

Basisvorming, gelijke kansen en differentiatie; een boekbespreking

Bespreking van Helge Bonset, *Onderwijs in heterogene groepen*. Een case study naar het vak Nederlands in een breed-heterogene brugklas van een reguliere scholengemeenschap, en een literatuurstudie naar heterogeniteit en interne differentiatie. Purmerend 1987 (Muusses). Dissertatie RU Utrecht.

Op 18 juni 1987 promoveerde Helge Bonset tot doctor in de sociale wetenschappen aan de RU Utrecht op het proefschrift *Onderwijs in heterogene groepen*. Promotor was prof.dr. J.S. ten Brinke. Het onderzoek, waarvan Bonset in zijn omvangrijke publikatie (525 bladzijden) verslag doet, is opgebouwd uit drie delen: een case study naar een lessenreeks Nederlands in een breed-heterogene brugklas (lbo tot en met vwo) van een reguliere scholengemeenschap, een literatuurstudie naar heterogeniteit en interne differentiatie in de eerste fase van het voortgezet onderwijs in Nederland, en een confrontatie tussen de gegevens uit beide. Na een schets van de inhoud zal ik met name op die confrontatie (hoofdstuk 5) nader ingaan: een dergelijke stellingname ten aanzien van de WRR-plannen zou altijd nog een rol kunnen spelen in het voorgenomen beleid inzake de basisvorming.

In hoofdstuk 1 (*Inleiding*) wordt de ontstaansgeschiedenis van deze publikatie beschreven en de kaders waarbinnen ze tot stand is gekomen. Door zijn lidmaatschap van de Utrechtse Onderzoeksgroep *Onderwijs in Heterogene Groepen* (OOHG) en zijn activiteiten als observator en interviewer in een OOHG-case study (OOHG-I: biologie) raakte Bonset zo'n zeven jaar geleden geïnteresseerd in de problematiek van het onderwijs in heterogene groepen. Leider van het hele OOHG-project was de Utrechtse hoogleraar Steven ten Brinke. Deze achtergrond verklaart tevens de aard van Bonsets studie: in de eerste plaats algemeen-onderwijskundig (lesgeven in heterogene groepen in de eerste fase van het voortgezet onderwijs), in de tweede plaats vakdidactisch (lessen in het schoolvak Nederlands). De doelgroep is dan ook navenant: het wetenschappelijk forum van

didactici en onderwijskundigen. De presentatie aan leraren en andere practici moet volgens Bonset via andere kanalen geschieden; zie bijvoorbeeld zijn artikel in *School* van september 1987 en het interview in *Didaktief* van november 1987.

In hoofdstuk 2 (*De onderzoeksopzet*) wordt ingegaan op de keuze voor de case study voor wat het empirisch deel van het onderzoek betreft. Deze keuze komt voort uit een andere keuze, namelijk om de complexe onderwijswerkelijkheid te beschrijven in plaats van een gereduceerde. In het case study gedeelte van het onderzoek wordt een beschrijving gegeven van het handelen van een gemiddeld bekwame leraar Nederlands binnen het reguliere voortgezet onderwijs. Vervolgens wordt een weergave gegeven van de onderzoeksvragen en van de maatregelen die getroffen zijn om deze te beantwoorden, gevolgd door achtergrondgegevens van de onderzoekers. Ten slotte wordt het onderzoek geplaatst binnen methodologische benaderingen van het sociaal-wetenschappelijk onderzoek. Het past volgens Bonset in de symbolisch-interactionistische of etnografische benadering; deze vorm van kwantitatief onderzoek kan bijdragen tot generaliserende theorievorming en past daardoor ook binnen de empirisch-analytische opvatting van het sociaal-wetenschappelijk onderzoek. Twee belangrijke hypothesen van deze vorm van onderzoek ontleent Bonset aan Wilson (1977): (1) gedrag moet in de natuurlijke context bestudeerd worden (naturalistisch-ecologisch), (2) gedrag moet vanuit de referentiekaders van de betrokkenen geïnterpreteerd worden (kwalitatief-fenomenologisch). Aangezien Bonset wil bijdragen aan praktijkdidactische theorie, tracht hij zich zoveel mogelijk hieraan te houden door uit te gaan van leraarsvragen en door samenwerking met de case-leraar. De kwalitatief-fenomenologische hypothese van Wilson, die een open benadering impliceert, stelt hij op basis van een studie over etnografie (Hammersley/Atkinson 1983) wat "minder open" bij. Het gaat dus om een variant van etnografisch gericht onderzoek, waarbij een zekere sturing wordt toegestaan.

In hoofdstuk 3 (*Validering van de sub-onderzoeksvragen*) worden de procedures beschreven die zijn gevolgd om na te gaan welke vragen leven bij practici ten aanzien van het vak Nederlands in de heterogene brugklas. Er werden daartoe 12 leraren Nederlands geïnterviewd (eind 1981) en aan de besturen van de verenigingen van leraren Nederlands (Levende Talen en VON) werden schriftelijk vragen gesteld. Op grond van de resultaten uit deze raadplegingen werden tegen de achtergrond van de algemene onderzoeksvraag "Wat geeft het onderwijsleergebeuren te zien?" (sub-onderzoeksvragen geformuleerd voor de case study, die voor Nederlands niet veel blijken af te wijken van die voor biologie. Enkele voorbeelden: Wat doet de leraar, inclusief voorbereiding en evaluatie? Hoe voelen de leerlingen zich hierbij? Wat leren de leerlingen? Hoe beoordeelt de leraar?

Hoofdstuk 4 (*Beantwoording van de sub-onderzoeksvragen*) is de feitelijke weergave van de case study: de vragen worden beantwoord

ten aanzien van een reeks van 22 lessen van één leraar Nederlands in één breed-heterogene brugklas van een reguliere scholengemeenschap. De onderzoeksmethoden zijn hier interviews, enquêtes, observaties, learner reports, bestudering van documenten. Op welke beantwoording reageert ook de case-leraar weer, waarbij het voorkomt dat deze stelt een bepaalde gevolgtrekking niet voor zijn rekening te willen nemen. Het perspectief van de leraar is telkens als aparte paragraaf in de tekst opgenomen.

Hoofdstuk 5 (*Confrontatie tussen bevindingen uit de case-beschrijving, en een literatuuronderzoek over heterogeniteit en interne differentiatie*) gaat aan de hand van de volgende thema's de confrontatie aan: leraarstaak, beoordeling en selectie, werksfeer in de klas, leereffecten bij leerlingen, groepswork in heterogene subgroepen. Daaraan voorafgaand wordt nog ingegaan op de stand van zaken met betrekking tot onderwijs in heterogene groepen in de praktijk van het Nederlandse voortgezet onderwijs en op de stand van zaken met betrekking tot interne differentiatie in diezelfde praktijk, met name bij het vak Nederlands. Case-school en case-leraar worden geplaatst binnen de beschreven standen van zaken. Hoofdstuk 5 biedt ook een bespreking van de onderzoeksresultaten in relatie tot het onderwijsbeleid in Nederland: de discussie over de gewenste basisvorming voor leerlingen tot 15 à 16 jaar. Daarbij wordt vooral ingegaan op de uitspraak van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) dat onderwijs in het Nederlands niet gerealiseerd kan worden binnen een heterogene groep waarin leerlingen van lbo- tot en met vwo-niveau bij elkaar zitten. (Aan het WRR-advies voor het vak Nederlands ligt een werkdocument ten grondslag van de Leidse taalbeheerser Frans Jansen, een gegeven waarover veel vakdidactici Nederlands zich verbaasd en geërgerd hebben, getuige bijvoorbeeld Sturm 1987.) Bonsets onderzoeksresultaten wijzen op het tegengestelde en daarmee zou het advies van de WRR een slecht advies kunnen zijn. De case-leraar slaagt er wonderwel in, via differentiatie naar niveau (dat wel, maar het is bij het onderdeel grammatica) en vooral via differentiatie naar belangstelling.

Volgens Bonset zijn de case-school en de case-leraar voldoende "gemiddeld" om wat binnen hun bereik ligt ook binnen het bereik te achten van andere scholen en leraren in het reguliere voortgezet onderwijs. Met andere woorden: de uitspraak van de WRR ten aanzien van de noodzaak van externe differentiatie bij Nederlands in de breed-heterogene (basisvorming-)brugklas snijdt geen hout. Wel geeft Bonset onmiddellijk toe dat er een aantal knelpunten opgeruimd moeten worden om onderwijs in heterogene groepen over de hele linie effectief te maken. Er zal een systematisch opgebouwd deelleerplan voor samenwerking moeten komen, naast een niveau-theorie met bijpassend onderwijsmateriaal dat het mogelijk maakt dat zwakkere leerlingen in groepswork kunnen leren van sterkere. Vanuit het knelpunt randvoorwaarden waaronder onderwijs in

heterogene groepen zich zou moeten afspelen, komt Bonset tot de volgende keuze ten aanzien van de basisvorming: een meerjarige basisvorming voor alle leerlingen op één, redelijk hoog, niveau, dat alle leerlingen voldoende kwalificatie biedt voor alle vormen van vervolgonderwijs na de eerste fase. De gerichtheid van het huidige onderwijs op de produktie van ongelijke onderwijsresultaten bij de leerlingen ziet Bonset als een van de voornaamste knelpunten in de randvoorwaarden waarbinnen onderwijs in heterogene groepen zich moet voltrekken. De differentiatie in de basisvorming zou volgens hem procesgericht moeten zijn en zo moeten aansluiten op verschillen tussen leerlingen, die een rol spelen bij hun leerproces. Dat betekent differentiatie in het teken van acceptatie in plaats van differentiatie in het teken van selectie. Bonset spreekt de wens uit dat onderzoek wordt verricht naar de praktijk van interne differentiatie in de DDR, om na te gaan hoe en in hoeverre de gedachte van "gelijke kansen door gelijke onderwijsresultaten" daar nu daadwerkelijk gestalte krijgt, als bruikbaar alternatief voor de in heel West-Europa geldende praktijk. Stelling 2 bij het proefschrift luidt als volgt: "Discussies over heterogeniteit en interne differentiatie winnen aan helderheid wanneer wordt nagegaan welke interpretaties van het begrip *gelijke kansen* aan de standpunten van de discussianten ten grondslag liggen." Zeer verhelderend is de inventarisatie van de drie mogelijke interpretaties:

1. Gelijke kansen voor gelijkbegaafden (meritocratische interpretatie), meestal via externe differentiatie en interne volgens het BHV-model bereikt en als zodanig de achtergrond van het continu selecterende onderwijs.
2. Gelijke kansen door vrijheid van ontplooiing (liberaal-humanistische opvatting), meestal via interne differentiatie (projectmodel) bereikt en als zodanig de achtergrond van selectie als zelfdeterminatie door de leerling.
3. Gelijke kansen door gelijke onderwijsresultaten (socialistische opvatting), via interne differentiatie (met name leerstijldifferentiatie) te bereiken en uitmondend in onderwijs zonder selectie.

De eerste en tweede interpretatie zijn in Nederland bekend en concurreren zelfs binnen het onderwijs Nederlands, maar zijn volgens Bonset niet ideaal omdat zij resulteren in een verschillend eindniveau van de basisvorming. Alleen op grond van de derde interpretatie, waarvoor binnen het vak Nederlands overigens weinig interesse bestaat, is differentiatie in het perspectief van acceptatie (van verschillen tussen leerlingen) mogelijk; er wordt dan gestreefd naar een totale egalisatie van het eindniveau, en dat is Bonsets ideaal als het om echte basisvorming gaat. De WRR heeft door de instelling van twee onderscheiden niveaus (een algemeen en een hoger niveau) en daarmee vaststelling van eindtermen op twee niveaus voor Nederlands daarvan afgezien.

Volgens Bonset heeft het werken met deze verschillende niveaus het nadeel dat er sprake is van produktgerichte differentiatie. Toch lijkt zijn uiteindelijke voorstel tamelijk idealistisch: een meerjarige basisvorming voor alle leerlingen op één (redelijk hoog) niveau, dat alle leerlingen voldoende kwalificatie biedt voor alle vormen van vervolgonderwijs na de eerste fase. Als met alle leerlingen werkelijk zowel de potentiële lbo-leerling als de potentiële gymnasium-leerling bedoeld worden, lijkt mij dit een weinig kansrijk idee. In de onderwijspraktijk bestaat er voor Bonsets socialistische eenheidsopvatting (mijns inzien terecht) weinig belangstelling, maar in de wetenschappelijke onderwijskunde des te meer. Dat laatste vind ik jammer voor de "wetenschappelijke onderwijskunde" en voor de kloof tussen retoriek en praktijk. Het blijft toch een hachelijk avontuur, zolang er nog zo weinig bekend is over de psychologische fundering van leerstijldifferentiatie, een van de pijlers van Bonsets voorstel. Empirisch onderzoek op dat terrein zou relevant zijn.

Hoe moeilijk Bonsets ideaal te verwezenlijken zal zijn, blijkt niet alleen uit de afwijkende benadering van de WRR, maar ook uit het proefschrift van Henk Blok (*Taal voor alledag*), dat op 19 juni 1987 (een dag na Bonsets promotie) aan de Universiteit van Amsterdam verdedigd werd. Daaruit blijkt onder andere hoe moeilijk het eindniveau is vast te stellen, aangezien er zelfs bij deskundigen op dit gebied zeker geen consensus over bestaat, terwijl empirisch onderzoek (in casu peilingsonderzoek) ontbreekt. Volgens Blok (1987) valt op basis van het door hem verricht empirisch onderzoek naar taalvaardigheid op lbo- en mavoniveau niet aan niveaugroepen te ontkomen. Laat staan als het ook nog om havo- en vwo-groepen zou gaan. Twee standpunten, twee discussiepunten derhalve met betrekking tot de gewenste basisvorming: eindtermen op één, redelijk hoog niveau, of eindtermen op twee (en liefst meer) niveaus. Bonset gaat daarin wel erg ver: interne differentiatie is volgens hem realiseerbaar in een breed-heterogene brugklas en zelfs in de gehele basisvorming, zodat het einddoel "gelijke kansen door gelijke onderwijsresultaten" nagestreefd kan worden. De zwakheid hiervan blijft, zolang het (tover)middel "interne differentiatie" in theorie en praktijk helaas nog in de kinderschoenen staat, zodat potentiële prestaties niet tellen.

De keuze voor coöperatief onderwijs, waarin een gemeenschappelijk kwalificerende afsluiting toegang biedt tot alle vormen van vervolgonderwijs, waarin selectie is uitgebannen en waarin werkvormen en instructie(tijd) de leerlingen helpen gelijke onderwijsresultaten te bereiken, dat alles kan moeilijk gebaseerd zijn op de beschrijving (hoe minutieus ook) van één praktijkgeval van 4 à 5 jaar geleden gevolgd door confrontatie met relevante literatuur. Eerder zal het zo geweest zijn, dat de case study Bonset heeft gesterkt in zijn reeds veel vroeger gevormde (onderwijs)ideeën en dat de case study niets anders had kunnen/mogen opleveren. Misschien is dit echter typisch een opmerking van

iemand die meer heil ziet in kwantitatief effectonderzoek, zoals ook Knoers opmerkte tijdens de promotie. Toch blijft het extrapoleren van gegevens met betrekking tot de geobserveerde brugklas naar de gehele basisvorming en daarmee rechtstreeks naar het onderwijsbeleid anno 1987 een erg grote stap. Het is in dat kader zelfs een relevante vraag of er misschien nog een extra niveau geformuleerd moet worden ten behoeve van leerlingen die nu vwo volgen: de intellectuele verschillen tussen leerlingen zijn te groot om daarmee geen rekening te houden qua eindniveau. De case-leraar beantwoordt niet volledig aan het beeld van de gemiddeld-bekwame leraar Nederlands, wat dat ook moge zijn: hij is daarvoor net iets teveel een voortrekker met zijn communicatief-sociale en creatief-expressieve (sic!) hoofddoelstellingen van zijn onderwijs. Het door hem (en Bonset) voorgestane communicatieve moedertaalonderwijs is in Nederland nog zeker geen gemeengoed. De kloof tussen retoriek en praktijk was waarschijnlijk door meer observatie preciezer te achterhalen geweest, ofschoon het de vraag is in hoeverre hier dan ook weer de "paradox van de observator" een rol zou hebben gespeeld. Wel wordt vermeld dat de leraar voor-namelijk op grond van omstandigheden overgegaan is tot het lesgeven in heterogene groepen, niet op grond van een ideaal dus. Zou het altijd zo moeten gaan?

Over de leerresultaten van de leerlingen wordt weinig gemeld, zodat de exacte invulling van één redelijk hoog eindniveau op basis daarvan eigenlijk niet is vast te stellen. Zo is er bijvoorbeeld geen controlecasse uitgevoerd. Overigens blijft de relatie tussen schoolvak (in casu Nederlands), leerstijl en doceerstijl onder-belicht, maar waarschijnlijk is dat toe te schrijven aan het gekozen (niet-cognitieve) paradigma. De vraag dringt zich op of etnografisch onderzoek wel geschikt is om uitspraken over leereffecten te kunnen doen, zowel op cognitief als op affectief gebied. De bereikte leereffecten in de sfeer van attitudes kunnen wel degelijk empirisch bepaald worden (vergelijk Rijlaarsdam 1986). Elke keer wanneer individuele ervaringen en standpunten via onderzoek getoetst en gegeneraliseerd kunnen worden, is dat waardevol voor het onderwijs en de ontwikkeling van de vakdidactiek. Er is (nog) veel te weinig bekend over de effecten van didactische maatregelen in het algemeen en over de didactiek van communicatie-onderwijs in het bijzonder. Praktijkaanbevelingen moeten op betrouwbare kennis berusten, anders kan er niet anders dan gerelativeerd worden. Na het lezen van het proefschrift van Bonset zal dat relativerende aspect blijven bestaan waar het gaat om de kwestie heterogeen/homogeen. Ik wijt dit vooral aan de behandeling van het onderdeel leereffecten. Dat goede leerlingen bij onderwijs in heterogene groepen minder aan hun trekken komen dan in homogene, dat er in het cognitieve domein geen echte effecten te meten zijn, dat vraagt om empirisch (SCO-achtig) onderzoek om ongewenste relativeringen weg te werken. Daartoe is Bonsets onderzoek als niet onbelangrijke voorzet te beschouwen: is

dat niet de ware functie van case study en literatuuronderzoek? Effectonderzoek zal moeten bepalen wat de samenhangen zijn tussen leerlingenkenmerken en leerresultaten bij gegeven groeiperingsvormen. Het prestatieniveau is per slot van rekening een belangrijk aspect van de basisvorming. Wil men met één behoorlijk hoog niveau voor Nederlands volstaan, dan zullen de eindtermen toch waarschijnlijk niet op het door de WRR voorgestane hogere niveau afgestemd kunnen worden. Vanuit Bonsets visie is het opstellen van eindtermen een moeilijke opgave geworden. Zover is het echter nog niet. Zijn primaire doel is volbracht: een betrouwbare, inspirerende beschrijving te geven van een goed voorbeeld van heterogeen werken. Maar wat te denken van "wat deze leraar kan, dat kunnen zijn vakgenoten ook"?

Non sequitur.

Naast de kanttekeningen die waarschijnlijk altijd mogelijk zijn wanneer vérstrekkende conclusies worden getrokken uit een case study en literatuuronderzoek, kan gesteld worden dat dit onderzoek nieuwe discussiepunten aandraagt waar het de uitvoerige beschrijving van de case zelf betreft en de inbedding daarvan in literatuuronderzoek. De opbrengst moet dan ook niet zozeer gezocht worden in pasklare recepten voor de onderwijspraktijk, als wel in de beschrijvingsmethode, de inventarisering en de bijdrage tot de hele problematiek rond interne differentiatie en daarmee mutatis mutandis over de streefrichting voor de eerste fase van het voortgezet onderwijs in Nederland. In die zin is Bonset er toch weer in geslaagd een nieuw geluid te laten horen, dat in ieder geval steun biedt aan het door de sectie Nederlands van Levende Talen en de VON ingenomen standpunt ten aanzien van het WRR-rapport, voor zover het om differentia gaat.

Bibliografie

- Blok, H., *Taal voor alledag. Feiten en meningen over het taalgebruik van lbo- en mavo-leerlingen in alledaagse situaties*. Den Haag 1987: SVO. Diss. Universiteit Amsterdam.
- Hammersley, M. and P. Atkinson, *Ethnography. Principles in practice*. London 1983.
- Rijlaarsdam, G.C.W., *Effecten van leerlingenrespons op aspecten van stelvaardigheid*. Amsterdam 1986: SCO-rapport nr. 88 Diss. Universiteit van Amsterdam.
- Sturm, J., Een "werkelijk puur onkundig buitenstaander" (Jansen 1985, 22) adviseerde de WRR over moedertaalonderwijs en basisvorming. In: *Spiegel* 5 (1987), nr. 2, 119-127.

Wilson, S., The use of ethnographic techniques in educational research. In: Review of Educational Research 47 (1977), 245-265.