

Legitimering begrip 'Taskforce ontwikkelingsgericht onderwijs'

Dolf van den Berg

Vooraf

Het blijkt dat bepaalde organisaties zoals 'OGO' moeite hebben met de wijze waarop de Taskforce het *begrip* Ontwikkelingsgericht Onderwijs hanteert. In deze korte verhandeling zal ik allereerst ingaan op het begrip Ontwikkelingsgericht Onderwijs zoals 'OGO' dat gebruikt om dit daarna te vergelijken met onze invulling. De 'Cultural-historical activity theory' binnen 'OGO' met de plaats van de 'Vygotksiaanse CHAT benadering' is mij al jaren bekend. In mijn lange loopbaan als ontwikkelaar, onderzoeker en begeleider van honderden scholen heb ik echter geen enkele OGO-school mogen ontmoeten. Met mijn onderzoek met behulp van het betrokkenheidsmodel (daarop kom ik nog terug) heb ik duizenden scholen benaderd. Ook daar was geen enkele 'OGO'-school bij. Voor zover ik weet, is in het voortgezet onderwijs het 'OGO'-concept nooit uitgewerkt. Een nadere analyse hiervan zou best zinvol zijn.

Vervolgens zal ik in deze verhandeling wat uitgebreider ingaan op de *fundamenten van onze benadering, om daarna de beïnvloeding vanuit het onderzoek te bespreken*. Een vernieuwing kan en mag mijns inziens niet alleen vanuit onderzoek beoordeeld worden, maar ook vanuit fundamentele, langdurige praktijkervaringen. Uiteraard zijn ook deze ervaringen gebaseerd op opvattingen over mens- en leerlingbeelden, hiermee verband houdende pedagogische kernwaarden en van daaruit afgeleide missies en visies. Op hun beurt zijn deze weer bepalend voor de (her)-inrichting van het onderwijs.

1. Het begrip 'OGO' vergeleken met ons begrip over ontwikkelingsgericht onderwijs

In de literatuur over 'OGO' wordt gesteld dat een leerlinggerichte pedagogiek centraal staat met een daarvan afgeleide activerende didactiek. Een centraal begrip is de zone van de naaste ontwikkeling. Daarnaast werkt 'OGO' met thema's die gedurende zes tot acht weken duren. Deze thema's leiden op hun beurt tot allerlei activiteiten zoals: spel, gesprek en werk (lees-, schrijf- en rekenactiviteiten). Tegelijkertijd geeft de literatuur aan dat de leerkracht een zeer belangrijke rol inneemt. Vygotsky ziet het kind als een individu dat afhankelijk is van de hem omringende wereld, dus ook van zijn leerkracht. Misschien is 'sturen' wellicht de belangrijkste opdracht van een leerkracht. Hij maakt bijvoorbeeld de keuzes rond de thema's. In het 'OGO'-boek '*Leerkracht in beeld*' (2008)¹ wordt die centrale functie van de leerkracht op diverse plaatsen aan de orde gesteld.

Interessant in dit kader is de bijdrage van Wim Wardekker over ontwikkelingsgericht onderwijs (2017)². Wim Wardekker vraagt zich af in hoeverre Ontwikkelingsgericht Onderwijs van 'OGO' meer van hetzelfde is: waar of niet waar? De vraag in hoeverre OGO een ingewikkelde manier is om hetzelfde te doen als traditioneel onderwijs (kennis en vaardigheden overbrengen) wordt door Wardekker als gedeeltelijk waar beantwoord. Kennis en vaardigheden overbrengen zijn belangrijk. Maar Wardekker stelt ook: 'OGO is niet 'programmagestuurd' door 'het boekje', maar berust ook niet op 'leuke ideetjes'. De leraar geeft structuur aan het onderwijs in de interactie met de leerlingen, op basis van hun inzicht in hun ontwikkeling'.

¹ Haan, D. & Kuiper, E. (Red.) (2008). *Leerkracht in beeld. Ontwikkelingsgericht Onderwijs: theorie, onderzoek en praktijk*. Assen: Van Gorcum.

² Wim Wardekker (2017). *Ontwikkelingsgericht Onderwijs is meer van hetzelfde, WAAR of NIET Waar?*
<https://didactiefonline.nl/artikel/ontwikkelingsgericht-onderwijs>.

Mogen we nu concluderen dat 'OGO' de huidige wet- en regelgeving ongemoeid laat; dat zij zich niet inzetten voor de afschaffing van het leerstofjaarklassensysteem; dat zij het recht op onderwijs voor kinderen vanaf 2,5 jaar niet onderkennen; dat zij zich niet richten op een basisvoorziening voor kinderen van 0-18 jaar (integrale kindcentra); dat zij minder of niet denken aan vormen van passend of inclusief onderwijs; dat zij zich misschien niet druk maken over het gegeven dat het huidige systeem aan kinderen geen gelijke kansen biedt; dat zij geen moeite doen buitenschoolse groepsverbanden (schaduwonderwijs en de tienerschool) in principe terug te dringen; en dat zij zich misschien niet verplicht voelen het grote aantal summatieve toetsen en de daarop gebaseerde selectieprocedures terug te dringen? We weten het niet, maar het zijn wel serieuze vragen.

Samenvattend: 'OGO' heeft mijns inziens niet de bedoeling om de politiek, het onderwijs en de samenleving op grote schaal te informeren en te mobiliseren om een duurzaam ontwikkelingsgericht onderwijssysteem in te richten en dit op termijn wettelijk vast te laten leggen. Dit is naar mijn mening het significante verschil met de invulling van Ontwikkelingsgericht Onderwijs zoals de Taskforce zich dat voorstelt. Het is de hoogste tijd dat het eeuwenoude leerstofjaarklassensysteem wordt vervangen door een ontwikkelingsgericht onderwijssysteem. Het huidige systeem met zijn bijzondere negatieve 'neveneffecten' is nog te veel gebaseerd op de gemiddelde leerling; de 'normleerling'. Dit leidt bij 25 - 30% van de leerlingen tot leerproblemen, prestatieproblemen, gedragsproblemen en/of motivatieproblemen en uiteindelijk tot grote aantallen thuiszitters. De hoog abstracte, maar wellicht waardevolle Vygotskyaanse CHAT benadering zal deze problemen naar onze mening niet kunnen oplossen.

2. Fundamenten van onze benadering

In '*Herstel van de pedagogische dimensie in de ontwikkeling van mens en wereld*' (2015)³ wordt geconstateerd dat er ook in het onderwijs sprake is van smog. *Smog* is een ernstige vorm van luchtvervuiling. Ook het onderwijs kent veel smog, waardoor we geen helder zicht meer hebben op de werkelijke fundamentele dimensies van het onderwijs. De *instrumentele rationaliteit*, die dominant is in heersende maatschappelijke opvattingen en waarop het huidige onderwijsbeleid ook is gebaseerd, draagt in hoge mate bij aan het ontstaan van smog in het onderwijs. Ons huidige wereldbeeld kenmerkt zich meer en meer door rationalisering en mechanisering, te beschouwen als aspecten van instrumentele rationaliteit. Deze rationaliteit is vooral doelrationaliteit (middelen in relatie tot een doel), waarbij het gaat om een zo goed mogelijke beheersmatige afstemming van middelen op te bereiken effecten. Er is een eenzijdige nadruk op kwantitatieve aspecten, zoals summatieve toetsen en daarop gebaseerde selecties, en op beheersingsstreven: alles moet onder controle gehouden worden (pag. 39-40).

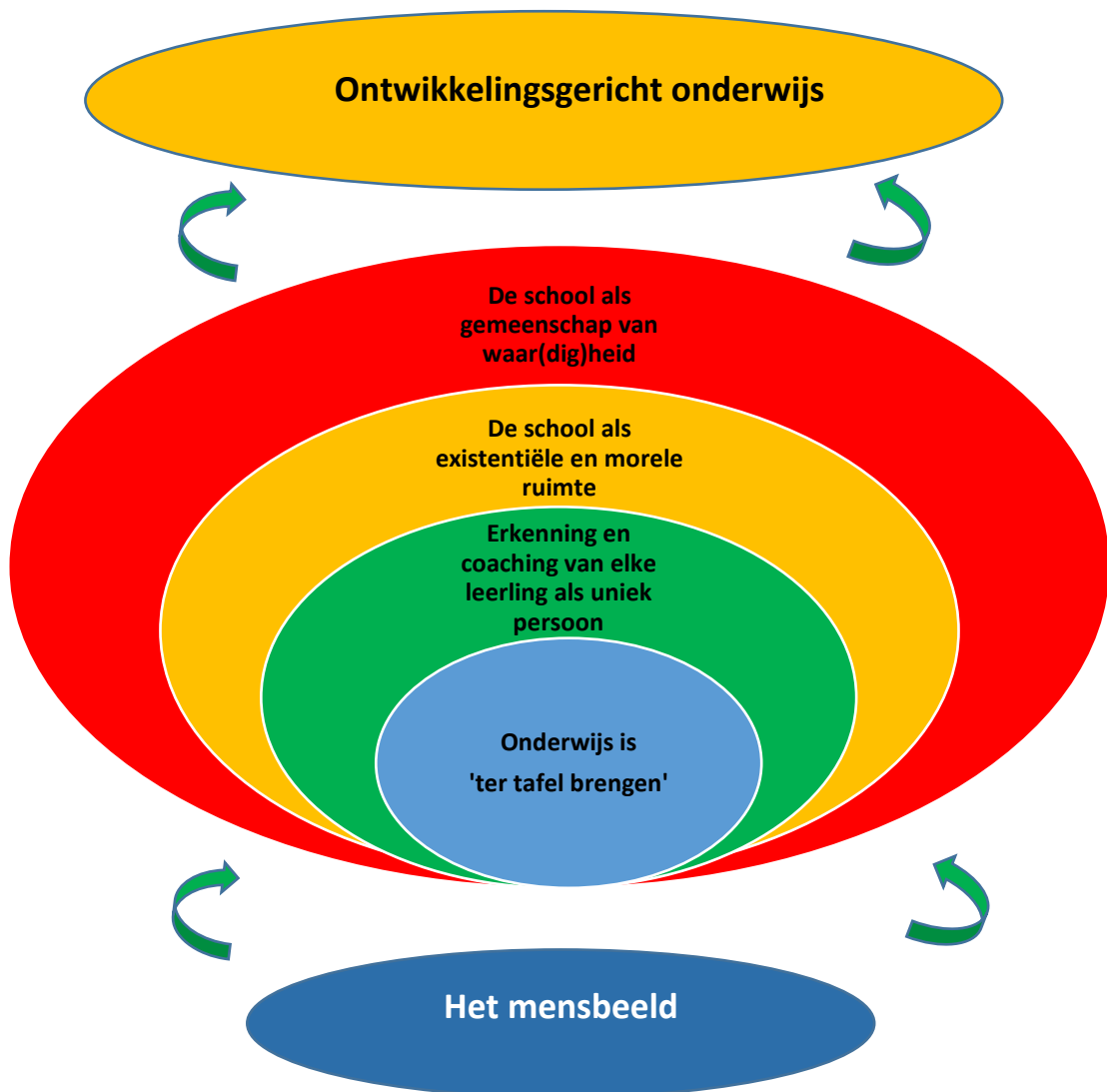
In de taal die behoort bij deze rationaliteit wordt het begrip 'ontwikkeling' gespecificeerd als: bewustwordingsprogramma, brand development, brand identity, brand personality, career management, competenties, cultuurveranderingstraject, empowerment, faalkosten, high performance management, high potential policy, human resource management, job enrichment, job rotation, key performance indicators, people management, swot-analyse.

In de taal waarbij de Taskforce ontwikkeling beziet als behorend tot een onderwijspedagogisch vraagstuk, betekent *ontwikkeling*: ontvouwen, loswikkelen, tot wasdom komen, doen uitgroeien, doen ontstaan, tentoonspreiden, herleiden, uitwerken, gaandeweg uit iets te voorschijn komen, blootleggen, ophelderen, meer tegenwoordig zijn. *Ontwikkelen is je ontdoen van de bindende wikkels*, waardoor je je kunt ontvouwen en meer het gevoel kunt krijgen dat je uniek bent en onvervangbaar. In jouw relatie naar de ander ben je niet te vervangen en ben je ook anders dan de

³ Dolf van den Berg (2015). *Herstel van de pedagogische dimensie in de ontwikkeling van mens en wereld*. Garant: Antwerpen/Apeldoorn.

ander. Mede vanuit die uniciteit ontwikkel je specifieke bekwaamheden. Deze beleving zien we als een belangrijke sociaalpsychologische factor die van invloed is op het onderwijs.

Vanuit deze interpretatie van het begrip ontwikkeling heb ik in 'Utopia: naar ander onderwijs. Document voor de toekomst' (2018) een model ontwikkeld waarin vier dimensies van vernieuwend onderwijs centraal staan⁴. Dit model wordt in schema 1 weergegeven.



Schema 1: Een basis voor ontwikkelingsgericht onderwijs: samenhangende dimensies

Aan deze dimensies ligt een mensbeeld en van daaruit afgeleid een *leerlingbeeld* ten grondslag. Ik zie de mens of leerling als een subject dat:

- continu 'in de wereld komt',
- zich daarbij laat leiden door waarden en normen die door de leraar of coach 'ter tafel worden gebracht',
- verantwoording draagt voor zijn eigen ontwikkeling,

⁴ Dolf van den Berg (2018). *Utopia: naar ander onderwijs. Document voor de toekomst*. Gompel&Svacina: Oud Turnhout/'s-Hertogenbosch.

- dit doet in relatie met de ander,
- bijdraagt aan de verdere ontwikkeling van zijn omgeving en de wereld (pag. 44).

De eerste dimensie: Onderwijs is 'ter tafel brengen'

In deze dimensie wordt het accent gelegd op *de kerntaken van een leraar* bij een ontwikkelingsgerichte benadering. Op meerdere manieren stelt hij zichzelf ter beschikking: anders en meer dan in de traditionele leerstofjaarklas. In een ontwikkelingsgerichte benadering heeft hij een andere rol: op een interactieve wijze is hij kennisdrager en begeleider, maar vooral een coach. Met name zorgt hij voor de blijvende dialoog, dat is onderwijs in een fascinerend samenspel.

De tweede dimensie: Erkenning en coaching van elke leerling als uniek persoon (subjectivering)

In deze dimensie wordt een beroep gedaan op de leerling als een belangrijke regisseur van zijn eigen leerproces. Vooral binnen deze tweede dimensie vraagt het onderwijs om verscheidenheid en verticaliteit, zoals in *'Onderwijs in blauw'* (2019)⁵ beschreven.

De leerling wil zich mede bepalen in zijn 'oereigen' ontwerpen, met als leidraad de leerdoelen die de zone van de naaste ontwikkeling aangeven. Het is dus geen vrijblijvende zaak.

De derde dimensie: De school als existentiële en morele ruimte (socialisering)

In deze dimensie is ruimte voor elkaar, plaats voor dialoog en aandacht voor belangrijke mensheidsthema's. Hier speelt een *verscheidenheid* aan morele overwegingen en motieven. De leerling kan een standpunt innemen en een perspectief ontwikkelen, maar niet zonder referentiekaders en zonder een dialoog met de ander.

De vierde dimensie: De school als gemeenschap van waar(dig)heid

Aandacht wordt gevraagd voor het doorgeven van waarheid en waardigheid: mede geïnspireerd door humanistische en/of religieuze overtuigingen. Een beleving van welke waar(dig)heid dan ook is een existentiële ervaring. Het niet erkennen daarvan leidt tot een verlies van ik-waardigheid, resulterend in een niet-ik. Dit is juist niet de bedoeling van een ontwikkelingsgerichte benadering. Deze vierde dimensie ligt als 'een warme deken' boven en rond de andere dimensies. Hiermee wordt het belang van deze dimensie aangegeven.

Binnen deze vier dimensies kunnen de verschillende groepsvormen een plaats krijgen. Op basis van praktijkervaringen en onderzoek wordt bij deze groepsvormen onderscheid gemaakt tussen meer cursorische vakken en meer concentrische vakken. De meer cursorische vakken zijn: Talen, Lezen, Wiskunde/Rekenen en Schrijven. De meer concentrische vakken worden opgenomen in leergebieden zoals: Mens en Maatschappij, Mens en Natuur, Mens en Cultuur. Voor de meer cursorische vakken met een sterke longitudinale opzet worden ontwikkelingsgerichte leergroepen opgericht of individuele leerroutes ontwikkeld. Die krijgen een plaats in de tweede dimensie. De genoemde leergebieden krijgen vooral vorm in themagroepen en kunnen worden geplaatst in de derde dimensie. De stamgroepen of 'units' in het basisonderwijs en de basisgroepen of familiegroepen in het voortgezet onderwijs krijgen een plaats in de vierde dimensie. Al deze groepsvormen zijn verder beschreven in *'De Toekomst van ons onderwijsstelsel'* (2020)⁶. De in dit essay ontwikkelde schema's zijn onder meer gebaseerd op deze constructie van flexibele groepsvorming.

⁵ Dolf van den Berg (2019). *Naar onderwijs in blauw. Aan de vanzelfsprekendheden voorbij*. Gompel&Svacina: Oud Turnhout/'s-Hertogenbosch.

⁶ Dolf van den Berg (2020). *'De toekomst van ons onderwijsstelsel'*. Gompel& Svacina: Oud-Turnhout/'s- Hertogenbosch.

In ons beleidsplan (zie onze website) wordt gesteld dat bij ontwikkelingsgericht onderwijs niet alleen een organisatievorm behoort, maar vooral een andere manier van denken over onderwijs en persoonlijke ontwikkeling. Kennisontwikkeling is uiteraard een belangrijk onderdeel van de nieuwe leerbenadering. De vraag hoe een leerling zich de meeste kennis eigen maakt, staat daarbij centraal. De kwaliteit van het geleerde, de kennis, vaardigheden en attitudes wordt door middel van monitoring door het individu bepaald. Dit alles leidt tot een systeem van maatwerkdiploma's.

Het bovenstaande leidt tot de volgende omschrijving van ontwikkelingsgericht onderwijs (Van den Berg, 2020, pag. 56-57):

*Ontwikkelingsgericht onderwijs wordt gestuurd door ontwikkelingspatronen, behoeften, motivatie en tempo van kinderen en leerlingen. Iedereen heeft de potentie in zich om zichzelf te ontwikkelen en dit kan leiden tot processen van autonoom leren. Autonomie is een belangrijke psychologische basisbehoefte. Vanuit deze autonomie en in het licht van de zelfregulerende processen van kinderen en leerlingen behoort het tot de taken van een leraar om als kennisdrager een coachende positie in te nemen. Hij of zij is bij ontwikkelingsgericht onderwijs medeschepper, stelt zichzelf ter beschikking en brengt tot uitdrukking wat hemzelf eigen is: zijn of haar persoonlijkheid. Elke leraar respecteert **de essentie van het onderwijs: het begeleiden van het ontwikkelingsproces van elke leerling.** [...]*

*Ontwikkelingsgericht onderwijs baseert zich op de ontwikkeling van leerlingen met hun grote onderlinge verschillen op biologisch, neurologisch, sociaal en psychologisch vlak. Dat is het beginsel van verscheidenheid. Naast dit beginsel speelt het beginsel van verticaliteit in programmaopbouw met erkenning van verschillen in niveau en tempo. Vanuit deze twee beginselen krijgt ieder kind of iedere leerling een **eerlijke, kansrijke en rechtvaardige onderwijsplek.** Bij ontwikkelingsgericht onderwijs wordt dus niet meer gestandaardiseerd op tijd, ruimte, inhoud, doel, middelen en normering. Kinderen of leerlingen worden niet meer buitengesloten in buitenschoolse verbanden of andere externe constructies.*

De volgende kenmerken van een meer ontwikkelingsgerichte benadering (Van den Berg, 2019, pag. 95) zijn dus belangrijk:

- Het onderwijs wordt gezien als een basisvoorziening voor 0-18 jarigen.
- Het onderwijs is plaats- en tijdonafhankelijk.
- Voor alle leerlingen geldt niet meer eenzelfde urennorm, maar de geleverde prestatie.
- Het leerstofjaarklassensysteem met daaraan gekoppeld het zittenblijven en het 'afstromen' dienen te worden afgeschaft.
- De bekende 'schotten' (VMBO/HAVO/VWO) verdwijnen. De hele onderwijsperiode wordt determinatie vrij.
- Het onderwijs verloopt via doorgaande individuele ontwikkelingslijnen.
- Niveau- en tempoverschillen met doorbreking van de jaargrenzen worden mogelijk.
- Er is sprake van korte aangepaste instructies.

- De leraar is vooral verantwoordelijk voor coaching met als belangrijke elementen: aandacht, gesprek, reflectie en feedback.
- Er wordt gebruik gemaakt van elektronische leeromgevingen, digitale leerlingvolgsystemen en portfolio's.
- Naast compacte lokalen komen concentratieplekken of andere door leerlingen ontwikkelde ruimten waar zij zelfstandig of in dialoog kunnen werken.
- Proefwerkweken zijn uit den boze.
- Er wordt veel minder summatief getoetst en de gangbare selectieprocedures verdwijnen.
- In plaats van summatieve toetsprocedures worden formatieve evaluatieprocedures vaker toegepast.
- Aan het eind van het onderwijs wordt gebruik gemaakt van maatwerkdiploma's op basis van certificaten op niveau met elk een civiel effect.

Het moge duidelijk zijn dat het begrip ontwikkelingsgericht onderwijs op overtuigende wijze de lading dekt. Andere begrippen zoals: geïndividualiseerd, gedifferentieerd, gepersonaliseerd adaptief, uitsluitend persoonlijk, uitsluitend dialogaal etc. komen niet overeen met onze bedoelingen. Naar mogelijk andere valide begrippen is tevergeefs gezocht.

Overigens zien wij ontwikkelingsgericht onderwijs niet als een 'merknaam'. Iedereen is toegestaan dit begrip te gebruiken, mits het maar goed, duidelijk en voldoende omschreven wordt. Het moet wel onderscheidend zijn ten opzichte van reeds toegepaste invullingen. Het criterium 'onderzoek' hoort daar zeker bij. In dit kader verwijs ik naar het begrip 'betrokkenheid' dat verderop wordt toegelicht en waarvan vanuit een wetenschappelijke hoek twee heel verschillende invullingen beschikbaar zijn. Desondanks hebben de ontwikkelaars van deze begrippen intensief samengewerkt om aan hun onderzoek een grote meerwaarde te geven. Misschien kon wel juist door die verschillende invulling deze meerwaarde worden bereikt.

3. Beïnvloeding vanuit onderzoek

In de jaren '70 van de vorige eeuw ontwikkelde ik het AVI-pakket (Analyse van Individualisering) voor het leesonderwijs met de daarbij behorende negen AVI-leesniveaus en de daaraan gerelateerde toetskaarten. Nog steeds worden deze niveaus en kaarten op veel scholen gebruikt. Met het AVI-lezen gaven we een eerste succesvolle aanzet voor een landelijke doorbreking van het leerstofjaarklassensysteem. In 1977 promoveerde ik op het onderwerp individualisering en groepsvorming.⁷ Jacqueline Visser promoveerde in 1997 op het proefschrift 'Lezen op AVI-niveau'.⁸ Hiervan was ik promotor. Met het leespakket en beide proefschriften kregen we meer inzicht in de voorwaarden om tot ontwikkelingsgericht onderwijs te komen.

Verrijkend waren ook de vele onderzoeken met behulp van vragenlijsten, interviews en gesprekken op basis van het betrokkenheidsmodel. In dit kader ontstond een dertigjarige samenwerking met de Universiteit te Leuven en wel in de persoon van collega Roland Vandenberghe. De theorie over betrokkenheid gaat in op opvattingen, behoeften, zorgen en emoties van leraren bij hun onderwijs en de vernieuwing ervan. Betrokkenheid van leraren blijkt een belangrijke rol te spelen in het succesvol verloop van onderwijsverandering. Bij belangrijke innovaties in het onderwijs zag ik in de afgelopen 30-40 jaar dat ruim 60% van de leraren in hoge mate zelf- en taakbetrokken waren. Zij waren sterk op zichzelf betrokken en reageerden heel gevoelsmatig. Daarnaast bleken ze veel zorgen, vragen en behoeften te hebben over hoe het een en ander concreet aan te pakken. Menig

⁷ Dolf van den Berg, 1977. *Individualisering*. Proefschrift. Tilburg: Zwijsen.

⁸ Jacqueline Visser (1997). *Lezen op AVI-niveau. De schatting, normering en validering van de nieuwe AVI-toetskaarten*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

leraar 'leed' pijn aan verandering van zijn/haar onderwijs, velen voelden zich murw gebeukt. Dat in veel gevallen onvoldoende rekening is gehouden met deze vragen en persoonlijke zorgen, is ongetwijfeld een oorzaak van de vele mislukte onderwijsvernieuwingen. Het heeft ons geleerd om de mens achter elke onderwijsvernieuwing niet te vergeten.

In dit verband dient aangetekend te worden dat het begrip 'betrokkenheid' ook door Ferre Laevers, medewerker van de universiteit te Leuven, is geïntroduceerd, echter met een volledig andere invulling. Hieruit heeft zich het ervaringsgericht onderwijs (EGO) ontwikkeld. Deze invulling is ontstaan enkele jaren na de ontwikkeling van het boven beschreven betrokkenheidsmodel. Hierover zijn *nooit* problemen ontstaan. Integendeel, we hebben elkaar geprobeerd te versterken.

Begin 2019 heb ik van de VO-raad de opdracht aanvaard om in het kader van 'passend onderwijs' mee te werken aan de nationale evaluatie ervan. Veel documenten en rapportages van de afgelopen vijf jaar zijn grondig geanalyseerd, waaronder de onderzoeksrapportages van het Kohnstamm Instituut onder regie van de NRO. Van ongeveer 50 van de 70 rapportages heb ik grondig kennis genomen. Op basis van al deze analyses heb ik het eerste deel van het essay '*De toekomst van ons onderwijsstelsel*' (2020, pag. 15-35) kunnen samenstellen. Uit de gerapporteerde rapportages bleek dat het onderwijs nog te veel begane paden bewandelt en te weinig aandacht heeft voor het longitudinaal volgen van leerlingen over meerdere jaren in het licht van ontwikkelingsgericht onderwijs.

Het zoeken naar een nieuw onderwijs-pedagogisch concept bleek de kern van het probleem te zijn. Deze problematiek komt in het tweede deel van het essay aan de orde. Daaruit blijkt de noodzaak een onderwijs-pedagogische transitie aan te gaan met als resultaat een duurzaam ontwikkelingsgericht onderwijssysteem. In deel 3 van het essay (pag. 69-83) wordt deze noodzaak beschreven, mede in het licht van passend en inclusief onderwijs. Het gaat dan om een fasegewijze ontwikkeling van ontwikkelingsgericht onderwijs via passend onderwijs naar inclusief onderwijs met als resultaat meer kansrijk en eerlijk onderwijs. Onder meer met behulp van drie schema's wordt in deel vier van het essay (pag. 85-93) de toekomst van ons onderwijs in beeld gebracht. De hele ontwikkeling van dit ontwikkelingsgericht onderwijs is een vrucht van een langdurig samengaan van studie, onderzoek, analyse, praktijkervaringen en publiceren.

Centraal in het genoemde onderzoek staat *het opsporen en hanteerbaar maken van de flexibele groepsvorming*. Al vanaf de start van het AVI-project in de 70-jaren probeer ik de belangrijkste onderzoeken op dit gebied te volgen. In de bijlage heb ik een samenvatting gegeven van deze zoektocht. Het is ontleend aan '*Onderwijs in blauw*' (2019, pag. 113-117).

Aandacht wordt gevraagd voor een zorgvuldige afweging van homogeen en heterogeen groeperen: flexibele groepsvorming. Hierbij is het maken van onderscheid in enerzijds cognitieve winsten en anderzijds ontwikkeling van bepaalde attitudes, zoals zelfbeeld en zelfvertrouwen van leerlingen, beslist nodig. Specifieke aandacht moet blijvend geschonken worden aan de moeilijk lerende leerling.

4. Conclusie

Het ontwikkelen van mensen moeten we steeds meer gaan zien als de opdracht voor leidinggevenden en leraren in het onderwijs. Een zoektocht naar onderwijs dat meer in overeenstemming is met de kenmerken van menselijke en professionele ontwikkeling. Het gaat om het zoeken van de mens achter de structuur en de formele beleidsmaatregelen, over de mens als individu en als partner van anderen in het onderwijs.

Bij innovatie maak je keuzes die moeten bijdragen aan het oplossen van het probleem en je werkt daarin samen, mede om perspectief te kunnen verbreden. Het vraagstuk dat de Taskforce

Ontwikkelingsgericht Onderwijs en 'OGO' willen oplossen is heel diep in de kern hetzelfde, maar wordt verschillend en vanuit andere hoeken bekeken en concreet gemaakt. Het in dialoog gaan met elkaar is beter dan elkaar proberen te overtuigen dat het een beter is dan het andere. Onze wens is krachten, kennis en ervaringen te bundelen voor de kinderen en leerlingen in Nederland en aan het veld te laten zien dat je daarmee verder komt.

Bijlage Resultaten homogeen en heterogeen groeperen bij ontwikkelingsgericht onderwijs Reviewstudies

Bij ontwikkelingsgericht onderwijs is voortdurend de vraag aan de orde welke vorm van groeperen gewenst en verantwoord is. Voor welke vakken kun je homogeen of heterogeen groeperen en wat zegt het onderzoek hierover?

In de vorige eeuw hebben vooral Amerikaanse onderzoekers zich bezig gehouden met de meting van de effecten van groeperen. Al in 1966 verschenen twee belangrijke Amerikaanse studies: die van Jane Franseth en Rose Koury '*Survey of Research on Grouping as related to Pupil Learning*' namens het 'Bureau of Elementary and Secondary Education' van de 'Administrative Instructional Support Branch'⁹; en die van Walter Borg '*Ability Grouping in the Public Schools*' van het 'Bureau of Educational Research' van de Universiteit van Utah.¹⁰ In 1973 verscheen de studie van Pieter de Koning over '*Interne differentiatie*' en in 1977 mijn proefschrift over '*Individualisering*', waarin ook overzichtsstudies zijn opgenomen.

Andere meer recente reviewstudies zijn van de hand van Slavin (1990; 1993)¹¹ en van Hattie (2002)¹². Barbara Belfi, Bieke de Fraine en Jan van Damme (2010)¹³, allen werkzaam aan de Universiteit van Leuven, ontwikkelden een reviewstudie '*De klas: homogene of heterogene samenstelling?*', waarin zij een antwoord wilden geven op de vraag of het nu beter is om leerlingen in te delen in homogene dan wel heterogene groepen. In 2015 kwamen Marjolein Deunk, Simone Doolaard, Annemieke Smale-Jacobse en Roel Bosker, allen als onderzoekers verbonden aan de Rijksuniversiteit van Groningen (GION), met een waardevol overzichtsrapport '*Differentiation within and across classrooms: A systematic review of studies into the cognitive effects of differentiation practices*'¹⁴. Zij baseerden zich op 7 studies voor onderwijs aan kinderen onder de 6 jaar, 16 studies bij leerlingen van 6 tot 12 jaar in het basisonderwijs en 4 studies voor leerlingen van 12 tot 14 jaar in het voortgezet onderwijs.

Bij raadpleging van diverse onderzoeken en reviews blijkt dat er geen eenduidigheid bestaat in het omschrijven van essentiële begrippen zoals homogeniteit en heterogeniteit, niveaукlassen en niveaugroepen, inter-klas groeperen en intra-klas groeperen, tussenklasdifferentiatie en binnenklasdifferentiatie, het al dan niet groepsoverschrijdend groeperen, vaste groeperingen voor langere tijd of tijdelijke groeperingen (dit maakt nog al wat uit!), algemeen groeperen en specifiek groeperen, enzovoorts. Een goede beschrijving en operationalisering van deze begrippen wordt dikwijls node gemist. Alleen al het begrip 'klas' roept vragen op. Wordt de jaarklas bedoeld, de

⁹ Franseth, Jane (1966). *Survey of Research on Grouping as related to Pupil Learning*. A Publication of Bureau of Elementary and Secondary Education. Washington: U.S. Government Printing Office.

¹⁰ Borg, Walter R. (1966). *Ability Grouping in the Public Schools*. Bureau of Educational Research, Utah State University. Madison, Wisconsin: Dember Educational Research Services.

¹¹ Slavin, Robert E. (1990). Ability grouping in secondary schools: A response to Halinan. *Review of Educational Research*, 60, 471-499; Slavin, Robert E. (1993). Ability grouping in the middle grades – achievement effects and alternatives. *Elementary School Journal*, 95, 535-552.

¹² Hattie, John (2002). Classroom composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37, 449-481.

¹³ Belfi, Barbara, Fraine, Bieke de & Damme, Jan van (2010). *De klas: homogene of heterogene samenstelling? Een overzicht van praktijkrelevant onderzoek op vraag van de Vlaamse Onderwijsraad*. Leuven: Acco.

¹⁴ Deunk, Marjolein, Doolaard, Simone, Smale-Jacobse, Annemieke en Bosker, Roel (2015). '*Differentiation within and across classrooms: A systematic review of studies into the cognitive effects of differentiation practices*'. Groningen: Rijksuniversiteit, GION onderwijs/onderzoek.

leerstofjaarklas, de graadklas (meerdere leerjaren bij elkaar) of een andere klassengroepering? Het een en ander komt soms neer op het vergelijken van 'appels' met 'peren', waardoor een juiste interpretatie van de gegevens erg lastig wordt.

Effecten: cognitieve winst en ontwikkeling van zelfbeeld en zelfvertrouwen

Wanneer we spreken over effecten blijkt het zinvol te zijn onderscheid te maken in enerzijds cognitieve winsten en anderzijds ontwikkeling van bepaalde attituden, zoals zelfbeeld en zelfvertrouwen. Veel onderzoek geeft aan dat homogeen groeperen (in ons geval de ontwikkelingsgerichte leergroepen) vooral een positief effect heeft op de *leerprestaties* van de leerlingen op de hogere treden (in het traditionele jargon: de 'goede' leerlingen). Soms bestaat het risico dat leerlingen op lagere treden (in het oude jargon: de 'zwakkere' leerlingen) van homogeniteit minder profiteren. Deze laatste groep blijkt behoefte te hebben aan een stimulans van leerlingen die sneller vorderen. Bij heterogeen groeperen zie je dat de 'snellere' leerlingen zich optrekken aan diegenen die nog 'beter' zijn en dat de leerlingen die trager vorderen, de mogelijkheid hebben zich positief te spiegelen aan de leerlingen die sneller vorderen.

Voor wat betreft *de ontwikkeling van de attituden*, zoals zelfbeeld en zelfvertrouwen, blijkt vooral homogeen groeperen positieve gevolgen te hebben voor de snellere leerlingen. Dit effect is veel minder bij de leerling die trager vordert.

Andere factoren dan groeperen blijken soms grotere invloed te hebben op de prestaties van leerlingen en de ontwikkeling van attituden. *Individuele leerlingkenmerken*, zoals intelligentie, geslacht (jongen of meisje), sociaal milieu, etniciteit en leeftijd bijvoorbeeld, maken veelal grotere verschillen. In de 20e eeuw heeft de kennis op het gebied van de genetica en het hersenonderzoek een grote vlucht genomen. De meeste persoonlijkheidskenmerken (inclusief intelligentie) blijken voor de helft genetisch bepaald te zijn.

Ook veranderingen in de pedagogisch-didactische aanpak door leraren kunnen bepaalde positieve effecten opleveren. Zo kan 'een positieve verwachtingsvolle en enthousiaste houding van een leraar ten aanzien van leerlingen in 'zwakkere' groepen al een groot verschil maken' (Belfi, De Fraine en Van Damme, 2010, pag. 21; Koopman, 2017)¹⁵.

Van belang zijn de variabelen in het onderwijsleerproces

Zoals beschreven, het effect van de wijze van groeperen is in belangrijke mate te verklaren uit *veranderde variabelen in het onderwijsleerproces*, zoals veranderde doelstellingen, speciale onderwijsvoorzieningen en gewijzigde onderwijsmethoden. Het falen van leerlingen moet dikwijls gezocht worden in de wijze waarop onderwijs wordt gegeven. Dikwijls is het probleem niet of een leerling een bepaalde leertaak aankan, maar hoe het de leerling geleerd moet worden. Het is dus van belang dat de leraren de werkwijzen en het leertempo afstemmen op de ontwikkeling van de leerlingen in de groep. Dit doen zij in een frequente wisselwerking tussen homogene groepen (voor de cursorische vakken) en heterogene groepen (bijvoorbeeld de basisgroep en de themagroepen in de diverse leergebieden).

In dit verband verwijzen Belfi, De Fraine en Van Damme (2010) naar de volgende variabelen:

- de juiste pedagogisch-didactische aanpak door leraren;

¹⁵ Koopman, Maaïke (2017). *Diep leren. Praktische handreikingen voor het bevorderen van diep leren bij leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Eindhoven School of Education: Technische Universiteit.

- het niet werken met vooroordelen over het presteren van leerlingen; wanneer je dit wel doet, werkt dit als een 'zelf-ervullende voorspelling': leerlingen gaan zich gedragen naar het beeld dat de leraar van hen heeft;
- het blijvend stellen van hogere eisen aan leerlingen in groepen die trager vorderen: letten op de zone van de naaste ontwikkeling;
- een positieve, verwachtingsvolle en enthousiaste houding van de leraar.

Deunk, Doolaard, Smale-Jacobse en Bosker (GION, 2015) stellen in hun review dat groeperen alleen effectief kan zijn wanneer de instructie wordt aangepast aan de specifieke ontwikkeling van de leerling. Aanpassing van het onderwijs met behulp van computertechnologie blijkt belangrijke voordelen te kunnen opleveren. *'Such computerized aids for supporting differentiation practices seems to be an interesting addition to the literature on differentiation from 1995 onwards'* (pag. 50). Het gaat dan om activiteiten zoals: formatieve evaluatie en op basis daarvan het stellen van de juiste diagnose voor de voortgang van elke leerling, het uitgaan van leerdoelen en het bepalen van de juiste individuele leerroute en tenslotte het aangeven van aanvullende ondersteuning.

Bij meer omvattende en diepgaande vernieuwingen (*'comprehensive'*) zijn bij alle soorten van groeperingen positieve effecten waar te nemen. *'Het schijnt dat de effecten worden versterkt door het combineren van verschillende groepspraktijken met een gevarieerd aanbod van instructie en een schoolbrede hervorming'* (pag. 50). Met die variatie wordt onder meer bedoeld een frequent monitoren met behulp van formatieve evaluaties, krachtige instructie door goed getrainde tutoeren en samenwerking in diverse groepsformaties.

Conclusie

Het aantal onderzoeken dat aantoonde dat homogene groepen effectiever zijn dan heterogene groepen is ongeveer even groot als het aantal dat het tegendeel oplevert. Een belangrijk deel van deze onderzoeken vindt geen verschil tussen de twee groeperingswijzen. Over het algemeen geven de overzichtsstudies aan dat afwisselend homogeen en heterogeen groeperen noodzakelijk is voor de juiste ontwikkeling van cognities en attitudes. We spreken dan over *flexibele groepsvorming*. De gekozen groeperingsvorm dient flexibel genoeg te zijn om leerlingen bijvoorbeeld bij een verkeerde toewijzing in een andere groep te plaatsen. Er is dus niet één beste manier om leerlingen in te delen. *'Het is onmogelijk om een groepsstelling te creëren die voordelig is voor alle leerlingen'* (pag. 40). Veel factoren spelen immers een rol. Zorgvuldigheid is daarom nodig.

Leraren dienen accuraat zicht te hebben op de specifieke ontwikkeling van elke leerling en moeten weten welke instructie- en leeractiviteit geschikt is voor de verschillende niveaus, gegeven de doelen die zij nastreven (Deunk, Doolaard, Smale-Jacobse en Bosker, 2015, pag. 52). Daarom is groeperen het meest zinvol wanneer dat wordt ingepast *in de context van samenhangende en diepgaande ('comprehensive') programma's*, bedoeld om het onderwijs aan te passen aan de behoeften van de leerlingen. De computertechnologie zal volop mogelijkheden gaan bieden voor het realiseren van individuele leerroutes. Maar de leraar zal altijd de spilfiguur blijven voor het invoeren van de juiste ontwikkelingsgerichte benadering. Genoemde auteurs sluiten hun reviewstudie dan ook als volgt af.

'De meest belovende route schijnt ingebed te zijn in een bredere structuur, of binnen een systeem dat gebruik maakt van computertechnologie of binnen een meer samenhangend onderwijsprogramma, dat aspecten insluit zoals metacognitieve leerstrategieën, samenwerkend leren, regelmatige evaluatie, remediërende instructie en flexibele groeperingen. Alle genoemde elementen zijn met elkaar verbonden' (pag. 52-53, eigen vertaling).

We vragen aandacht voor een zorgvuldige afweging van homogeniteit en heterogeniteit in groepsvorming, mede in het licht van ontwikkelingsgerichte benaderingen. De vraag is hoe wij in het onderwijs omgaan met mensen die over veel talenten beschikken én met mensen die op meer bescheiden wijze hun intellectuele talenten willen of kunnen ontwikkelen? Uitgaande van het feit dat ieder zijn kwaliteiten heeft, zullen wij geen systemen van gelijkheid moeten gaan ontwikkelen, maar juist de verscheidenheid meer centraal stellen om elke leerling verder te helpen en optimale kansen te bieden.