat.

“Ik vind de verantwoordingsdruk slecht voor mijn leerlingen.” zegt deze leraar en hij legt hier zijn vinger op een diepe wonde die in ons onderwijs geslagen werd.

Dat alles neemt niet weg dat een correcte verantwoording van groot belang is. Als lerarenteam denk je na over een evaluatiebeleid met oog voor verantwoording en verantwoordelijkheid.

5.5.4.2 Naar een evaluatie-ethiek

Goed onderwijs vergt een goede evaluatie. Je school, je collega's en jijzelf hebben dus verantwoordelijkheid om eigen en inspirerende keuzes te maken voor het evaluatiebeleid. Je reflecteert over de vraag hoe evaluatie kan bijdragen tot goed onderwijs. Een aantal wegwijzers kan je hierbij ondersteunen. Een leerling heeft recht op een gelijke evaluatie. Dat wil zeggen dat het waardeoordeel aan de hand van dezelfde kwaliteitscriteria tot stand kwam. Het streefdoel is om in je evaluatie een rechtvaardig waardeoordeel uit te spreken.

Maar wat is rechtvaardig oordelen? Een leerling heeft recht op een evaluatie op basis van de doelen van alle leerplannen en van de hele vorming, inclusief de vorming als persoon. Het lerarenteam gaat in eer en geweten na of de leerling deze doelen bereikt heeft en baseert daarop zijn gezamenlijke evaluatie. Een gezamenlijke evaluatie betekent echter nog niet dat elk vak of vakonderdeel even belangrijk is. Een belangrijke vraag is dan ook wat jij en je collega's een rechtvaardige verdeling vinden.

Improviseren bij evaluatie is meestal uit den boze. Je kan een consistent en rechtvaardig oordeel niet baseren op toevalligheden. Jij en je collega's bepalen dus zoveel mogelijk vooraf welke verschillen in benadering rechtvaardig zijn. Daarbij denk je na over de vraag of rechtvaardig oordelen iedereen precies op dezelfde manier behandelt, voor iedereen de lat even hoog legt. Voor zover haalbaar en mogelijk, heeft een leerling er recht op om als uniek persoon verschillend benaderd, begeleid, uitgedaagd en geëvalueerd te worden. Niets kan immers tot meer ongelijkheid leiden dan de gelijke behandeling van ongelijken. Je kent wellicht wel de Bijbelse parabel van de arbeiders van het elfde uur, waarin verteld wordt dat een heer de werkers van het laatste uur



evenveel loon gaf als diegenen die een hele dag werkten. Rechtvaardig oordelen lijkt dus veel complexer dan het toepassen van een mathematisch model dat iedereen gelijk behandelt en verschillen tussen leerlingen uitvlakt. Elke evaluatie houdt rekening bij de persoon van de leerling als kwetsbare en beloftevolle persoon. Elke evaluatie die deuren sluit, zet ook nieuwe deuren open en getuigt van een onvoorwaardelijk geloof in de vaak onvoorspelbare toekomst van elke leerling. De begeleiding van elke leerling als uniek persoon neemt niet weg dat de leerplannen wel gelijke doelen opleggen en er ook duidelijke kwalificatienormen zijn. Je kan geen leerling kwalificeren voor een leerjaar, graad of studierichting als hij de norm niet haalt. Jij en de school nemen bij evaluatie je vormingsopdracht ernstig. Je hebt niet alleen een verantwoordelijkheid naar een leerling, maar ook naar de inhoud van vorming, de maatschappij, de toekomst.

Het lerarenteam is rechtvaardig in haar oordeel en genereus in de kansen die zij aan leerlingen geeft. Tegelijkertijd neemt ze de leerling, maar ook de inhoud, de normen en doelen die ze moet evalueren ernstig.

5.5.4.3 Evaluatiebeleid

Evaluatiebeleid krijgt vorm in de schooleigen context en vanuit de schooleigen visie op onderwijs. Het hele schoolteam (directie en leraren) draagt ertoe bij.

Dit evaluatiebeleid wordt geflankeerd door een heldere en consistente visie op rapportering en deliberatie (zie [De delibererende klassenraad op het einde van het 1ste leerjaar A of B van de eerste graad van het gemoderniseerde secundair onderwijs](#) en [Algemene Pedagogische Reglementering nr. 3 voor het voltijds secundair onderwijs -De delibererende klassenraad op het einde van het schooljaar](#)). Belangrijk is vooral dat dit evaluatiebeleid niet los komt te staan van de schoolvisie op goed onderwijs. De visie op evalueren vloeit voort uit de globale onderwijsvisie van de school. Het evaluatiebeleid en het pedagogisch project zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. De onderwijsinstelling benut optimaal de beleidsruimte die de overheid geeft, om te evalueren vanuit een breed perspectief.



Reflectie- vragen

- Hoe gebruik je als lerarenteam je vrijheid om te evalueren? Vanuit welke visie? Met welke wegwijzers?
- Wat betekent die verantwoordelijkheid voor jou als leraar? Vanuit welke visie realiseer je ze? Hoe verantwoord je je evaluatie naar ouders en buitenwereld?
- Voldoet de praktijk in je school aan de kwaliteitseisen om tot verantwoorde rechtvaardige evaluatie te komen?
 - Is ze valide en hoe weet je dat?
 - Is ze betrouwbaar en fair en hoe weet je dat?
 - Is ze transparant voor school, leraren, leerlingen, ouders en hoe weet je dat?
 - Is ze breed? Gebruikt ze verschillende middelen om tot evaluatie te komen en hoe weet je dat?
 - Is ze haalbaar voor leraren en leerlingen?
- Vorming is verdeeld in vakken of onderdelen. Hoe verhoudt de evaluatie van de afzonderlijke vakken zich tot het geheel? Zijn er bepaalde vakken of vakonderdelen die een belangrijke rol spelen?



-
- Op welke manier hanteer je binnen je evaluatie verschillen tussen leerlingen?
 - Verschillen in doelen en inhouden van het vak (verdieping, verbreding, verschillen in complexiteit)
 - Verschillen in begeleiding van de leerlingen
 - Verschillen in het traject dat leerlingen aflegden (leerwinst ...)
 - Doet je evaluatie recht aan de hele persoon van de leerling, zijn toekomst en zijn mogelijkheden?
-

6 Instrumenten/bronnen

- Linkid.be
- [De delibererende klassenraad op het einde van het 1ste leerjaar A of B van de eerste graad van het gemoderniseerde secundair onderwijs](#)
- [Algemene Pedagogische Reglementering nr. 3 voor het voltijds secundair onderwijs -De delibererende klassenraad op het einde van het schooljaar\)](#)

7 Bibliografie

- Ardui. J. e.a. (2019) www.de.liefde.voor.het.vak.be. Website ontwikkeld in het kader van het expertisenetwerk School of Education Associatie KU Leuven, geraadpleegd op 15-8-2019
- Belfi.B, De Fraine.B, Van Damme.J (2010), De klas, homogene of heterogene samenstelling? in opdracht van de Vlaamse Onderwijsraad, Leuven: Acco.
- Biesta, G. (2018). De terugkeer van het lesgeven, Amsterdam: Phronese.
- Boeve, L. (2019). Het evangelie volgens Lieven Boeve, Tielt: Lannoo.
- Bors.G., Stevens.I (2013). Pedagogische tact. Op het juiste moment het juiste doen, Antwerpen-Apeldoorn: Garant
- Coubergs C., Engels.N., Gheysens.E., Struyven.K. (2015). Ieders leer-kracht: binnenklasdifferentiatie in de praktijk, Leuven: Acco.
- Katholiek Onderwijs Vlaanderen (2012), Toekomst in kleuren, verslag van het congres van 8 mei 2012.
- Katholiek Onderwijs Vlaanderen (2019). Hoop doet leren. Aanzet tot een pedagogie van de katholieke dialogescholen, Antwerpen: Halewijn.
- Masschelein.J (ed.) (2019). Dat is pedagogiek. Actuele kwesties en sleutelteksten uit de Westerse pedagogische traditie van de 20ste eeuw, Leuven, Universitaire pers.
- Meirieu. P. Pedagogiek (2016). De plicht om weerstand te bieden, Culemborg: Phronese
- Pennac. D. (2008). Schoolpijn. Een gloedvol boek over het lijden van de zwakke leerling en de onderschatte kracht van de leraar, Amsterdam: J.M Meulenhoff.
- Penninckx, M., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2011). Evaluatie in het Vlaamse onderwijs. Beleid en praktijk van leerling tot overheid.
- Pols.W. (2015), In de wereld komen. Een studie naar de pedagogische betekenissen van opvoeding, onderwijs en leraarschap, Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Royackers J. en Vandeputte S. (2018). Leren Differentiëren in het Secundair Onderwijs. Geraadpleegd op www.lerendifferentieren.be (15-08-2019). Schoolmakers.
- Simons. M., Masschelein.J. (2018), De leerling centraal? Grenzen aan de personalisering. Leuven: Acco.
- Standaert. R (2014). De becijferde school. Meetcultus en meetcultuur, Leuven: Acco.



- Struyf, E., Verschueren, K., Verachtert, P., & Adriaensens, S. (2012). Zorgbeleid in het gewoon basisonderwijs en secundair onderwijs in Vlaanderen: kenmerken, predictoren en samenhang met taakopvatting en handelingsbekwaamheid van leerkrachten. Eindrapport OBPWO 09.05.
- Van den Berg, D. (2018). Utopia. Naar een ander onderwijs. Document voor de toekomst. Oud-Turnhout: Gompel en Svacina.
- Verus, Vereniging voor Katholiek en christelijk onderwijs (2017). Gedachten bij goed onderwijs. Inspiratiebron voor scholen om goed onderwijs te geven.
- Vlaamse Onderwijsraad (2019). Spots op onderwijs. Wetenschappers voor het voetlicht.

