

Nederlands in het individueel beroepsonderwijs onderzocht

Een bespreking van: Boer, M. de, IBO-leerlingen in een breed-heterogene brugklas. Een case-study naar een lessenreeks Nederlands. Enschede, SLO, 1990,

en: Bonset, H., Nederlands in het IBO. Een onderzoek naar het onderwijsaanbod Nederlands in het IBO, en de wijze waarop dit inspeelt op verschillen tussen leerlingen. Enschede, SLO, 1990.

De leerplanontwikkeling in het vak Nederlands is een complex en dus interessant probleem, waaraan al de nodige studies besteed zijn. Worden er in de loop van de jaren ook vorderingen geboekt op dit terrein? Misschien kan het antwoord op deze vraag ten dele gegeven worden door een tweetal onderzoeken, waarvan onlangs de rapportage verschenen is. De betreffende rapporten hebben betrekking op studies die verricht zijn in het kader van het project Nederlands Voortgezet Onderwijs eerste fase, dat sedert enkele jaren door de SLO wordt uitgevoerd. Het uiteindelijke doel van de verschillende studies is ondersteuning van leerplanontwikkeling in het vak Nederlands in het voortgezet onderwijs, en met name in het individueel beroepsonderwijs (IBO).

In het onderzoek van De Boer gaat het erom een breed-heterogene brugklas (IBO tot en met VWO) als leeromgeving voor IBO-leerlingen te verkennen en te beschrijven. De studie betreft één school en daarbinnen de praktijk van één leerkracht in één klas. Bepaalde informatie wordt via gesprekken met verschillende leerkrachten nog eens aan de orde gesteld.

In een interview met de (geobserveerde) klasse-leerkracht komt naar voren dat de integratie van de leerlingen in een eerste brugklas relatief probleemloos verloopt. Er wordt geen speciale aandacht gegeven aan leerlingen met een I-indicatie; aan de leerlingen die dit nodig hebben wordt remedial teaching gegeven. Over de feitelijke prestaties of prestatie-ontwikkeling in het vak Nederlands zijn weinig harde gegevens te verkrijgen: er worden in het algemeen geen CITO-toetsen afgenomen aan de basisscholen in de buurt, en in deze brugklas worden cognitieve prestaties niet beoordeeld. Belangrijk is ook dat men twee jaar uittrekt om te kijken hoe de leerlingen zijn en hoe zij zich ontwikkelen; daarna vindt er een uitsplitsing naar onderwijstype plaats. Wel wordt door de andere leerkrachten opgemerkt dat geleidelijk aan duidelijk wordt dat leerlingen met zulke uiteenlopende prestatieniveaus moeilijk in één klas te onderwijzen zijn, met name in de loop van het tweede brugjaar.

De Boer heeft ook tien lessen Nederlands in de eerste brugklas geobserveerd. Daarnaast heeft ze een les remedial teaching geobserveerd. Het blijkt dat gemeenschappelijke onderdelen in het lesmateriaal via werkplannen en schema's voorgestructureerd en begeleid worden, iets waarvan vooral de zwakke leerlingen profijt lijken te hebben. Het meeste lesmateriaal wordt individueel gebruikt en is beschikbaar in de vorm van bijvoorbeeld opdrachtkaarten. Van deze kaarten is niet expliciet het niveau of de moeilijkheidsgraad aangegeven:

het is dan moeilijk om vast te stellen of de kinderen op, beneden of boven hun niveau werken. De zwakke leerlingen blijken een opdrachtkaart veelal niet in één les af te krijgen, hetgeen wel de bedoeling is. Voor individuele instructie verblijft de leerkracht niet vaker bij relatief zwakke leerlingen dan bij andere leerlingen, wat tegen de bedoeling is. Bij de samenwerking binnen kleine groepjes leerlingen blijken er verschillen in taken en ondersteuning voor te komen; één en ander is afhankelijk van de samenstelling van de groepjes. De integratie van de leerlingen met een I-indicatie komt zeer vanzelfsprekend over: ook als zij naar de remedial teaching lessen gaan, gebeurt dit zonder ophef en er is geen andere leerling die daarover opmerkingen maakt. Ook in leerlingen-interviews komt dit naar voren.

De eindconclusie van De Boer is positief: het is in deze school mogelijk gebleken dat leerlingen met een I-indicatie 'volwaardig' participeren in een breed-heterogene brugklas. Een nuancering in dit oordeel wordt gegeven in de opmerking (p. 70) dat deze leerlingen in het tweede brugklas-jaar meer gedemotiveerd lijken te worden, omdat zij de relatief slechtst presterende leerlingen blijken te zijn. Deze problemen nemen (volgens een geïnterviewde leerkracht, niet de klasse-leerkracht) weer af in de 'homogene' derde IBO-klas. Volgens deze leerkracht wordt geconstateerd dat de relatief hoog-presterende leerlingen (van havo- en vwo-niveau) met name in de tweede klas 'tekort komen.'

Het onderzoek van De Boer, hoewel kleinschalig, levert informatie over het gekozen onderwerp. Het resultaat wordt via verschillende onderzoekswijzen verkregen en maakt duidelijk dat, wanneer leerkrachten een sfeer van acceptatie creëren, de leerlingen deze overnemen. Toch is De Boer in haar conclusie te eenzijdig positief: het probleem van de sterk uiteenlopende leermogelijkheden, leerwijzen en leerprestaties tussen leerlingen in een dergelijke breed-heterogene brugklas zou niet onder tafel geveegd moeten worden, maar vanuit het perspectief van de ontwikkeling van een adequaat leerstofaanbod opgepakt moeten worden. Vanuit een dergelijk perspectief kan *op dit moment* niet gesteld worden, dat integratie van leerlingen met een I-indicatie in een reguliere brugklas positieve cognitieve of sociaal-emotionele effecten zou hebben op deze leerlingen of op de andere leerlingen in de klas. *Integendeel: de geïnterviewde leerkrachten geven aanwijzingen dat er eerder sprake zou zijn van negatieve effecten.* De Boer trekt een andere "conclusie" dan dat mogelijk is met de door haar zelf aangedragen feiten.

In het onderzoek van Bonset wordt gewerkt met mondelinge interviews van leerkrachten. Hij heeft tien scholen met een IBO-afdeling benaderd. Uit elke school is steeds één IBO-leerkracht geïnterviewd. Belangrijke maar uit andere onderzoeken¹ reeds bekende resultaten zijn: de leerkrachten vinden dat er sprake is van een zeer grote variatie in taalvaardigheid van de leerlingen (vooral in de lees- en schrijfvaardigheid, en minder in de spreek- en luistervaardigheid). De leerkrachten zeggen in hun werkwijzen verschillende vormen van individueel en van klassikaal werken te hanteren; de start van een activiteit is veelal wel klassikaal. Als belangrijkste probleem signaleren de leerkrachten het gebrek aan materiaal voor de relatief zwakkere en relatief sterkere leerlingen.

De belangrijkste conclusies van Bonset zijn dat er (1) adequaat lesmateriaal beschikbaar moet komen, (2) blijkbaar relatief gemakkelijk geïndividualiseerd wordt door de leerkrachten, (3) grote verschillen tussen leerlingen zijn in taalvaardigheid, met name in technisch lezen, handschrift, en spelling.

Mijn voornaamste opmerking bij het onderzoek van Bonset is dat het zich via slechts één relatief zwakke onderzoeksprocedure (interviews) bezighoudt met zaken die reeds bekend zijn. Kenmerken van IBO-leerlingen zijn (beter) bekend uit verschillende (grootschalige) onderzoeken en verrichte observatie-onderzoeken; de werkwijze van leerkrachten uit het IBO (en LBO) is bekend uit verschillende observatie-studies in de onderwijspraktijk (en is minder individualiserend dan de leerkrachten de onderzoeker buiten de klas - zoals Bonset - willen doen geloven). De sterkste individualisering in het IBO is het 'pedagogisch cijfergeven': het cijfer geven los van de feitelijke leerprestatie. In feite is dit gebruik tekenend voor het nog ontbreken van relevante onderwijspsychologische en onderwijskundige inzichten, materialen en werkwijzen in het IBO. Aan de introductie hiervan in het IBO zou het nodige moeten en kunnen gebeuren, zeker ook in het kader van de leerplanontwikkeling Nederlands.

Mijn laatste opmerking geldt voor beide onderzoeken: zij leveren weinig concrete informatie op over de te nemen volgende stappen in het SLO-project. Bonset aarzelt tussen verschillende alternatieven en De Boer behandelt dit punt niet. Van leerplanontwikkelaars zou je verwachten dat zij als 'onderzoeker' bij leerkrachten uitproberen of bijvoorbeeld een bepaalde geïndividualiseerde invulling van diagnostiserend technisch leesonderwijs bij de leerlingen tot betere resultaten leidt dan de gebruikelijke werkwijze met een bestaande methode, maar zoiets komt in de twee rapporten nog niet in zicht. Bonset constateert wel (en naar mijn mening terecht) dat er bij leerkrachten nog geen consensus is over bijvoorbeeld niveaus van leerstof. Echter: niveaus moeten in eerste instantie worden vastgesteld op basis van eenheden leerstof! Ook bij een vak als Nederlands moet bepaalde leerstof gekend worden of moeten bepaalde activiteiten gedaan worden, moeten hierin een volgorde en diagnostiserend onderwijzen gearrangeerd worden, en moeten de relatief goede leerlingen zinvolle en op hun leerwijzen toegesneden extra stof kunnen verwerken. Het 'bereiden' van een dergelijk leerstofpakket is nu juist de taak van de leerplanontwikkeling. Het niveau van een leerling wordt dan bepaald door vast te stellen hoe ver de leerling komt. De 'waardering' van dit niveau kan een kwestie zijn van consensus van leerkrachten, maar die overeenkomst is niet vereist (zie de werkwijze bij examinering).

1. Zie het omvangrijke onderzoek dat in de jaren '80 vanuit de Universiteit Leiden uitgevoerd werd onder projectleiderschap van Dr. K. Sietaram en Prof. dr. P. van den Broek. Dit onderzoek resulteerde in tenminste tien rapporten.

Zie vooral ook H. van Haeringen (1977): *Macht en onmacht van het individualiserend (beroeps)onderwijs*. Burgh-Haamstede: auteur. Ook relevant zijn de dissertatie van dr. N.M.E. Neuwahl over de IBO-differentiatie-test en de dissertatie van dr. A. van der Wissel over schooluitval van kinderen met

ernstige leerproblemen. Tenslotte: zelf heb ik ook in de loop der jaren een aantal onderzoeken in het IBO verricht, waarover rapportages of artikelen verschenen zijn.