

differentiatie

DIFFERENTIATIE: op welke manieren kan dat?¹

In 'differentiatie' zit het woord 'different', hetgeen 'verschillend' betekent. Met differentiatie in het onderwijs wordt dan ook bedoeld, dat je bij het onderwijs-geven rekening houdt met de verschillen tussen de leerlingen in jouw klas. Je kunt – natuurlijk – op verscheidene manieren met de verschillen rekening houden; misschien deed je dat trouwens al lang. Over deze vormen van differentiatie gaat dit artikel van Ate van Balen. In de redactie vonden we, dat dit onderwijskundig verschijnsel momenteel zoveel belangstelling heeft (onder meer in het MAVO-project), dat we er aandacht aan moesten besteden. Aan een artikel over differentiatie dient echter de vraag gekoppeld te worden: 'Is differentiatie wel goed voor het onderwijs en de leerlingen, die daaraan deelnemen?' Anders gesteld: 'Gaaf van differentiatie wel een emancipatorische werking uit? Bevestig je met differentiatie niet de ongelijkheid, die de leerlingen van verschillende niveaus van onderwijs toch al in de maatschappij tegenkomen?'

We hebben Ate van Balen gevraagd om als vervolg op het hieronder geplaatste artikel een tweede artikel te schrijven, waarin deze standpuntbepaling meer tot uitdrukking komt. Dit artikel komt in Moer 1979: 6. Deze standpuntbepaling roept misschien reacties op bij mensen, die al langer 'gedifferentieerd' lesgeven.

Begrippen als individualisering, kind-gericht onderwijs en differentiatie hebben al een lange geschiedenis in het basisonderwijs. In het voortgezet onderwijs zijn ze pas de laatste jaren gemeengoed geworden. Dat is mede aan de Contouren-nota te danken.

Bij moedertaalonderwijs is al vanouds een grote gerichtheid op de individuele leerling. Bij veel opdrachten en taken kan een leerling naar eigen vermogen en eigen interesses keuzen maken, bijvoor-

beeld bij het uitvoeren van schrijfp opdrachten en bij het samenstellen van een literatuurlijst in de bovenbouw van het AVO-VWO. Minder individualiserend is in het algemeen het onderwijs in de onderbouw van het voortgezet onderwijs.

In dit artikel behandel ik enkele grote lijnen van verschillende vormen van differentiatie. Het bestek van dit artikel laat niet toe, dat ik daar gedetailleerd op inga. In een volgend artikel hoop ik daar wel de gelegenheid voor te hebben.

Het nadeel van een overzichtsartikel is ook, dat de gecompliceerde werkelijkheid van differentiatie enigszins versimpeld wordt en dat te weinig aandacht kan worden gegeven aan de verschillende motieven om tot differentiatie over te gaan, aan differentiatie in het spanningsveld tussen acceptatie en selectie² en aan de (relatieve) waarde van de verschillende vormen³.

Achtergrond

In 1971 is het Katholiek Pedagogisch Centrum (KPC) ontstaan na een fusie van enkele kleinere bureaus, belast met de begeleiding van katholieke scholen van (een) bepaald(e) schooltype(n).

De vragen die toen door scholen en leraren dagelijks aan de afdeling AVO-VWO van het KPC voorgelegd werden, waren van zeer uiteenlopende aard. Een groot deel ervan had betrekking op het groeperen van de leerlingen in homogene of heterogene brugklassen en op het al of niet verlengen van de brugperiode. Daarnaast werden ook veel vragen gesteld over studielessen, mentoraat, motivatie, determinatie, de aansluiting basisonderwijs — voortgezet onderwijs. Bij nadere analyse bleken vele van deze vragen samen te hangen met bezwaren tegen de uniformiteit van het onderwijs en met de behoefte aan individualisering en differentiatie.

Om vragen over individualisering en differentiatie niet louter theoretisch vanuit de onderwijskundige literatuur te hoeven beantwoorden, maar om ook vanuit ervaringen in de schoolpraktijk van elke dag scholen en docenten te kunnen informeren en adviseren, besloot de AVO-VWO-staf van het KPC gedurende enkele jaren een groot deel van zijn energie te besteden aan de begeleiding van een project, waarin de praktische kanten van individualisering en differentiatie in de klas onderzocht zouden worden.

Het project vond op vier scholen in Helmond en omgeving plaats in de jaren 1972-1974. Daarbij werden de Mastery Learning Strategie⁴, in 1968 geïntroduceerd door de Amerikaanse onderwijskundige Benjamin Bloom, en het Basisstof-Extrastof-model⁵ bij zeven brugklasvakken — Nederlands, Frans, Engels, geschiedenis, aardrijkskunde, wiskunde en biologie — als hulpmiddelen gebruikt om aan individualisering en systematische differentiatie in een curriculum van een heel leerjaar gestalte te geven.

Vanaf september 1974 tot eind 1977 heeft het

KPC 140 AVO-VWO-scholen, die dat wensten, op conferenties nader geïnformeerd over de theorie en de in Helmond gerealiseerde praktijk van individualisering en differentiatie bij de zeven vakken. In deze periode hebben 35 scholen besloten zelf een eigen schoolproject met betrekking tot individualisering in de onderbouw AVO-VWO te beginnen⁶. Het KPC begeleidt deze scholen daarbij, dat wil zeggen het KPC helpt de scholen hun eigen ideeën over doelstellingen en differentiatie in de praktijk gestalte te geven. De scholen zijn daarbij volstrekt autonoom in die zin, dat ze volledig verantwoordelijk blijven voor de inrichting van hun onderwijs en de keuze van hun doelstellingen. Door deze autonomie ontstaat tussen de scholen onderling een grote en bonte verscheidenheid aan opvattingen over moedertaal-doelstellingen en aan daarbij gehanteerde didactiek en methoden. Na verloop van tijd blijkt ook, dat een grote variëteit optreedt in gepraktiseerde vormen van individualisering en differentiatie.

Terminologie

In de literatuur over onderwijs worden termen als uniformiteit, individualisering en differentiatie veelvuldig gebruikt.

Uniform onderwijs wordt gekenmerkt doordat alle leerlingen dezelfde doelstellingen, dezelfde leerstof, dezelfde didactiek (presentatie en verwerking), dezelfde toetsing (met dezelfde normen) en hetzelfde tempo opgelegd krijgen. Individualisering van het onderwijs betekent, dat er naar gestreefd wordt de eigen individualiteit van elke leerling zoveel mogelijk tot zijn recht te laten komen. Individualiserend onderwijs is daarom in bepaalde opzichten het tegengestelde van uniform onderwijs. Om misverstanden te voorkomen: met individualisering wordt *niet* bedoeld, dat het onderwijs zich louter richt op losse, individuele leerlingen. Individualisering draagt immers sociale aspecten in zich. Individualisering is gericht op persoonlijke zelfontplooiing en op zelfrealisering van het individu in relatie met en tot anderen. Individualisering sluit het werken in groepen en groepjes dus niet uit. Integendeel! Individualisering veronderstelt het samenwerken in groepen als noodzakelijk complementair aan het alleen werken van elke leerling.

Maatregelen die met het oog op het realiseren van individualisering genomen worden, worden aangeduid met de term 'differentiatie'.

In het verleden heeft men geprobeerd te differentiëren door leerlingen met ongeveer dezelfde capaciteiten bij elkaar in groepen te plaatsen: de intellectueel meest begaafden gingen naar het gymnasium en het atheneum, de wat minder begaafden werden naar het havo en het mavo gede-termineerd en de meer praktisch ingestelde leerlingen kwamen in één van de verschillende stromen van het lager beroepsonderwijs. Deze vorm van differentiatie wordt aangeduid als 'streaming' of 'niveau-differentiatie'. Men kan ook nog nauwkeuriger rekening houden met de verschillen in begaafdheid tussen de leerlingen en per afzonderlijk vak verschillende niveaus creëren. Die vorm wordt in Nederland weinig toegepast: ze is bekend onder de term 'setting' of 'vakniveau-differentiatie'.

Tegen deze vormen van *externe* differentiatie zijn grote bezwaren aangevoerd. Leerlingen van twaalf jaar worden in verschillende schooltypen geplaatst, terwijl hun aanleg en vermogens nog niet zijn uitgekristalliseerd. Daarmee wordt al (te) vroeg bepaald, wat in het algemeen de studietoekomstmogelijkheden en daarmee samenhangend de sociale status en het inkomen van elk kind zullen zijn⁷. Bovendien is een groot bezwaar, dat binnen de schooltypen het onderwijs uniform kan blijven.

Voor al vanwege het laatste bezwaar ziet men meer heil in het realiseren van vormen van *interne* differentiatie, ook wel differentiatie binnen klasverband (DBK) genoemd. Dan wordt geprobeerd binnen het verband van een vaste klas rekening te houden met de verschillen tussen de leerlingen. Naarmate die verschillen groter zijn, is het ook moeilijker om interne differentiatie te realiseren. Zo zijn vormen van interne differentiatie vrij gemakkelijk te gebruiken in een categoriaal schooltype als het mavo; veel moeilijker wordt het, als categoriale scholen worden verenigd in bredere scholengemeenschappen en leerlingen van nogal uiteenlopende aanleg, capaciteiten en leerbehoeften in heterogene klassen bij elkaar geplaatst worden⁸.

Vormen en systemen van interne differentiatie

Er zijn eindeloos veel verschillen tussen leerlingen, verschillen in motivatie, in milieu, in capaciteiten, in interesses en leerbehoeften, in ontvankelijkheid voor onderwijs, in tempo, in taalgebruik, in vooropleiding op de basisschool, etc.,

etc.

Elk van deze verschillen zou als uitgangspunt genomen kunnen worden om te differentiëren. In de praktijk tot nu toe zijn bij verschillende vakken en ook bij het moedertaalonderwijs vier vormen van interne differentiatie wat verder ontwikkeld:

- differentiatie naar tempo
- differentiatie naar doelstellingen
- differentiatie naar didaktiek (presentatie en verwerking)
- differentiatie naar belangstelling en leerbehoeften.

Twee van deze vormen zijn helemaal uitgewerkt tot systemen. Wanneer de verschillen in tempo voor een heel curriculum als uitgangspunt van differentiatie genomen worden, spreekt men van de *Eigen-Tempo-Werkwijze* (ETW), ook wel *Vrije-Tempo-Werkwijze* genaamd. Wanneer de verschillen in capaciteiten tussen de leerlingen vertrekpunt zijn, krijgt men vormen als het *Basisstof-Extrastof-model*, of twee varianten daarvan, het *B-H-V-model* of het *drie-ronden-model*.

De Eigen-Tempo-Werkwijze

Voor zover mij bekend, is de *Eigen-Tempo-Werkwijze* in Nederland voor het eerst tot ontwikkeling gebracht in de zestiger jaren op het Roncalli-college te Bergen op Zoom. Daar heeft men de leerstof voor een heel leerjaar bij alle vakken ingedeeld in niet al te grote leereenheden, die wel aangeduid worden als 'leerhappen'. Elke leerling werkt aan zo'n leerhap in zijn eigen tempo. De ene leerling doet over zo'n leerhap drie weken, een andere vier weken en een derde is er na vijf weken nog niet helemaal mee klaar. In een klas die zo werkt, ontstaan blijkens ervaringen geleidelijk aan grote verschillen in vorderingen. Er zijn enkele koplopers, die onderling vaak wedijveren om het verste te zijn, er zijn een paar duidelijke achterblijvers die wat moedeloos worden en wier tempo steeds lager wordt en er is een grote groep leerlingen die op verschillende punten daar tussenin met de stof bezig is. Eigenlijk kan een leerjaar dan helemaal niet meer met de klas als groep werken, omdat iedere leerling op een ander punt in de leerstof is aangeland.

Scholen die zo werken, gaan dan dikwijls ook na een paar maanden de leerlingen hergroeperen: de leerlingen die in (bijna) alle vakken erg snel zijn, komen in klas 1A, alle achterblijvers in bijvoorbeeld 1F en de anderen in tussenliggende klassen.

Dat hergroeperen is om vele voor de hand liggende redenen verwerpelijk. Men werkt dan eigenlijk weer toe naar streaming, omdat niveaus gevormd worden en juist de tempo-verschillen tussen leerlingen niet meer als uitgangspunt voor leerprocessen genomen worden, maar als criterium om leerlingen in afzonderlijke groepen te plaatsen.

Voor een moedertaalleraar is er nog een ander zwaarwegend bezwaar tegen de Eigen-Tempo-Werkwijze. Taal leer je vooral door taal als middel in allerlei situaties te gebruiken. Als elke leerling in eigen tempo individueel aan het werk is, is er weinig aanleiding meer om klassikaal bezig te zijn, om taal als medium voor communicatie tussen leerlingen te gebruiken.

Daarom is de ETW als systeem niet zo geschikt voor interne differentiatie. Wel is differentiatie naar tempo, mits in niet te lange perioden achtereen toegepast, bij bepaalde doelstellingen en leerstof goed te gebruiken. Zo worden er in het begin van de brugklas op veel scholen grote verschillen geconstateerd in kennis van en inzicht in bijvoorbeeld de grammatica. Die verschillen kunnen dan leerprocessen ernstig belemmeren. Door middel van een diagnostische instaptoets kunnen die verschillen nauwkeurig in kaart gebracht worden.

Een soort geprogrammeerde instructie voor grammatica kan er dan toe bijdragen, dat ieder van de leerlingen in eigen tempo naar een zelfde eindpunt werkt⁹. Duidelijk zal zijn dat de docent dan wel voor andere opdrachten moet zorgen voor leerlingen, die dat gemeenschappelijke eindpunt snel bereiken.

Overigens is differentiatie naar tempo natuurlijk ook ten aanzien van veel andere onderdelen mogelijk.

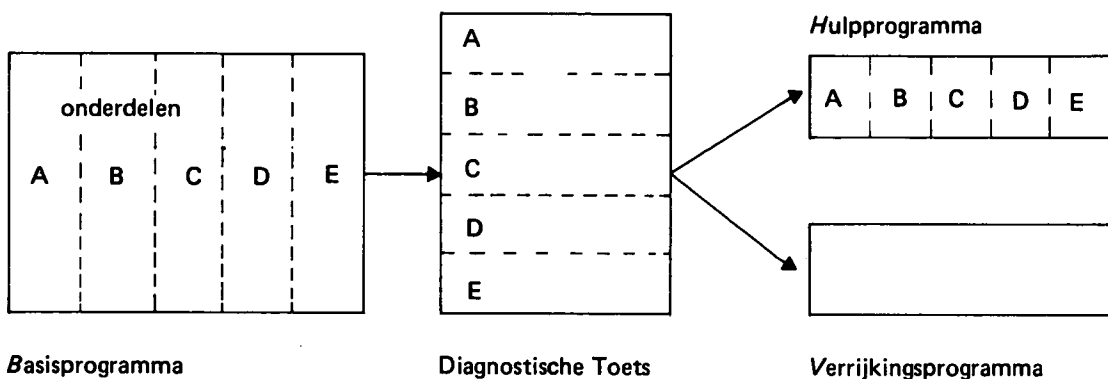
Het Basisstof-Extrastof-model

Het tweede differentiatiesysteem is het Basisstof-Extrastof-model, dat rond 1970 in Schagen¹⁰ en ook op andere scholen is uitgetoetst¹¹. Bij gebruik van het B-E-model wordt de leerstof van een heel leerjaar ook ingedeeld in leereenheden. In elke leereenheid wordt onderscheid gemaakt tussen basisstof en extrastof. Basisstof is de stof die voor alle leerlingen essentieel wordt geacht en

die alle leerlingen dus in zijn geheel moeten doorwerken. Als leerlingen klaar zijn met de basisstof, kunnen ze beginnen aan de extrastof, die voor alle leerlingen dezelfde kan zijn en die uit een reeks keuzeopgaven kan bestaan. Die extrastof, ook wel verrijksstof genoemd, maakt dan differentiatie mogelijk. Omdat het op veel scholen de bedoeling is, dat de leerlingen een zoveel mogelijk 'gelijk' startpunt hebben bij een nieuwe leereenheid, heeft de extrastof het karakter van verdieping of verbreding¹² van de basisstof en worden geen onderdelen aangeboden uit latere leereenheden van het curriculum.

Na een aantal lessen beginnen alle leerlingen dan weer op hetzelfde moment aan een nieuwe leerstofeenheid.

Een variant van het Basisstof-Extrastof-model is het B-H-V-model. Ook hierbij wordt de stof van een heel leerjaar ingedeeld in leereenheden, waarbinnen een basis- en een verrijksprogramma worden onderscheiden. Alle leerlingen doorlopen het basisprogramma. Daarna wordt een diagnose¹³ gesteld, waarin precies nagegaan wordt, welke onderdelen elke individuele leerling wel en welke hij niet beheerst. Voor zo'n diagnose, soms in de vorm van een diagnostische toets, krijgen de leerlingen dan geen cijfer. Na een diagnostische toets ontstaat meestal een sterk gedifferentieerde situatie. Leerlingen die de diagnostische toets (bijna) helemaal goed gemaakt hebben, gaan werken aan een verrijksprogramma. Leerlingen die de diagnostische toets over de hele linie slecht gemaakt hebben, gaan werken aan een hulpprogramma, waarin alle onderdelen van het basisprogramma nog eens herhaald worden, soms met een alternatieve uitleg en soms met een meer gestructureerde instructie in kleinere stappen, maar in ieder geval met andere verwerkingsopdrachten en andere oefenstof. Het grootste aantal leerlingen echter, dat slechts één onderdeel of enkele onderdelen van de diagnostische toets onvoldoende heeft gemaakt, gaat daaraan werken in het hulpprogramma en stapt daarna over op het verrijksprogramma. Schematisch ziet het B-H-V-model er als volgt uit:



Uiteraard is nu ook duidelijk, waarom dit model het B-H-V-model wordt genoemd. De B staat voor Basisprogramma, de H voor Hulpprogramma en de V voor Verrijkingsprogramma. Het B-H-V-model is in 1972 in Helmond beproefd. Het is het resultaat van de toepassing van de Mastery Learning Strategie op het B-E-model.

Het B-H-V-model is niet voor alle onderdelen van het moedertaalonderwijs even goed bruikbaar. Van bepaalde doelstellingen kan de beheersing door elke individuele leerling haarscherp onderzocht worden door middel van een diagnostische toets. Voor andere doelstellingen¹⁴ geldt dat niet; sommige kun je ook veel beter op heel andere manieren diagnostiseren dan door toetsen. Verder zijn er een aantal (vooral complexe) doelstellingen, die op zich wel te diagnostiseren zijn, maar waarbij de diagnose weinig houvast geeft voor een gerichte remedie in een hulpprogramma (bijvoorbeeld ten aanzien van deelvaaardigheden met betrekking tot tekstbegrip). Toch is vaak veel meer mogelijk dan op het eerste gezicht gedacht wordt. Technieken van leerstof- en leerweganalyses worden daartoe dan ook steeds verder ontwikkeld¹⁵.

Gebleken is dat het B-E-model en het B-H-V-model voor moedertaalonderwijs in de onderbouw van het AVO-VWO veel aanknopingspunten bieden voor het effectief structureren van leerprocessen bij leerlingen en voor systematische differentiatie.

De strakke programmering van het B-H-V-model heeft te maken met het feit, dat de instructie overwegend klassikaal gericht is. Daardoor is het noodzakelijk een aparte basistijd en extra tijd te plannen.

Naarmate een leraar echter meer zelfwerkzaam-

heid toepast, zal hij het onderscheid in basistijd en extratijd minder nodig hebben. Heel het lesgebeuren kan dan meer diagnostiserend, remediërend en verrijkend tegelijk zijn, omdat de leraar zich als begeleider voortdurend bezig houdt met individuele leerlingen en met kleine groepjes in de klas.

Een tweede variant van het B-E-model is het drievonden-model, dat in het mavo-lbo-integratieproject te Franeker bij moedertaalonderwijs is toegepast bij grammatica en tekstbegrip¹⁶. De eerste ronde van vragen en opdrachten is in principe toereikend; wie steeds de eerste ronde afgemaakt heeft, beheerst de basisvaardigheden voor tekstbegrip en het toepassen van grammaticale kennis op zinnen met een eenvoudige opbouw. De vragen en opdrachten van de tweede en derde ronde hebben dan het karakter van verdiepingsopdrachten. Er wordt een tijdstip afgesproken, waarop de hele klas met de vragen en opdrachten stopt. Zo speelt ook het tempo een rol. Vooral het tempo bepaalt het aantal doelstellingen dat een leerling na verloop van tijd bereikt heeft.

Differentiatie naar didaktiek (werkvormen)

Een derde vorm van differentiatie is differentiatie naar didaktiek (naar presentatie en verwerking). Er zijn vele mogelijkheden om didaktische differentiatie te realiseren. Uitgangspunt daarbij is, dat leerlingen zich op verschillende wijzen nieuwe leerstof eigen maken. Sommige leerlingen leren beter, als ze nieuwe stof mondeling uitgelegd krijgen (ze zijn vooral auditief ingesteld); andere leerlingen leren het beste, wanneer de docent belangrijke zaken op het bord noteert of via de overhead-projector presenteert en de leerlingen vraagt die in hun schrift over te schrijven.

Weer anderen hebben meer baat bij het uit een geschreven bron opnemen van nieuwe leerstof (ze zijn vooral visueel ingesteld).

Sommige leerlingen leren beter als nieuwe stof in heel kleine mootjes verdeeld wordt en deze achtereenvolgens van A tot Z aangeboden worden, waarbij ze in verwerkingsopdrachten en oefenstof de voorgeschreven procedures en bewerkingen precies navolgen. Anderen leren beter, wanneer de docent hen na een korte introductie en uitleg bepaalde problemen voorlegt, waarvoor ze de oplossing(en) zelf moeten ontdekken, al of niet met behulp van zoekregels.

Sommige leerlingen leren beter door leer- en oefenstof alleen door te werken, andere vinden meer baat bij verwerking daarvan in tweetallen of in kleine groepjes.

Didaktische differentiatie is, mijns inziens, bij alle doelstellingen van het moedertaalonderwijs toepasbaar. Vereist is wel, dat de docent zich terdege op zijn lessen prepareert en tevoren voorziet met welke onderdelen bepaalde leerlingen moeite zullen hebben en dan alternatieven in presentatie, verwerkingsopdrachten en werkvormen voorbereidt¹⁷.

Differentiatie naar belangstelling en leerbehoeften

Werd er bij de drie eerder besproken vormen van interne differentiatie van uitgegaan, dat de doelstellingen van het onderwijs ongeveer vastlagen, dat wil zeggen dat de doelstellingen door de docent of de vaksectie bepaald waren, bij deze vorm van differentiatie hoeft dat niet beslist het geval te zijn. Traditioneel wordt differentiatie naar belangstelling en leerbehoeften bij moedertaalonderwijs al enigszins toegepast. Soms krijgen leerlingen 'open' opdrachten aangeboden, dat wil zeggen opdrachten die ze, al of niet binnen ruime grenzen of regels, zelf naar eigen vermogens, interesses, etc. kunnen interpreteren en invullen. Zo krijgt een leerling bij schrijfvaardigheid vaak de keus uit een reeks titels ('prikkel's') en elke leerling mag meestal inhoud en vorm van bijvoorbeeld spreekbeurten en boekbesprekingen voor een groot deel zelf kiezen.

Op veel scholen is differentiatie naar belangstelling en leerbehoeften in de onderbouw echter een verschijnsel in de marge. Taalonderwijs aan de hand van traditionele methoden biedt daartoe meestal weinig mogelijkheden, omdat technische aspecten (bijvoorbeeld spelling en stijl) en deel-

vaardigheden centraal staan. Open opdrachten die daar tussendoor gegeven worden, zijn vaak niet of nauwelijks normaal functioneel, waardoor leerlingen die ook louter als verplichte schoolkost beleven.

Differentiatie bij verschillende soorten moedertaalonderwijs

Bij welke onderdelen van het moedertaalonderwijs zijn welke vormen van differentiatie goed / het beste toepasbaar?

Liever ga ik niet in op de traditioneel onderscheiden onderdelen van het vak, maar relateer ik de vraag aan bepaalde soorten moedertaalonderwijs. Moedertaalonderwijs wordt tegenwoordig op drie verschillende manieren ingericht: synthetisch, cursorisch of thematisch¹⁸.

In veel taalmethoden wordt ernaar gestreefd taalonderwijs te realiseren, waarbij allerlei onderdelen 'geïntegreerd' aan de orde gesteld worden. Dat gebeurt dan vaak met behulp van 'synthetische' methodes.

Kenmerkend voor deze methodes is, dat (bijna) elk hoofdstuk met een lees- of luistertekst begint, waarover vervolgens een groter of kleiner aantal vaak nogal willekeurige vragen worden gesteld, met de bedoeling dat de beantwoording daarvan de leerlingen tot een beter begrip van de tekst zal brengen. Na zo'n tekst met vragen volgen dan allerlei taal oefeningen, die vooral betrekking hebben op deelvaardigheden als stijl, woordenschat (-uitbreiding), spelling en soms ook grammatica. Hierbij worden op minder of meer gezochte wijze woorden, woordgroepen en zinnen gebruikt, die ontleend zijn aan de uitgangstekst of verband houden met de inhoud ervan. Elk hoofdstuk eindigt dan vaak met enkele, meestal nogal vrijblijvende, spreek-, luister-, discussie-, expressie- en/of schrijfopdrachten, die in het gunstigste geval ook nog enig verband hebben met de uitgangstekst.

Bij een dergelijke aanpak blijft de inhoud (het onderwerp, het thema) van een uitgangstekst meestal liggen. Die wordt niet gebruikt om leerlingen (nadere) informatie te laten verwerven en verwerken en/of om informatie en ervaringen tussen leerlingen te laten uitwisselen, maar dient slechts als opstapje voor allerlei deelvaardigheids oefeningen. Niet ten onrechte zijn dergelijke synthetische methodes daarom gekarakteriseerd als schijn-thematisch¹⁹. Bijna alle wat oudere me-

thodes zijn daar voorbeelden van, zoals bijvoorbeeld *Opbouw* (de oude en ook de nieuwe editie), *Functioneel Nederlands* (de oude en ook de nieuwe editie), *Taal leren door zelf corrigeren* en *Tussen Woord en Taal*.

In de meeste synthetische methoden zijn bepaalde onderdelen cursorisch opgezet en kennen de opdrachten een zekere opklimming in moeilijkheidsgraad. Zo kent *Opbouw* aparte afdelingen voor grammatica en spelling, die cursorisch aangeboden worden. In *Functioneel Nederlands* zijn deze onderdelen deel gaan uitmaken van de synthese. Toch zijn bijvoorbeeld grammatica, spelling en het leren hanteren van een woordenboek, ook daar over de hoofdstukken heen cursorisch opgebouwd²⁰.

Bij synthetische methodes zijn differentiatie naar tempo, doelstellingen en didaktiek in het algemeen goed mogelijk. Wel blijkt al na leerstof- en leerweganalyses, maar zeker na het maken van diagnostische toetsen en procedures en na het samenstellen van hulp- en verrijkingsprogramma's, hoe willekeurig en hoe weinig gestructureerd de hoofdstukken in elkaar zitten. Behalve voor de cursorische onderdelen lijkt er meestal weinig plan en weinig opbouw aan een methode-deel ten grondslag te liggen. Differentiatie volgens welk model dan ook gaat vaak lijden aan deze willekeur en wordt dan ook niet zelden een demotiverend gebeuren, zoals in het project in Helmond al is gebleken.

Terloops is al enkele malen gesproken over cursorische methodes. Die betreffen meestal één of enkele aspecten, bijvoorbeeld grammatica, stijl, tekstbegrip of schrijfvaardigheid. Kenmerk ervan is, dat er meestal een duidelijk plan en een duidelijke opbouw aan deze methodes ten grondslag liggen. Vaak ook wordt in latere onderdelen voortgebouwd op wat eerder behandeld is. Dat geldt met name voor grammatica. Ten aanzien van cursorisch opgezette methoden voor spelling, tekstbegrip en schrijfvaardigheid geldt meestal, dat ze uit een reeks kleinere cursusjes bestaan, waarbij bepaalde deelvaardigheden op elkaar voortbouwen en andere geheel los van elkaar staan en kennis van voorafgaande onderdelen geen voorwaarde voor behandeling is.

Cursorische methodes lenen zich voor het overgrote deel erg goed voor differentiatie in doelstellingen, tempo en didaktiek. Verschillende modellen zijn daarbij ook bruikbaar gebleken. Probleem is alleen, dat cursorische methodes weinig

waardering ondervinden bij sommige moedertaal leraren, enerzijds omdat de leerstof en niet de leerling centraal staat, anderzijds omdat men vaak twijfelt aan het nut ervan, wanneer het in de cursus geleerde niet of onvoldoende geïntegreerd blijkt in natuurlijk schriftelijk of mondeling taalgebruik.

Naast synthetische en cursorische bestaan er ook thematische methodes. Bij thematisch (taal)onderwijs wordt een thema soms geïntroduceerd door één tekst, maar meestal met enkele teksten. De leerlingen praten de inhoud van de teksten door in groeps- en klasgesprekken, waarbij het verband van de inhoud van de teksten met de buiten-tekstuele werkelijkheid ook aan de orde gesteld wordt en waarbij leerlingen ook eigen ervaringen, gedachten en gevoelens naar voren kunnen brengen. Daarna wordt het thema dan meestal verder uitgediept door middel van allerlei opdrachten, waarbij in eerste instantie beoogd wordt leerlingen meer informatie te laten verwerken en verwerken rond het thema. Taal is daarbij dan slechts een middel om tot begrip en tot communicatie²¹ te komen. Een grote variatie in schriftelijke en mondelinge verwerkingsopdrachten en vooral het open karakter van de opgaven moeten er dan borg voor staan, dat de leerlingen gemotiveerd aan het werk gaan, hun taalvaardigheid op een natuurlijke wijze vergroten en hun taal in allerlei werk- en uitingsvormen beter leren hanteren.

Thema-gericht²² onderwijs kan tevoren zorgvuldig geprogrammeerd zijn en allerlei verplichte open of gesloten opdrachten bevatten, het kan echter ook in meerdere of mindere mate open leersituaties trachten te creëren, waarbij leerlingen uit opdrachten kunnen kiezen of eigen keuzen kunnen uitwerken. Afhankelijk van de aard en de inrichting van het thema, heeft differentiatie naar belangstelling en leerbehoeften en ook naar doelstellingen dan meer of minder kansen. In het algemeen leent deze soort taalonderwijs zich bij uitstek voor deze vormen van differentiatie.

Aan een thema uit een schoolboek werken is niet altijd het meest attractief voor de leerlingen. Daarom laten veel docenten leerlingen zelf thema's kiezen en zoeken ze, soms samen met de leerlingen, naar teksten en opdrachten, waarmee ze de verschillende doelstellingen, die bij het thema gekozen zijn, kunnen realiseren. Maar dat is niet beslist noodzakelijk. Recente uitgaven als

Tikker en het *Leesboek en leesdagboek* van Donselaar e.a.²³ dragen goede bouwstenen aan om thematisch werken met een boek mogelijk en aantrekkelijk te maken.

Thematisch-cursorisch taalonderwijs

Zoals aan het begin van dit artikel gezegd is, hebben de 35 scholen, die door het KPC bij hun streven naar individualisering begeleid worden, verschillende opvattingen over moedertaalonderwijs. Ze gebruiken verschillende methodes en realiseren nu ook verschillende vormen van differentiatie. Het laatste jaar is een sterke tendens waarneembaar naar thematisch-cursorisch taalonderwijs. Blokken, waarbij in alle lessen per week aan een thema gewerkt wordt, worden afgewisseld met blokken, waarin bepaalde technieken en deelvaardigheden centraal staan. Die deelvaardigheden en technieken betreffen in de onderbouw aspecten van schrijfvaardigheid, van begrijpend lezen, van grammatica, van spelling en van het leren hanteren van woordenboeken en andere naslagwerken.

Traditionele onderdelen als stijl en woordenschat (-uitbreiding) worden steeds meer van het programma afgevoerd, omdat het inzicht veld wint, dat leerlingen hun woordenschat en stijlgevoel meer vergroten en verbeteren in natuurlijke taalgebruikssituaties dan door middel van allerlei kunstmatige (invul)oefeningen. Spreken en luisteren komen als aparte onderdelen steeds minder voor, omdat ze op een betere wijze geïntegreerd aan de orde komen bij het werken aan een thema en bij groepswork in cursorische blokken.

Bij thematisch-cursorisch taalonderwijs kunnen alle beschreven vormen van interne differentiatie geïmplementeerd worden. Differentiatie naar belangstelling en leerbehoeften vooral bij de thematische blokken, differentiatie naar tempo en doelstellingen vooral bij de cursorische blokken en differentiatie naar presentatie en verwerking bij zowel de thematische als de cursorische blokken.

Overasselt, november 1978

Noten

- 1 Dit artikel is een bewerking van een voordracht 'Differentiatiemogelijkheden bij het moedertaalonderwijs', gehouden in januari 1978 op een NCB-symposium over vernieuwing van moedertaalonderwijs. Verder is gebruik gemaakt van drie artikelen 'Hoe helpt het KPC scholen hun eigen veranderingswensen te realiseren?' van de hand van ondergetekende, verschenen in het *Weekblad voor leraren*, september-oktober 1977.
- 2 Zie hiervoor:
P. de Koning 'Differentiatie tussen akseptatie en selectie' in: *Onderwijs in de onderwijskunde* Muusses, Purmerend 1976
- 3 Zie hiervoor:
P. de Koning *Interne differentiatie* Muusses, Purmerend 1973
- 4 Informatie over de 'learning for mastery strategy' is o.a. te vinden in: M.J.G. Nuy *Mastery Learning KPC*, Den Bosch z.j. (1972)
- 5 Informatie over Mastery Learning en het Basisstof-Extrastof-model is te vinden in:
M.J.G. Nuy *De 'Learning for mastery strategy' van B.S. Bloom als model voor individualisering van het onderwijs KPC*, Den Bosch z.j. (1972)
P.H.F. Gieles en M.J.G. Nuy *Mastery Learning en individualisering KPC*, Den Bosch z.j. (1973).
- 6 Informatie over het opzetten van een schoolproject m.b.t. individualisering is te vinden in:
P.H.F. Gieles *Draaiboek voor het opzetten van een individualiseringsproject KPC*, Den Bosch 1977.
- 7 Zie ook De Koning 1976.
- 8 Zie voor een procesverslag en lesmateriaal van het MAVO-LBO-project Franeker:
A.C. de Geus en J. de Vries *Leren met verschillen — Nederlands Christelijk Pedagogisch Studiecentrum*, Hoevelaken 1977.
- 9 Op sommige scholen wordt daarbij gebruik gemaakt van de geprogrammeerde instructie van J.S. ten Brinke en H.A.C. Middelkoop-Hoekstra *Hoofddijnen van de grammatica* Wolters-Noordhoff (3 delen), derde druk, 1968.
Verschillende scholen hebben echter bezwaren tegen de in de cursus gehanteerde omschrijvingen en uitleg van de grammaticale terminologie en hebben eigen — minder stapsgewijze programma's ontworpen, die te beschouwen zijn als geprogrammeerde instructies in ruime zin.
- 10 Over de Eigen-Tempo-Werkwijze van het Roncallilyceum te Bergen op Zoom en het Basisstof-Extrastof-model van Schagen is o.a. gepubliceerd in:
M.J.G. Nuy *Van klassikaal naar meer gedifferentieerd onderwijs* tweede druk, KPC, Den Bosch 1974.
- 11 In het begin van de jaren zeventig werd ook op de Werkplaats in Bilthoven met dit differentiatiesysteem geëxperimenteerd. Zie daarvoor:
B.J.M. Schut 'Nederlands in de brugklas' in: *Levende Talen*, nr 288, mei 1972, p. 251-256
B.J.M. Schut 'Gedifferentieerd onderwijs in de brugklas' in: *Levende Talen*, nr 291, oktober 1972, p. 399-403.

- 12 Bij verdieping krijgen de leerlingen complexere opdrachten bij dezelfde leerstof die in de basisstof is aangeboden. Bij verbreding wordt de basisstof iets meer (in de breedte) uitgebreid.
- 13 Een praktisch boekje over diagnostische toetsen is: M.J.G. Nuy *Diagnostische toetsen* Malmberg, Den Bosch 1971.
- 14 Met name doelstellingen op lagere niveaus (kennis, begrip, toepassing) zijn meestal vrij precies meetbaar. Gaat het om doelstellingen op de niveaus van analyse, synthese en evaluatie, dan is dat veel moeilijker vaststelbaar. Bovendien wordt aan deze doelstellingen meestal vooral procesmatig op langere termijn gewerkt. De diagnostisering is dan ook vaak niet meer als een momentopname.
- 15 Voorbeelden daarvan t.a.v. leren tv-kijken zijn te vinden bij:
B. Schut en C. Tahey 'Gedifferentieerd moedertaalonderwijs geven op de middenschool: kunnen we dat aan?' in: *Nederlands* 1975, nr 3, p. 105-114
Centrale Werkgroep Moedertaalonderwijs *Analysemodel leermiddelen moedertaalonderwijs* Contactorgaan voor de Innovatie van het Onderwijs, Den Bosch 1978.
- 16 Zie De Geus en De Vries, p. 30-32.
- 17 Een geweldig overzicht van allerlei didaktische werkvormen is te vinden in:
J. Schrama e.a. *Didaktische werkvormen voor geestelijke en maatschappelijke vakken voor het voortgezet onderwijs* (4 delen), De Horstink, Amersfoort 1974-1978.
- 18 In dit artikel laat ik projectonderwijs, dat mijns inziens per definitie vakoverstijgend is, buiten beschouwing. Overigens geldt wat ten aanzien van differentiatie over themagericht onderwijs gezegd wordt, ook voor projectonderwijs.
- 19 *Raamplan onderbouw lager beroepsonderwijs — Nederlands* Landelijke Pedagogische Centra, Amsterdam 1977, p. 20.
- 20 Tot welk een versplinterde cursus dit kan leiden, blijkt in *Functioneel Nederlands* vmo-editie, deel 1, Wolters-Noordhoff, Groningen 1975.
Het leren van de vele verschillende gebruiksmogelijkheden en van de inrichting van het woordenboek met al zijn tekens en afkortingen is blijkens ervaringen in AVO-VWO-brugklassen goed te doen in 6 à 8 aaneengesloten lessen. In *Functioneel Nederlands* is deze leerstof over alle 12 hoofdstukken van het boek verspreid. Achtereenvolgens komen aan de orde:
hfdst.
1 alfabet — alfabetiseren
2 trefwoorden — woordenboekafkortingen
3 titelwoorden, kiezen van één betekenis uit een reeks
4 spreekwoorden
5 de betekenis van de afkortingen m, v en o en het daaraan af te leiden gebruik van lidwoorden
6 afkortingen
7 de plaats van letterwoorden in het woordenboek
8 het vinden van het meervoud, de klemtoon en de tijden van een werkwoord
9 het vinden van uitdrukkingen en spreekwoorden bij kernwoorden
10 het afleiden van het hele werkwoord uit werkwoordsvormen
11 het afleiden van het enkelvoud uit het meervoud van zelfstandige naamwoorden
12 het vinden van samenstellingen.
Tesaamen vormen deze onderdeeljes een veel betere cursus-woordenboek dan in de oude mavo-editie van deze methode. Maar is deze versnippering effectief? En werkt die motiverend bij de leerlingen? (Overigens is de vmo-editie van *Functioneel Nederlands* beslist niet de slechtste van de synthetische methodes.)
- 21 Zie voor informatie over de functies van taalgebruik en over thematisch taalonderwijs:
P.H.S. Batelaan 'Taalvaardigheidsonderwijs meer dan communicatie-onderwijs' in: *Levende Talen* nr 325, augustus 1977, p. 298-307.
- 22 Zie voor enkele uitgewerkte voorbeelden:
Raamplan onderbouw lager beroepsonderwijs — Nederlands Landelijke Pedagogische Centra, Amsterdam 1977, p. 59-69.
- 23 *Tikker, Magazine voor jeugdlectuur* Wolters, Groningen 1978
G. Donselaar e.a. *Leesboek en leesdagboek* Ten Brinke, Meppel 1978.

Vind je ook, dat je zo hard schreeuwt
in de klas?
Of zoveel aan het woord bent?
Eigenlijk ben je best aardig.
Nou, dan doe je er toch wat aan.
Op 24 november in Utrecht,
in Rasa, om 10.00 uur.

Kijk nog eens in Moer-3.
Ja, die over interactie in de klas.
Die met 'trut of kut' begint.
Interesseert je dat?
Nou, dan kom je dus ook
in Rasa in Utrecht op 24 november
om 10.00 uur.