

**INTERNE DIFFERENTIATIE:
GOED VOOR ONDERWIJS
EN LEERLINGEN?**

differentiatie

In Moer 1979: 5 schreef Ate van Balen een artikel 'Differentiatie: op welke manieren kan dat?'. De redactie van Moer vroeg hem in een vervolgartikel een standpunt te bepalen op de vraag: 'Is differentiatie wel goed voor het onderwijs en de leerlingen, die daaraan deelnemen?' De redactie kon hem dit vragen, omdat hij als medewerker van het Katholiek Pedagogisch Centrum in 's-Hertogenbosch te maken heeft met vormen van differentiatie in zowel cursorisch als thematisch onderwijs. Hierover rapporteert hij in dit artikel en gaat aan het eind in op genoemde vraag.

Toen de redactie van *Moer* mij vroeg een standpuntbepaling te geven ten aanzien van de vraag 'Is differentiatie wel goed voor het onderwijs en de leerlingen?' verduidelijkte zij deze vraag met twee vragen:

- 1 Gaat van differentiatie wel een emancipatorische werking uit?
- 2 Bevestig je met differentiatie niet de ongelijkheid die de leerlingen van verschillende niveaus van onderwijs toch al in de maatschappij tegenkomen?

Voor ik op deze vragen kan ingaan, moet er enige helderheid zijn, wat onder de termen 'differentiatie' en 'emancipatorisch' verstaan wordt. Beide termen worden in verschillende betekenissen, met andere omschrijvingen in zo verschillende contexten gebruikt, dat men er bijna alle kanten mee uit kan.

Differentiatie

De term 'differentiatie' kent verschillende omschrijvingen. In mijn vorige artikel in *Moer* definieerde ik differentiatie als 'maatregelen die met het oog op het realiseren van individualisering genomen worden' en onderscheidde daarna interne en externe differentiatie. Ons Nederlandse schoolsysteem in het voortgezet onderwijs met al zijn stromen en stroompjes van ibo tot gymnasium noemde ik een voorbeeld van externe differentiatie.

De tegenhanger van externe differentiatie is interne differentiatie. Vanouds stamt het begrip 'interne differentiatie' uit discussies met betrekking tot de inrichting van geïntegreerd voortgezet onderwijs. Ik onderscheidde en besprak vier vormen van interne differentiatie: differentiatie naar doelstellingen, naar tempo, naar didactiek (presentatie en verwerking) en naar belangstelling en

leerbehoeften. Verder ging ik in op enkele differentiatiesystemen: de Eigen Tempo-Werkwijze, het Basisstof-Extrastof-model (B-E-model) en het Basisstof-Herhalingsstof-Verrijkingsstof-model (B-H-V-model).

Tegenwoordig wordt 'interne differentiatie' ook gebruikt voor differentiatie binnen een categoriaal schooltype (als bijvoorbeeld het mavo) en brede scholengemeenschappen (bijvoorbeeld avo-lbo). Daarom definieerde ik de term als het nemen van maatregelen met het oog op individualisering binnen een vaste groep of klas, of die nu homogeen of heterogeen is samengesteld. Inmiddels zijn er voor de term al zo veel omschrijvingen en invullingen gegeven, dat de differentiatie-specialist De Koning in een recent artikel¹ voorstelde om voortaan eerst maar gedifferentieerd onderwijs te beschrijven 'in zo onbevangen mogelijke en simpele bewoordingen en dan daarna ten behoeve van een duidelijke discussie tot benoeming en categorisering over te gaan'.

In het vorige artikel in *Moer* zei ik, dat er in de praktijk van het onderwijs een grote variëteit voorkomt aan toepassingen van vormen van differentiatie. Ik zal nu twee vormen die onderling nogal van elkaar verschillen, wat concreter beschrijven.

Differentiatie als systeem van toetsen en toetsjes

Sommige docenten zien interne differentiatie als een nogal ingewikkeld systeem van eindeloos veel (diagnostische) toetsen en tussentoetsjes met geprecodeerde vragen in de vorm van meerkeuze-items, waar/onwaar- en ja/nee-vragen en invullen aanvulopdrachten, waarna het programma zich steeds weer op verschillende wijzen vertakt. In zo'n systeem zijn doelstellingen verdeeld in sub-doelstellingen en die weer in sub-sub-doelstellingen. Zo'n aanpak komt in Nederland wel voor bij een vak als wiskunde en soms in het aanvangs-onderwijs van vreemde talen. Daar maakt men voor grote delen van het leerplan gebruik van sterk geprogrammeerde instructie met zeer frequente terugkoppeling na (geprecodeerde) toetsen.

In Nederland ken ik geen enkel project dat differentiatie in deze vorm bij een geheel (of groot deel van een) programma voor moedertaalonderwijs toepast. Maar het gebeurt wel in de Verenigde Staten. Sinds 1964 zijn daar enkele grote onderwijs-individualiseringsprogramma's van start

gegaan: PLAN (Program for Learning in Accordance with Needs), IPI (Individually Prescribed Instruction) en IGE (Individually Guided Education). De voornaamste doelstelling van deze groots opgezette individualiseringsprogramma's die door duizenden leerlingen gevolgd worden, is dat elke leerling de mogelijkheid krijgt om een reeks vooraf bepaalde doelstellingen in eigen tempo en leerstijl te bereiken.

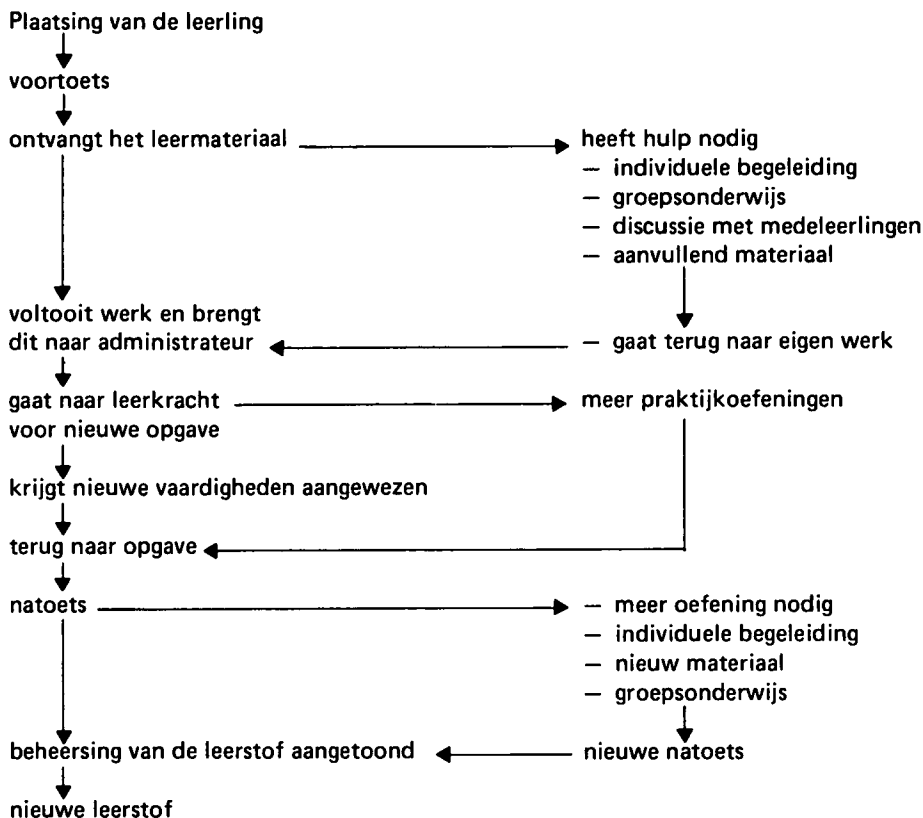
Een programma als IPI heeft betrekking op wiskundig rekenen, lezen, taal, schrijven, sociale en natuurwetenschappen op het niveau vanaf de kleuterschool tot en met de zesde klas basisschool.

Wat er met een leerling in een IPI-(taal)programma gebeurt, wordt weergegeven in het volgende schema.

In IPI wordt veel gebruik gemaakt van zelfinstruerende leermaterialen, waardoor de docenten weinig tijd hoeven te besteden aan groepsgerichte instructie. Die tijd wordt dan gebruikt, voor het begeleiden van individuele leerlingen, voor het bestuderen van de vorderingen van de leerlingen, voor het opsporen van individuele behoeften en moeilijkheden en voor het uitschrijven van opdrachten. Om passende hulp en begeleiding te kunnen geven, diagnostiseert de docent regelmatig het ontwikkelingsniveau van de leerling. Hij hanteert plaatsings-, voor-, voortgangs- en natoetsen en analyseert de resultaten.²

Het is duidelijk dat de docent in het IPI-programma een andere taak heeft dan in traditioneel klas-sikaal onderwijs. 'Hij voorziet in materialen, hij richt de werkuren in en regelt de afname en de verwerking van de toetsen, hij brengt leerlingen die dezelfde toetsuitkomsten hebben en die aan dezelfde leerstof werken, bijeen voor individuele hulp. In IPI wordt de leerkracht bijgestaan door onderwijsassistenten en/of een computer (...). De computer bevat allerlei gegevens van de leerlingen, hij registreert nauwkeurig de vorderingen en waarschuwt als een schakel ontbreekt.'³ De beide andere programma's — PLAN en IGE — verschillen in bepaalde opzichten van IPI, maar gaan grotendeels van dezelfde uitgangspunten en werkwijzen uit. In het project PLAN⁴ richt men zich op de onderwijsprogramma's van leerlingen van 6 tot 18 jaar: rekenen, moedertaal in al zijn facetten en zaakvakken (science en social studies).

De evaluatie-uitkomsten omtrent deze programma's zijn schaars. In plaats van gedomineerd en



gecontroleerd te worden door de docent, blijken de leerlingen overheerst te worden door een andere autoriteit: eentonigheid.

Veenman heeft grote bezwaren tegen IPI: 'Met behulp van technische apparatuur en voortdurende controle op de vorderingen van de leerlingen is individualisering gereduceerd tot het doorlopen van dezelfde leerstofeenheden en procedures. Individualisering wordt als gevolg van het systeem een uitsluitend kwantitatieve aangelegenheid. Onderwijs is een administratief proces geworden. Leerplan, programmering, technologie, systematische opvoering van efficiëntie en prestatietelling lijken leerkracht en leerlingen tot figuren te degraderen.'⁵

Als andere bezwaren tegen IPI noemt Veenman:

- 1 Groepswork, wederzijdse stimulering, kritiek en discussie hebben in dit programma nauwelijks een plaats.
- 2 IPI heeft voornamelijk de cognitieve vakken en de cognitieve delen van vakken geïndividualiseerd.

3 IPI draagt alle kenmerken in zich van een gesloten curriculum.

Met Veenman ben ik van mening dat een dergelijk programma dan ook niet in de eerste plaats individualiserend, maar individualistisch is. Individualisering houdt voor mij wat anders in, zoals ik al in het vorige *Moer*-artikel schreef: '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. Individualisering veronderstelt juist het samenwerken in groepen als noodzakelijk complementair aan het alleen werken van elke leerling.'⁶

Het lijkt niet erg waarschijnlijk, dat dergelijke programma's in Nederland op korte termijn ingevoerd zullen worden, al zijn er wel instituten en

projecten die systematisch de know-how verzamelen die nodig is voor het opzetten en doen uitvoeren van zulke geïndividualiseerde programma's.

Differentiatie in thematisch-cursorisch taalonderwijs

Gelukkig kiezen veel scholen eigen wegen voor individualisering en differentiatie. Daarvan geef ik nu een voorbeeld.

In mijn vorige artikel schreef ik, dat steeds meer scholen hun taalonderwijs thematisch-cursorisch inrichten en daarbij streven naar individualisering. In de thematische delen staat een zinvolle onderwijsinhoud — een thema⁷ — centraal; in de cursorische onderdelen is de ontwikkeling van bepaalde deelvaardigheden doel van het programma.

Veel scholen kiezen voor een thematisch-cursorische leerstofordening onder meer omdat die meer mogelijkheden biedt voor het inspelen door de leerlingen op het programma dan de traditionele synthetische taalmethodes, waar een uitgangstekst grote delen van een hoofdstuk daarna in mindere of meerdere mate stringent bepaalt en waar leerlingen nauwelijks iets te kiezen hebben. Synthetische methodes leiden daarom ook bijna altijd tot onechte communicatieve situaties.

In het schooljaar 1979/80 begeleid ik onder meer negen secties Nederlands van scholen voor mavo, havo en/of vwo die samen aan thematisch-cursorisch⁸ taalonderwijs werken en daarbij zo goed mogelijk proberen in te spelen op de verschillen tussen de leerlingen. Hoe die secties dat doen, probeer ik in het vervolg zo beknopt mogelijk te beschrijven. Daarbij ga ik eerst in op het werken aan thema's en daarna op het werken aan cursussen.

Thematisch werken

Zowel in de eerste als in de tweede klas werken de secties gemiddeld met vijf thema's en met een van school tot school verschillend aantal cursussen. Die thema's zijn tevoren in meerdere of mindere mate geprogrammeerd en beslaan meestal zo'n 8 à 10 lessen. (Dus zo'n 2 à 3 weken alle lessen.) De introductie van een thema geschiedt in het algemeen door het lezen van één of enkele teksten, door een klasgesprek of door een enquête om eigen kennis en opvattingen van elke leerling in kaart te brengen. Dat leidt dan tot één

of meer probleemstellingen en een aantal werkdoelen, waarin allerlei taalactiviteiten plaatsvinden rond het thema of subthema's. Leerlingen werken dan soms alleen, soms in tweetallen en soms in kleine groepjes. De gemeenschappelijke slotmanifestatie of het eindprodukt staat meestal tevoren vast, maar niet altijd. De slotmanifestatie en het eindprodukt kunnen heel verschillend zijn, bijvoorbeeld

- een boekje of een krant, samengesteld door de leerlingen over of naar aanleiding van het thema;
- een tentoonstelling met allerlei (onder meer handvaardigheids)werkstukken over en rond (onderwerpen uit) jeugdboeken;
- een toneel- of hoorspel;
- een dichtersfestival;
- een eigen boekenmolen, naar aanleiding van een thema rond de Jeugdboekenweek, etc.

Welke zijn nu de thema's? Per school is dat verschillend. Ik noem er enkele. 'Wij en de nieuwe school' is een ontmoetingsthema aan het begin van de eerste klas, waarin leerlingen elkaar leren kennen en georiënteerd worden in de schooltypes van het voortgezet onderwijs en in de school, waarop ze zitten. Later in het thema verzamelen de leerlingen allerlei informatie over hun nieuwe school door te lezen, te interviewen, etc. Ze verwerken die informatie dan in een boekje, dat ze verstrekken aan leerlingen op hun oude lagere school.

Andere thema's in de eerste klas zijn: 'Jeugdboeken', uitmondend in een tentoonstelling⁹, 'Gedichten lezen en maken', en 'Indianen' met onder meer als doelstelling dat leerlingen het verschil ontdekken tussen hoe Indianen werkelijk zijn en leven en hoe ze in jeugdboeken worden voorgesteld, dus het verschil tussen werkelijkheid en fictie en verder met het doel de leerlingen informatie te laten verwerken over de onderdrukking en discriminatie door blanken. Uiteindelijk wordt de discriminatie in hun eigen leven en in de situatie op school aan de orde gesteld. Verder is er ook een thema 'Oorlog' met als doel te laten zien en ontdekken, hoe mensen zich in een oorlog voelen en hoe ruzies, conflicten en oorlog met elkaar overeenkomen wat betreft belangentegenstellingen.

In de tweede klas worden gemiddeld ook zo'n vijf thema's, verspreid over het jaar, aan de orde gesteld.

'Ons dagelijks brood' heeft als doel de leerlingen

informatie te geven en te laten verzamelen over voedselproductie (onder meer bio-industrie), voedselverwerking (bakkers) en het toezicht daarop (keuringsdienst van waren), voedselconsumptie (thuis en in restaurants) en eigen eetgewoonten. Op enkele scholen wordt dit thema als project uitgevoerd samen met de sectie biologie.

Andere thema's zijn 'Jeugdboekenweek', waarin elke klas zijn eigen boekenmolen maakt en 'De krant' waarin onder andere informatie gegeven wordt over het samenstellen en vervaardigen van kranten en waarin leerlingen geconfronteerd worden met een ANP-telexbericht en verschillende bewerkingen daarvan in enkele dagbladen. Uiteindelijk maken de leerlingen samen een eigen krant. En verder zijn er nog de thema's 'Schurken' waarbij veel teksten uit Tikker¹⁰ gebruikt worden en 'Wat je zegt, ben je zelf', waarin leerlingen vooral in spel, in groepsgesprekken en in klassesdiscussies met elkaar praten over wie ze zijn, over hun angsten en over hoe de relaties met hun ouders zijn. Bij al deze thema's wordt erg veel gebruik gemaakt van krante-artikelen, van verhalen en van fragmenten uit jeugdboeken. De taalactiviteiten die plaats vinden zijn vormen van praten, luisteren, lezen, schrijven en (verbale en dramatische) expressie.

Hoe wordt er nu in deze thema's gedifferentieerd om meer in te spelen op de individuele leerlingen?

Allereerst wordt er gedifferentieerd naar belangstelling. Vaak kunnen leerlingen uit een aantal keuze-opdrachten er één of twee kiezen (gesloten belangstellingsdifferentiatie). Regelmatig ook kunnen ze zich binnen een (sub-)thema zelf een taak stellen (open belangstellingsdifferentiatie) en die alleen, met een ander samen of in een groepje uitvoeren (differentiatie naar werkvorm). Soms is er een tussenvorm: er worden enkele mogelijkheden of suggesties voor taken gegeven, waaruit leerlingen een keuze kunnen maken, maar ze kunnen ook zelf een taak bedenken en die uitvoeren.

Differentiatie naar doelstellingen vindt plaats door de mogelijkheid te bieden aan extra opdrachten te werken.

Eigenlijk verschilt individualiserend thematisch werken maar weinig van gewoon thematisch werken. Misschien hebben de docenten zich alleen wat bewuster voorbereid op het samenstellen van keuze-opdrachten, op de mogelijkheid van een

eigen inbreng van de leerlingen, op het verstrekken van extra-opgaven, op mogelijke verschillen in tempo en op een variatie in werkvormen.

Cursorisch werken

Behalve thematisch wordt er ook cursorisch gewerkt. Een cursus is een lessenserie van ongeveer zes tot acht aaneengesloten lessen, waarin meestal met voor leerlingen zo nauwkeurig mogelijk omschreven doelstellingen en een duidelijke opbouw aan één of enkele deelvaardigheden gewerkt wordt. Die deelvaardigheden betreffen aspecten van:

- het lezen van zakelijke teksten;
- het schrijven van verhalende en informerende teksten;
- het hanteren van een woordenboek en andere naslagwerken (bijvoorbeeld een telefoongids);
- grammatica;
- spelling.

De cursussen zijn weliswaar goed voorbereid, maar uitleg, verwerking en toetsing vinden maar voor een deel schriftelijk plaats. Met name in de cursussen in het lezen van zakelijke teksten en in het schrijven is er erg veel interactie in de klas in klasse- en leergesprekken. Daarbij gebruiken de leerlingen vormen van ontdekkend leren en ervaringsleren. Ook komt in deze cursussen veel groepswork voor.

Bij *schrijfvaardigheid* worden in de eerste en tweede klas aan de hand van twee delen van de leergang *De Papieren Wereld*¹¹ een aantal creatieve en technische (ambachtelijke) aspecten aan de orde gesteld, zoals:

- de functie van interpunctie in een verhalende tekst met name in een dia- of polyloog;
- de functie van gesprekken in een tekst en de manieren waarop je gesprekken in een tekst kunt weergeven (direct — indirect; gesprekspatronen);
- het indelen van een informerende tekst in alinea's, de opbouw van een alinea;
- de verschillende fasen in het proces van het schrijven van informerende en verhalende teksten en de problemen daarbij;
- het selecteren van informatie uit één of meer teksten met het oog op het eigen schrijfdoel; etc. etc.

In de cursussen bespreekt de docent deze en andere deelvaardigheden meestal eerst aan de hand van teksten, vooral uit jeugdboeken en uit kranten, maar ook aan de hand van fragmenten 'ech-

te' literatuur.

Hoe wordt daarbij nu gedifferentieerd?

In het algemeen krijgen de leerlingen eerst een nogal gesloten deelvaardigheidsopdracht, die ze in vrij korte tijd kunnen uitvoeren, daarna een meer open schrijfopdracht, waarbij ze het geleerde moeten toepassen. Tijdens het werken aan de opdrachten gaan de docenten na, hoe de leerlingen deze verwerken. Leerlingen die er erg veel moeite mee hebben, krijgen dan een nieuwe (soms eenvoudiger) opdracht om nog eens te oefenen, anderen een extra opdracht, die meestal complexer is. (Differentiatie naar doelstellingen, volgens B-E-model.)

Soms ook geeft de docent tijdens een lessenserie — met name in grote klassen, waar de docent(e) moeilijk 28 of 30 leerlingen kan 'volgen' — een diagnostische opdracht, waarna sommige leerlingen een hulpprogramma(atje) met een nieuwe oefenopdracht krijgen en anderen een extra-opdracht, die soms individueel, maar heel vaak in groepjes moet worden uitgevoerd. (Differentiatie naar doelstellingen volgens B-H-V-model.)

Het is de bedoeling dat de docenten bij het hulpprogrammaatje extra aandacht geven aan de leerlingen die het niet zo goed gedaan hadden. Vaak praten ze dan met de leerling door, wat de problemen zijn en hoe die op te lossen zijn. Soms geven ze ook een nieuwe, een andere of meer gestructureerde uitleg (differentiatie naar instructie).

Heel vaak evalueren de leerlingen zelf in groepjes wat ze goed en minder goed vonden in het schrijfsel van een ander. Soms gebeurt dat aan de hand van aandachtspunten of richtvragen, soms met behulp van een evaluatieschaaltje, maar dat werkt nogal eens te beperkend.

De bedoeling van deze evaluatie is tweeledig, namelijk dat de leerlingen die beoordelen, zelf leren van het werk van anderen en dat de beoordeelde zijn/haar voordeel kan doen met de gemaakte opmerkingen. De evaluatie vindt nogal eens plaats voor de leerlingen hun werk bij de docent(e) inleveren. Zo kunnen ze dat nog verbeteren voor ze een cijfer krijgen.

In de thema's schrijven de leerlingen natuurlijk ook, maar daar meer functioneel in relatie tot (sub)doelen van het thema. Hetzelfde geldt voor het *lezen van zakelijke teksten*. Dat gebeurt binnen de thema's op een natuurlijke wijze, maar daarnaast in enkele cursussen om deelvaardighe-

den te leren. Die deelvaardigheden betreffen in de eerste en tweede klas onder meer:

- het bepalen van het type van een tekst;
- het kiezen van een leesdoel en het hanteren van verschillende leesstrategieën (zoekend, oriënterend, begrijpend en studerend lezen);
- het stellen van vragen bij (delen van) een tekst, bijvoorbeeld een alinea;
- het samenvatten van een tekst in enkele zinnen;
- het onderkennen van manipulatietechnieken en redeneerfouten.

De in de cursussen gehanteerde aanpak is sterk verwant met en ook vaak ontleend aan de methode *Taalwerk*¹².

In de cursussen is afgestapt van de tekst met voorgekookte detailvragen, zoals die zo vaak in allerlei synthetische methodes staan. (Zoek de volgende woorden op: ...

Waarnaar verwijzen die, dat, waarover, etc.

Wat voor soort boot wordt bedoeld in regel ...

Welke twee eigenschappen van x worden genoemd in de derde alinea ... etc.)

Ook in de cursussen 'Lezen van zakelijke teksten' wordt door de docenten gediagnostiseerd tijdens de verwerkingsfase en na afloop met behulp van diagnostische vragen en opdrachten, waarna hulp- en extra-opdrachten gegeven worden (differentiatie naar doelstellingen volgens B-E- en B-H-V-model).

De leerstof voor *grammatica, spelling en woordenboek* is in de eerste klas vrij gering. Aan elk aspect wordt één cursus van zo'n zes lessen gewijd. Bij grammatica komen alleen het verdelen in zinstukken, de persoonsvorm, het onderwerp, het voltooid deelwoord en de onbepaalde wijs aan de orde en bij spelling alleen de spelling van de werkwoordsvormen.

Niet alle leerlingen hoeven aan deze cursussen deel te nemen. De cursussen beginnen met een diagnostische Instaptoets, waarin nagegaan wordt wat elke leerling al weet en kan.

Maakt hij/zij die op alle onderdelen goed, dan kan de cursus overgeslagen worden; maakt een leerling alle onderdelen slecht, dan doorloopt hij/zij in eigen tempo de hele cursus; in andere gevallen wordt alleen aan die onderdelen gewerkt, die slecht gemaakt zijn of waar de leerling zich nog onzeker voelt. Deze vorm van differentiatie noemt men wel differentiatie naar plaats in het programma.

Bij alle drie de cursussen wordt ook gedifferentieerd volgens het B-H-V-model, dat wil zeggen dat na de basisstof, een diagnostische toets gegeven wordt, waarna herhalings- en verrijkingsopdrachten voor handen zijn. Bij deze onderdelen kan ook aan 'goede' leerlingen gevraagd worden leerlingen te helpen die een hulpprogramma moeten maken. In de EXTRA-stof bij deze onderdelen zitten steeds keuze-mogelijkheden. Zo kunnen de leerlingen in de cursus *woordenboek* op verschillende manieren op meer speelse wijze bezig zijn met het vergroten van hun vaardigheden.

Aan spelling wordt behalve ten aanzien van de werkwoordsvormen in het algemeen geen klassikale aandacht gegeven. Er wordt vanuit gegaan dat de lagere scholen de leerlingen dit (goed) geleerd hebben.

Op de meeste scholen zijn wel leer- en/of oefenboeken beschikbaar, waar individuele leerlingen naar verwezen worden als in hun schrijfsels blijkt, dat ze een bepaalde spellingregel regelmatig niet of verkeerd toepassen. Enkele scholen gebruiken daartoe de twee delen Hulplessen, zoals die door de KPC-MAVO-STUURGROEP-NEDERLANDS in 1976 ten behoeve van individualisering zijn samengesteld en die in 1979 op grond van evaluatie uit de praktijk geheel herzien en uitgebreid zijn.¹³

Met deze schets van interne differentiatie in zelf-instruerende systemen en in thematisch-cursorisch taalonderwijs, hoop ik de term voldoende verduidelijkt te hebben in verband met de gestelde vragen.

Ook het begrip 'emancipatorisch' vraagt nog om een verheldering.

Emancipatorisch taalonderwijs

De term 'emancipatorisch' is in de VON niet nieuw. In het eerste nummer van *Moer* van 1975 wijdde Eimers er een artikel¹⁴ aan, het VON-congres van dat jaar stond in het teken van emancipatorisch taalonderwijs en het beleid van de VON is vooral sinds die tijd gericht op het realiseren van emancipatorisch (taal-)onderwijs. Toch is de term, voor zover mijn informatie strekt, in de VON nooit helder en eenduidig omschreven. Op het VON-congres 1975 vroeg de congresleiding de deelnemers naar een mening over en een invulling van het begrip. Daarbij kwamen allerlei omschrijvingen naar voren met duidelijk twee po-

len: 'Aan de ene kant een opvatting die de individuele ontplooiing hoog houdt, aan de andere kant een opvatting van emancipatie als collectief proces dat bevrijding van het individu insluit.'¹⁵ Aan de ene kant dus een meer liberale invulling, aan de andere kant een socialistische. Dat is ook niet zo vreemd. In de pedagogiek krijgt de term ook minstens vier verschillende invullingen, die samenhangen met verschillen in mens- en maatschappijvisie.

In beleidsnota's na 1975 heeft de VON de term 'emancipatorisch' wat meer vertaald, zonder hem overigens te gebruiken. Gezegd werd, dat het 'moedertaalonderwijs moet bijdragen aan de maatschappelijke en persoonlijke vorming van de leerlingen'¹⁶. Deze nogal weinigzeggende omschrijving, die vrijwel iedere Nederlander zal kunnen onderschrijven, werd dan verder geconcretiseerd met begrippen als weerbaarheid, normale functionaliteit en thematisch taalonderwijs, die heel summier ingevuld werden.

Alleen het begrip 'normale functionaliteit' is door het bestuur van de VON in het voorjaar van 1979 verder verduidelijkt. Daarover ontstonden echter felle discussies, waarbij bleek dat nog vele interpretaties mogelijk waren. De term was zoals sommigen zeiden 'van elastiek'¹⁷.

Daarom gebruik ik liever de omschrijving van de Centrale Werkgroep Moedertaalonderwijs van het CIO in de discussienota's 'Taalonderwijs van morgen?'. Daarin schreven we: 'Ons uitgangspunt is dat (taal-)onderwijs emancipatorisch onderwijs moet zijn, waarbij het taalgebruik, de waarden en normen die kinderen uit hun thuissituatie meebrengen in beginsel geaccepteerd worden. Dat houdt voor ons in, dat het onderwijs kinderen de gelegenheid moet geven zichzelf te worden in menselijke relaties, te groeien in en aan hun omgeving en zin en betekenis aan hun eigen bestaan te geven. Onder emancipatie verstaan we tevens de bevrijding van het individu van maatschappelijke, economische, psychologische en pedagogische processen, die het onmondig en daarmee onder de duim houden. Emancipatie is voor ons dus meer dan alleen het opheffen van vormen van discriminatie, van onderdrukking of van achterstelling; het omvat ook het proces van maatschappelijke en persoonlijke bewustwording. Het doel van emancipatie is, dat ieder individu zich verantwoordelijk weet en voelt voor eigen handelingsinitiatieven en verantwoordelijkheid wil dragen voor eigen en andermans welzijn. Taalonder-

wijs zal daarom ook — misschien wel in de eerste plaats — een taak hebben tot bewust maken (...). De groei van het kind naar emancipatie weerspiegelt zich in de groei van zijn communicatie met zichzelf en met anderen'.¹⁸

Ook deze omschrijving is nog tamelijk abstract en laat verschillende interpretaties toe, wel kunnen we er criteria aan ontleen, om taalonderwijs op zijn emancipatorisch gehalte te onderzoeken.

Het bestek van dit artikel staat me niet toe uit de vooral Duitse literatuur een overzicht te geven van allerlei mogelijke kenmerken van emancipatorisch (taal-)onderwijs. Daarom beperk ik me op grond van de gegeven omschrijving tot vier criteria:

- 1 in hoeverre gaat het onderwijs uit van acceptatie van de leerling en in welke mate, hoe en met welke intentie(s) wordt in het onderwijs geselecteerd¹⁹;
- 2 in hoeverre leiden de doelstellingen en inhoud van het taalonderwijs en de gepraktiseerde werkvormen tot persoonlijke en maatschappelijke bewustwording?;
- 3 in hoeverre worden de doelstellingen en inhoud van het taalonderwijs gerelateerd aan de belangen en interesses van de leerlingen?;
- 4 in hoeverre kunnen leerlingen zelf keuzen maken in het taalonderwijs wat betreft doelstellingen, inhoud, werkvormen en toetsing?

Differentiatie en emancipatorisch onderwijs

Na de beschrijving van twee toepassingen van interne differentiatie en de invulling van emancipatorisch taalonderwijs kom ik terug op de vragen van de redactie: 'Gaat van differentiatie wel een emancipatorische werking uit?'

Een algemeen antwoord op deze vraag kan ik moeilijk geven, omdat er zoveel vormen van interne differentiatie bestaan. Ik zou wel de vier criteria kunnen gebruiken om het emancipatorische gehalte van de beschreven gedifferentieerde programma's vast te stellen. Daartoe ben ik echter nauwelijks in staat, omdat ik over onvoldoende gegevens beschik ten aanzien van de setting en praktijk van deze programma's. Ik zou dan meer moeten verzamelen. Het eerste criterium zou dan leiden tot nadere vragen als: 'Past men differentiatie toe vanuit acceptatie van de leerlingen of om selectieve redenen, dus bijvoorbeeld om frequenter of beter te kunnen toetsen, om gefundeerder cijfers te kunnen geven, om be-

ter te kunnen bepalen of iemand moet blijven zitten of niet?'

Toch wil ik proberen enkele algemene opmerkingen te maken. Mijns inziens kan van differentiatie alleen een emancipatorische werking uitgaan vanuit acceptatie van de leerling, vanuit de contractgedachte, dus vanuit de (stilzwijgende) afspraak: wij docenten zullen er alles aan doen om jou hier op school verder te helpen zo goed mogelijk je capaciteiten te ontwikkelen en je eigen leerbehoeften te bevredigen, opdat je zelfstandig kunt zijn. Met andere woorden: het eerste criterium vind ik het meest wezenlijke voor emancipatorisch (taal-)onderwijs.

Die acceptatie is in het huidige systeem van het voortgezet onderwijs erg moeilijk te realiseren. Mede als gevolg van dit systeem is men op veel scholen al vroeg in het eerste leerjaar sterk gericht op selectie. Individualisering en differentiatie zijn dan beperkt in hun mogelijkheden. De Koning heeft dit probleem aldus verwoord: 'De meeste pogingen, met name in het voortgezet onderwijs om interne differentiatie te verwezenlijken, verkeren echter in de ongelukkige positie, dat deze zich afspelen binnen een schoolorganisatie die gebaseerd is op inter- en intraschoolse differentiatie. De principes die aan deze differentiatievormen ten grondslag liggen, zijn ook wettelijk stevig verankerd middels lessentabellen, vakkenpakketten, exameneisen, diploma's, toelatingsrechten tot vervolgonderwijs e.d. en bieden weinig ruimte voor alternatieve differentiatievormen (...). Interne differentiatie, gevangen binnen een dergelijke schoolstructuur, kan niet anders dan fricties bij de uitwerking opleveren en wordt beperkt in zijn mogelijkheden. Veel problemen waarmee leraren bij het ontwikkelen van vormen van interne differentiatie geconfronteerd worden, zijn terug te voeren tot de eisen die zo'n schoolorganisatie stelt'.²⁰

Op grond hiervan kan men natuurlijk zeggen, dat scholen die aan differentiatie gestalte willen geven eerst condities moeten scheppen, waarbij selectie beperkt of in ieder geval uitgesteld moet worden. Op verschillende scholen wil men dat ook wel en spreekt men zich uit om te streven naar een verlengde brugperiode met een (lang) selectievrij tijdvak aan het begin van het eerste leerjaar. Maar veel docenten willen dan dat dergelijke maatregelen pas in de praktijk uitgevoerd worden, als gebleken is dat ze mede door differentiatie in staat zijn een heterogene groep langer bij-

een te houden, dus in staat zijn zowel 'zwakkere' als 'betere' leerlingen tot hun recht te laten komen.

Daarmee kom ik tot de constatering, dat het realiseren van differentiatie vaak een procesmatige aanpak vereist. Nogal wat scholen beginnen met differentiatie, omdat ze het onderwijs meer willen individualiseren, meer op de individuele leerling willen afstemmen. Vaak komen ze dan tot de ontdekking, dat individualisering en selectie op gespannen voet met elkaar staan. Maar ze willen de selectie pas werkelijk beperken of uitstellen, als blijkt dat ze de gevolgen daarvan kunnen opvangen.

In de werkelijkheid is dit proces op een school vaak nog veel complexer. Nog verschillende andere factoren spelen dan een rol, zoals bijvoorbeeld de wens van leerlingen om frequent cijfers te krijgen, de eis van sommige ouders om regelmatig op de hoogte gebracht te worden van de prestaties van hun kinderen op een wijze die hen duidelijkheid geeft en dat is vaak met de traditionele cijfers.

Het zal hiermee hopenlijk duidelijk zijn dat ik het erg moeilijk vind een antwoord op de vraag van de redactie te geven. Een school die eerst uniform onderwijs geeft, dus onderwijs waarbij alle leerlingen dezelfde doelstellingen met dezelfde inhouden en dezelfde verwerkingsopdrachten moeten trachten te bereiken in hetzelfde tempo en met dezelfde toetsing op hetzelfde moment en dan besluit tot individualisering, maakt meestal allerlei stadia van ontwikkeling door. Het kan zijn, dat men dan in eerste instantie zijn toevlucht zoekt tot het ontwikkelen en gebruiken van zelfinstruerende systemen, het kan ook zijn dat men direct vormen van differentiatie probeert te gebruiken waarbij elke leerling meer eigen keuzen kan maken.

Hiermee wordt overigens opnieuw duidelijk, dat ik van de zelf-instruerende systemen als het IPI-programma niet zo gecharmeerd ben. Ik wijs deze dan ook af en zie ze slechts als een tussenfase naar werkelijke individualisering. Van differentiatie in een dergelijk programma zie ik, bij toepassing van de vier criteria, nauwelijks een emancipatorische werking uitgaan. De doelstellingen, de inhouden, de leeractiviteiten, de toetsing: alles is tevoren zorgvuldig geprogrammeerd en ligt vast. In zo'n systeem heeft een leerling nog maar weinig te kiezen: hij kan zich aan het programma met het takensysteem onderwerpen of hij kan

dat weigeren: andere keuzen heeft hij eigenlijk niet.

Ook in het beschreven thematisch-cursorisch moedertaalonderwijs is veel geprogrammeerd in de cursussen en thema's, maar er vindt ook veel interactie plaats, waarin allerlei keuzen gemaakt worden door docenten en leerlingen. Ik vind dat van dit thematisch-cursorisch taalonderwijs wel enige emancipatorische werking kan uitgaan: minder van de cursussen, maar meer van het werken aan thema's.

Toch hangt de emancipatorische werking niet zo zeer samen met (de vormen van) differentiatie, als wel met de doelstellingen van taalonderwijs. In het voorgaande hoop ik duidelijk gemaakt te hebben, dat de gekozen doelstellingen en het onderwijsstelsel waarbinnen deze gerealiseerd moeten worden, grote invloed hebben op de mogelijke vormen van differentiatie.

Differentiatie en ongelijkheid

Een andere vraag van de redactie luidde: 'Bevestig je met differentiatie niet de ongelijkheid die de leerlingen van verschillende niveaus van onderwijs toch al in de maatschappij tegenkomen?' Het huidige voortgezet onderwijs met zijn categorale scholen voor vwo, havo, mavo, lno, lto, etc. bevestigt de ongelijkheid die er in de maatschappij is. Die ongelijkheid wordt verminderd noch vergroot door interne differentiatie binnen een categorale school of een wat bredere scholengemeenschap.

Wil men ongelijkheid aanzienlijk proberen te verminderen, dan is dat mogelijk door geïntegreerd voortgezet onderwijs te realiseren, waarbij aan elk diploma of dossioma gelijke rechten worden verleend²¹. En ook dan zullen er nog ongelijke kansen zijn. Ik denk dat leerlingen die uit een milieu komen dat maatschappelijk hoger wordt gewaardeerd, dan toch meer kansen hebben, zoals bijvoorbeeld ook bleek uit de reportage over de gediplomeerden van een mavo-school in Helmond in een kleurkatern van *Vrij Nederland* in het voorjaar van 1979.

Waarschijnlijk komt de vraag van de *Moer*-redactie voort uit de gedachte dat interne differentiatie moet leiden tot examens op verschillende niveaus, zoals die in het lbo over enige tijd ook in het mavo ingevoerd zijn. Mijns inziens is deze koppeling niet noodzakelijk en ook niet gewenst. Interne differentiatie heeft *niet* als doel niveau-

differentiatie. Bij een goed gebruik van interne differentiatie gaat het er onder andere om, dat individuele leerlingen optimale ontplooiingskansen krijgen en dat (bijna) alle leerlingen schoolsucces hebben, of anders gezegd de communale doelen en de cursusdoelen²² bereiken. Daarnaast kunnen alle leerlingen dan nog andere doelen bereiken. De ene leerling zal daarbij meer en andere dingen leren dan een andere. Maar moet daar nu onmiddellijk een niveau aan gekoppeld worden? En kan dat ook eigenlijk wel op een zinnige manier? Wie de invullingen van de verschillende niveaus in het lbo bekijkt, kan niet anders dan tot de conclusie komen dat deze zeer kunstmatig en arbitrair zijn. Een examen met verschillende niveaus koppelen aan interne differentiatie is *niet* noodzakelijk. Het gebeurt in de praktijk van ons selectieve systeem van voortgezet onderwijs wel. Dat is het gevolg van politieke beslissingen, niet van onderwijskundige of didactische. Een alternatief voor de niveau-examens is een dossioma. Daarin staat beschreven aan welke onderwijs- en vormingsactiviteiten een leerling in zijn opleiding heeft deelgenomen. Het geeft als het ware een profielbeschrijving van een leerling. Hoewel ik nog geen ervaring heb met dossioma's, geloof ik dat een dossioma meer mogelijkheden biedt om individualisering in emancipatorische richting in het onderwijs mogelijk te maken en de ongelijkheid zal verminderen.²³

Is differentiatie wel goed voor het onderwijs en de leerlingen?

Iemand die zich al zes jaar bezig houdt met differentiatie in het onderwijs, kan eigenlijk op zo'n vraag alleen met 'ja' antwoorden of anders moet hij ontslag nemen uit zijn werk. Ik antwoord ook met 'ja', al houd ik reserves. Bij een keuze tussen een zelfde taal-programma op de traditionele (uniforme) manier of met differentiatie, zal ik in principe altijd voor de gedifferentieerde aanpak kiezen.

Maar niet alle gedifferentieerde programma's vind ik goed voor het onderwijs en de leerlingen. Het soort zelfinstruerende systemen als het IPI-programma, met wat voor aantrekkelijke leermaterialen ook, kan maar een beperkte bijdrage aan emancipatorisch onderwijs leveren. Met zelfinstruerende programma's, in feite nieuwe vormen van geprogrammeerde instructie, wordt in Nederland op beperkte schaal gewerkt. Daar heb ik

geen bezwaar tegen als het gebeurt met remediale oogmerken. De kans is echter reëel aanwezig, dat dit tot geheel geprogrammeerde systemen gaat leiden. Juist nu door het huidige kabinet een verlengde brugperiode wordt gepropageerd, zonder dat scholen faciliteiten krijgen om zelf te experimenteren met het opzetten en ontwikkelen van geïndividualiseerde programma's, bestaat het gevaar dat opdracht wordt gegeven, om centraal leermaterialen daartoe te vervaardigen.

Als dat zal leiden tot systemen als die van IPI en PLAN, heb ik daar ernstige bezwaren tegen. Ik geloof dat het verder ontwikkelen van differentiatievormen in open onderwijs, onder meer in het werken met thema's het alternatief moet zijn bij moedertaalonderwijs.

Conclusie

Ik hoop met deze informatie over differentiatie in zelfinstruerende systemen en over het individualiserend werken binnen thematisch-cursorisch taalonderwijs voldoende bouwstenen te hebben aangedragen voor mijn conclusie, dat individualisering en differentiatie op zich niet goed of slecht voor het onderwijs zijn, maar dat het ervan afhangt, wat de onderwijsdoelstellingen zijn, hoe open of gesloten het leerplan is, of er sprake is van acceptatie of selectie, etc. De keuze van de doelstellingen en de openheid/geslotenheid van het leerplan bepalen dan welke vormen van differentiatie mogelijk en wenselijk zijn.

Ik dank Gerda Hemmelder (Delden), André Hoekstra (Veendam), Fons Houtman (Boxtel), Joost Scheifes (Rijen) en Cor Vlasman (Heemskerk) voor hun waardevolle op- en aanmerkingen op het concept van dit artikel.

Overasselt, november 1979

Noten

- 1 P. de Koning 'Interne differentiatie: enkele kanttekeningen' in: *Resonans* mei 1978, p. 268-271. Het citaat staat op pag. 268.
- 2 S.A.M. Veenman 'Individualisering van het onderwijs: een classificatieschema toegepast op IPI en Open Onderwijs II' in: *Pedagogisch Tijdschrift/Forum voor Opvoedkunde* 1977, nr 3, pag. 123-124.
- 3 Idem, pag. 124-125.
- 4 Over PLAN is informatie te vinden in: Th. Oudkerk Pool 'Individualisering van het onderwijs: een doorbraak?' in: *Pedagogische Studiën* jrg. 49, 1972, pag. 158-166 en

- Th. Oudkerk Pool 'PLAN in de praktijk' in: *Pedagogische Studiën* jrg. 49, 1972, pag. 189-200.
- 5 S.A.M. Veenman, pag. 125 en H. von Hentig *Hervorming van de school: alternatieve of maatschappijrevolutie?* Antwerpen, De Nederlandse Boekhandel, 1973.
 - 6 Mijn vorige artikel in *Moer* 1979: 5, pag. 23.
 - 7 Zie voor thematisch taalonderwijs:
P. Batelaan 'Taalvaardigheidsonderwijs meer dan communicatieonderwijs' in: *Levende Talen* nr 325, augustus 1977, pag. 298-307
J. Eimers 'Projectmatig taalonderwijs' in: *Moer* 1976, pag. 251-259.
Raamplan Nederlands Onderbouw LBO Landelijke Pedagogische Centra, Amsterdam 1977.
 - 8 Dat deze term ook anders gebruikt wordt, als ik hier doe, blijkt ook uit een nieuwe methode voor het mavo-lbo, *Zeg nou zelf*, waarvan deel I in 1979 bij Malmberg, Den Bosch verscheen.
Deze noemt zich ook thematisch-cursorisch; in feite is deze methode, naar mijn mening, echter een schijn-thematische, om dat in vele tussendoor ingevlochten cursorische taalvaardigheden het thema weer helemaal blijft liggen.
 - 9 Van deze aanpak is verslag gedaan door D. Grit e.a. 'Heb je mijn boek ook gezien?' in: *Projekt Jeugdliteratuur* Educaboek, Culemborg 1976.
 - 10 *Tikker* nr 1, Magazine voor jeugdlektuur, Wolters, Groningen 1978.
 - 11 C. Vlasman *De Papieren Wereld, leergang voor schrijfvaardigheid* deel I-II-III, Katholiek Pedagogisch Centrum, Den Bosch 1979.
 - 12 J. Boland e.a. *Taalwerk* deel I-IV, Muusses, Purmerend 1976-1979.
 - 13 KPC-MAVO-STUURGROEP-NEDERLANDS *Hulplessen deel I en II*, Den Bosch 1979.
 - 14 J. Eimers 'Emancipatorisch taalonderwijs; wat er in West-Duitsland van terecht kwam' in: *Moer* 1975, nr 1, pag. 2-9.
 - 15 M. Linthorst en F. Ravensloot 'Emancipatie en VON-congres, een wazige momentopname' in: *Moer* 1975, nr 3, pag. 117.
 - 16 'Wat gaat de VON de komende jaren ondernemen? Beleidsnota voor 1978 en 1979' in: *Moer* 1977: 5, pag. 6
 - 17 W. van Calcar e.a. *De gevaren van een keuze voor de notie normale functionaliteit als beleidspunt voor de VON* (Een reactie op de standpuntennota van de VON) 1979.
 - 18 *Taalonderwijs van morgen?* Centrale Werkgroep Moe-dertaalonderwijs CIO, 's-Hertogenbosch, vierde druk, 1976. De hier geciteerde omschrijving wijkt iets af van de tekst van de vierde druk. De omschrijving is genomen uit een vervolg-nota, die in het voorjaar van 1980 zal verschijnen. Deze is te bestellen bij het Katholiek Pedagogisch Centrum, Postbus 482, Den Bosch.
 - 19 Zie over deze problematiek: P. de Koning 'Differentiatie tussen selectie en acceptatie' in: *Onderwijs in de onderwijskunde* Muusses, Purmerend 1976.
 - 20 P. de Koning 'Interne differentiatie: enkele kanttekeningen' in: *Resonans* mei 1978, pag. 270.
 - 21 Idem, pag. 268-271.
 - 22 Onder 'communale doelen' wordt verstaan 'de doelen die door alle leerlingen aan het eind van de leerplichtige leeftijd moeten zijn bereikt'; 'cursusdoelen' zijn de voor alle leerlingen gemeenschappelijke doelen van een bepaalde opleiding.
 - 23 Zie over deze problematiek: P. de Koning *Een oriënterende studie naar de afsluitingsproblemen van de middenschool* Pedagogisch-Didactisch Instituut Universiteit van Amsterdam, z.j. (1979).