

# Samen verder na de basisschool?

Naar 'coöperatief onderwijs' in de middenschool\*

J. TERWEL

Vakgroep Onderwijskunde, R.U. Utrecht

## Samenvatting

*Een analyse van de nota 'verder na de basisschool' laat zien dat in het voortgezet basisonderwijs selectie-onderweg en variatie-in-tijd zal optreden. Op grond hiervan laat de 'af te leggen baan' voor de leerlingen zich eerder typeren als een veldloop dan als een expeditie. Dit is verklaarbaar vanuit het feit dat verschillende doelstellingen, nl. selectie en kwalificatie, in een zwak contract door elkaar lopen. Over de waardering hiervan bestaan verschillende standpunten. Een duidelijker keuze is gewenst. Dit leidt tot verschillende voorstellen. Ik bespreek twee mogelijkheden. De eerste mogelijkheid is om de selectie-onderweg en de variatie-in-tijd op een consequentere en rechtvaardiger wijze uit te werken vanuit een concept van 'electief onderwijs'. De tweede mogelijkheid is 'coöperatief onderwijs'. In dit concept ligt de nadruk op samenwerking tussen leerlingen binnen een sterk, selectievrij contract. De 'af te leggen baan' laat zich eerder als expeditie dan als veldloop typeren met gelijke rechten na het v.b.o. Ik doe een beargumenteerde keuze voor dit tweede concept.*

## 1 Inleiding

In de nota 'Verder na de basisschool' staat de kwestie van de basiseindtermen en de afsluiting centraal. Bij de analyse van deze voorstellen uit de nota kies ik als invalshoek het selectievraagstuk. Becker (1982) heeft dit probleem in

een inleiding over de nota 'Verder na de basisschool' met klem naar voren gebracht. Becker citeerde uit een ministerieel rapport uit de Bondsrepubliek waarin staat dat de 'selectieve functie van het onderwijs in de samenleving de school ertoe dwingt hogere prioriteit te geven aan vergelijkende prestatiebeoordelingen dan aan de kwaliteit van sociale relaties zoals solidariteit, coöperatie en wederzijdse hulp' (blz. 14).

Tegen deze achtergrond analyseer ik het vraagstuk van de eindtermen en doe ik enkele suggesties voor de weg waarlangs een zo hoog mogelijk niveau voor allen zou kunnen worden bereikt. Allereerst omschrijf ik enkele begrippen. Vervolgens typeer ik het onderwijsmodel zoals dat ten grondslag ligt aan het v.b.o. Een beoordeling van dit model verloopt via een verwijzing naar enkele standpunten inzake het selectievraagstuk. Vanuit een eigen stellingname kom ik met waardering, kritiek en voorstellen ten aanzien van enkele belangrijke punten in de nota. Ik draag enkele bouwstenen aan voor 'coöperatief onderwijs' en presenteer een overzicht van researchresultaten vanuit Amerikaanse en Oosteuropese literatuur.

## 2 Eindtermen

Wie iets wil zeggen over eindtermen dient te weten wat eindtermen zijn, welke functies ze vervullen en onder welke condities ze functioneren. Ik hanteer het begrip eindtermen als synoniem voor doelstellingen op de verschillende leergebieden (vgl. Lagerweij, 1982). Daarbij kan een onderscheid gemaakt worden in communale en differentiële doelen. Basis-eindtermen zijn dan gemeenschappelijke of communale doelen. Het zijn verwoordingen van gedragingen, inhouden en contexten per leergebied (vgl. Treffers, 1978 en Goffree, 1980). Eindtermen komen tot functioneren via het handelen van mensen. Het functioneren van eindtermen wordt in belangrijke mate bepaald door de condities waarbinnen dit handelen plaatsvindt. Met condities is het geheel aan voorwaarden, algemene doelen en functies van

\* Dit artikel zou niet geschreven zijn zonder de stimulans van Jaap Vos. Hij heeft een belangrijke bijdrage geleverd aan de gedachtenvorming rondom dit artikel. Voorts ben ik dank verschuldigd aan Rijkje Dekker, Paul Herfs, Nijs Lagerweij, Karel Stokking en Jana Voogt voor hun kritisch commentaar op een eerdere versie.

het v.b.o. bedoeld. Een analyse van de wijze waarop in de nota over eindtermen wordt gesproken dient m.i. te beginnen bij de condities vanuit de vraag welk model hieraan ten grondslag ligt.

### 3 *Veldloop of expeditie?*

Zoals gezegd bekijk ik de eindtermenproblematiek vanuit het gezichtspunt van selectie. Als begrippenkader maak ik gebruik van de door De Groot gemaakte onderscheiding in veldloopmodel en expeditiemodel. Deze modellen zijn door De Groot (1972) ontwikkeld met het oog op een analyse van de selectieproblematiek. Bij de analyse beperk ik mij tot twee hoofddimensies van beide modellen, nl. de *selectie-onderweg* en de *variatie-in-tijd*<sup>1</sup>. Sterk vereenvoudigd kan men beide modellen op de twee dimensies als volgt beschrijven. Het veldloopmodel kent selectie-onderweg en er is variatie in de tijd bij het doorlopen van het parcours. Het expeditiemodel kent geen selectie-onderweg en er is geen variatie in tijd. Van belang is om op te merken dat beide modellen verder verschillen in de kijk op de *geschiktheid* van de toegelaten leerlingen. In het veldloopmodel moet deze geschiktheid nog blijken. In het expeditiemodel is deze geschiktheid geen vraagpunt meer. Als de leerling voldoet aan de toelatingseisen is hij geschikt. Verder dient in het oog te worden gehouden dat in beide modellen de prestaties aan het eind van de rit (sterk) uiteen kunnen lopen. We stellen nu twee vragen aan het totale programma in het voortgezet basisonderwijs: 1. is er selectie onderweg? 2. is er variatie in tijd?

De eerste vraag kan niet los gezien worden van de eindpunten. Er zijn twee erkende eindpunten nl. basiseindtermen en de 'extra-eindtermen'. Deze eindpunten corresponderen met respectievelijk het minimumprogramma en de verrijkings- en verdiepingsonderdelen. Het feit dat er twee eindpunten bestaan en dat het al of niet doorlopen van verrijkingsonderdelen bepalend is voor de toekomstige positie betekent dat er, volgens mijn definitie, selectie-onderweg plaatsvindt. We kunnen de vraag echter ook per eindpunt stellen. De vraag luidt dan: kan elke leerling één der erkende eindpunten behalen? Het antwoord is dat de basiseindtermen een gemeenschappelijk doel voor de leerling betekenen. De leerlingen zullen de school in het algemeen pas verlaten na het bereiken

van deze basiseindtermen (blz. 27). Overigens wordt volgens de nota aanvaard dat niet alle leerlingen het niveau van de basiseindtermen behalen (blz. 37). Ook als men dus per eindpunt kijkt is de conclusie dat er wél sprake is van selectie-onderweg: niet alle leerlingen behalen één der erkende eindpunten. De tweede vraag of er variatie in tijd is kan ook positief worden beantwoord. De verblijfsduur kan onder bepaalde voorwaarden worden verlengd. Er is dus variatie in tijd mogelijk. *De conclusie luidt dat de 'af te leggen baan' voor de leerlingen meer lijkt op een veldloop dan op een expeditie.* De nota laat een verdere nuancering niet toe. Dit zou wél het geval zijn wanneer in kwantitatieve termen zou zijn aangegeven hoeveel leerlingen de basiseindtermen niet zullen behalen, hoeveel leerlingen gebruik mogen maken van de variatie in tijd en hoeveel leerlingen het extra programma zullen doorlopen. In termen van een onderwijscontract is hier sprake van een zwak contract<sup>2</sup>.

Bovenstaande analyse en conclusie zegt uiteraard niets over de wenselijkheid van de gemaakte keuzen in de nota. Een waardering van deze keuzen vereist een standpunt bepaling t.a.v. beide modellen en/of de daar achterliggende dimensies. De kernvraag is 'Wat willen wij liever, dat het onderwijs op een veldloop of op een expeditie lijkt?' (De Groot, 1972, blz. 25). En deze vraag kan niet los gezien worden van de algemene doelstellingen van het voortgezet basisonderwijs. In het algemeen kan worden opgemerkt dat bij 'doelstellingszuiver' onderwijs, d.w.z. waarbij één doelstelling prioriteit heeft, voor selectie-onderweg geen plaats is (De Groot, 1972, blz. 40). Alle leerlingen moeten de minimumdoelen behalen. Is het v.b.o. doelstellingszuiver? Het antwoord is ja, als we kijken naar de geformuleerde doelen nl. de doelen van het basisonderwijs en de specifieke doelen van het v.b.o. (blz. 23 en 24). Al deze doelen zijn te vatten onder één hoofddoel nl. 'oriëntatie op en toerusting tot'. In zoverre is het voortgezet basisonderwijs doelstellingszuiver. Er komt echter voor het onderwijs een maatschappelijke functie bij nl. selectie voor het vervolgonderwijs. De nota zegt dat negatieve selectie moet worden voorkomen. Hiermee wordt, tussen de regels door, aangegeven dat selectie die niet negatief is wel mogelijk is. Dit uitgangspunt komt tot uitdrukking in de opdracht aan het v.b.o. om de leerlingen in de toegemeten tijd tot een definitieve keuze te

brenge voor een tweede fase programma (blz. 38).

Hiermee heeft het voortgezet basisonderwijs twee hoofddoelen gekregen: een kwalificerende en een (positief) selecterende functie. Deze dubbele doelstelling vormt een verklaring achter de conclusie dat het v.b.o. meer lijkt op een veldloopmodel dan op een expeditie-model. Anders gezegd dat er selectie-onderweg plaatsvindt en dat er variatie is in tijd.

De waardering van deze keuzen kan verschillen afhankelijk van de wetenschappelijke en normatieve uitgangspunten die men kiest. Zo kiezen Friebel en Labordus (1982) voor non-selectief onderwijs. Daartegenover staat het standpunt van Knoers (1982) die van mening is dat de middenschool zich niet kan onttrekken aan wetmatigheden in de relatie onderwijs en maatschappij. Het non-selectieve principe acht Knoers een gevaarlijke ideologie 'tenzij men er onder zou willen verstaan dat er een minder "harde" selectie plaatsvindt dan thans in het vigerend v.o. het geval is'. In een recent commentaar inzake de eindtermen kiest Vos (1982) voor een standpunt dat ik als een 'derde weg' zou willen typeren.

#### 4 Naar electief onderwijs?

Mede op basis van ervaringen en theorievorming in de Oosteuropese landen houdt Vos (1982) een pleidooi voor 'Electief onderwijs'. Dit impliceert een ontdekken en ontwikkelen van talenten en positief selecteren van leerlingen tijdens de leerweg. Aan de eindtermen wordt in deze visie een oriënterende, een ontwikkelende en een electieve functie toegekend. In de plaats van selectie aan het begin en aan het eind komt *selectie onderweg*. Deze selectie dient duidelijk te worden onderscheiden van onrechtvaardige, sociale selectie. Het gaat om verantwoorde determinatie, positieve selectie of electie.

Vos constateert een wending in het beleid die 'ten zeerste kan worden ondersteund', ook al zijn de beleidskeuzen nog onvoldoende duidelijk en te weinig geprofileerd (blz. 7 en 8). Vos schrijft letterlijk: 'Dit is gebeurd met de publikatie van de nota 'Verder na de basisschool'. Belangrijke kenmerken van het electieve model van funderend onderwijs (communale eindtermen; electieve eindtermen;

flexibiliteit in leerwegen en tijd) zijn in deze nota terug te vinden.' (blz. 7)

Wat is nu de betekenis van het begrip electief onderwijs in het licht van de discussie rondom de vernieuwing van het voortgezet onderwijs? Om hierop zicht te krijgen is het van belang op de twee genoemde grondkenmerken te letten nl. selectie-onderweg en variatie-in-tijd om de eindstreep te behalen. Deze basiskennmerken blijken zoals we gezien hebben ook ten grondslag te liggen aan het veldloopmodel. Een verschil is echter dat 'electief onderwijs' door Vos wordt geplaatst tegen de achtergrond van de Oosteuropese onderwijsleerpsychologie, d.w.z. met grote aandacht voor het ontwikkelen van mogelijkheden (zone van de nabije ontwikkeling). Van belang is voorts dat Vos spreekt van communale en electieve eindtermen. Aan eindtermen kent hij een electieve cq. positieve selecterende functie toe. Terecht constateert Vos dan ook fundamentele overeenkomsten tussen het electieve model en de plannen in de nota. Deze overeenkomst komt ook tot uitdrukking in de verbinding van kwalificatie en selectie of van 'Fördern' en 'Auslesen'. Vos verwijst in dit verband naar de term 'fördernde Begabungsauslese'.

Na deze plaatsbepaling kom ik tot de volgende standpuntbepaling m.b.t. het concept electief onderwijs: De betekenis van dit concept ligt m.i. vooral in het ontdekken en ontwikkelende van de talenten van leerlingen. Hieruit spreekt een dynamisch begaafdheidsbegrip. Dit vormt een belangrijk argument tegen vroegtijdige selectie en vóór het creëren van een stimulerende leeromgeving. Hiermee overstijgt Vos, in beginsel, het dilemma van selectiviteit versus non-selectiviteit. Zijn concept is dan ook niet zonder meer vergelijkbaar met een veldloopmodel waarbij de selectie aan het vrije spel van krachten wordt overgelaten; als iets wat je nu eenmaal moet laten gebeuren. Heel positief in het electieve model is dat de determinatie niet dwingend mag worden opgelegd. Al deze aspecten lijken verenigbaar met mijn concept dat ik in par. 5 presenter. Naast deze positieve aspecten zie ik enkele bezwaren.

Centrale begrippen zoals 'electieve eindtermen' worden niet gedefinieerd en niet in relatie gebracht met andere begrippen zoals communale doelen, minimale doelen en maximale doelen. Deze terminologie is zeer verwarrend. Vos kiest voor een model met 'maximale'

eindtermen, dit ter onderscheiding van een model met 'minimale' eindtermen die door *alle* leerlingen kunnen worden behaald. De logica eist dat 'maximale' eindtermen dan betekenen dat *niet alle* leerlingen ze kunnen behalen. Vos echter definieert 'maximale eindtermen' met: 'dat zoveel mogelijk leerlingen een relatief hoog ontwikkelingsniveau kunnen bereiken.' (blz. 8) Hier is iedereen het over eens, ook de voorstanders van minimale eindtermen. Het electieve model zou aan helderheid winnen wanneer de streefrichting duidelijk wordt aangegeven, nl. of in dit model alle leerlingen de 'maximale' eindtermen kunnen behalen en zo niet om welke proportie van de leerlingen het gaat en wat precies de consequenties hiervan zijn met het oog op de positie in de tweede fase. Nu werkt het begrip electief onderwijs versluisend op het centrale punt van selectie-onderweg. Daar komt nog bij dat het begrip 'electie' associaties oproept met termen als: uitkiezen, keur, happy few, etc. Deze associaties komen, als ik de bedoelingen van Vos juist interpreteer, *niet* overeen met de inhoud van zijn begrip 'electief onderwijs'. Deze associaties lijken eerder te passen binnen een meritocratisch denkkader waarbij het gaat om het uitkiezen van begaafde leerlingen zoals we dat bijvoorbeeld zien bij Stanley en Benbow (1982). Het kan toch niet de bedoeling zijn dat 'Pauci Electi' het adagium wordt voor de middenschool?

### 5 Positieve selectie-onderweg

Na dit intermezzo over electief onderwijs ga ik terug naar de nota. In het vigerende voortgezet onderwijs kennen we selectie bij de ingang, onderweg en aan het eind. Van deze drie blijft in de nota alleen positieve *selectie-onderweg* over. Dit alles lijkt een verbetering, maar is het ook voldoende? Immers het uitgangspunt *dat* er geselecteerd moet worden in het funderend onderwijs is overleefd gebleven. De vraag is alleen *hoe*. Tegen het *dat* en *hoe* van selectie-onderweg voer ik de volgende argumenten aan.

Ten eerste is er een terminologisch argument. Positief selecteren of determineren wordt vaak als positief alternatief van negatieve selectie aangeprezen. Als de school de determinatiebeslissing neemt is dit in feite veel prentieuzer. Negatieve selectie zegt alleen waar je niet geschikt voor bent. Determinatie betekent dat toewijzing voor het één, automatisch afwijzing inhoudt voor alle andere mogelijkhe-

den (De Groot, 1972, blz. 22). Als men de leerlingen zelf laat beslissen, door ze onderweg voor allerlei keuzemomenten te plaatsen, wordt het selectieproces niet minder problematisch. De school is nl. in staat om bijv. via de keuze van de leerstof en via variatie in het tempo van aanbidding de leerlingenstroom effectief te reguleren. Datgene wat als keuzep proces wordt opgediend is in feite een sorteringproces dat vrijwel steeds binnen de marges van de institutionale kaders verloopt. Afdelingen, streams, keuzepakketten en zelfs systemen voor interne differentiatie 'genereren' verschillende 'soorten' leerlingen. Het effect hiervan is dat ouders, leerlingen en leraren het feit *dat* er selectie moet plaatsvinden niet meer ter discussie stellen. Men accepteert het prestatiebeginsel als grondslag voor de selectie. Mislukking wordt toegeschreven aan individueel falen in plaats van aan het *dat* en *hoe* van de selectie (vgl. Keim, 1979, blz. 53 en De Koning, 1981).

Een tweede argument betreft het pedagogisch klimaat. De docent kan zijn werk niet doen zonder bijgedachten aan selectie. De samenwerking tussen leerlingen komt onder druk te staan. De noodzaak van selectie kan een angstvrij leerklimaat in de weg staan. De voorbereiding op en de selectie voor het vervolgonderwijs kan voorafschaduwend werken óók t.a.v. het klimaat in de school. Uit het onderzoek van Coopmans (1982) blijkt dat veel middenschoolleerlingen de voorbereiding op het vervolgonderwijs als te drastisch ervaren.

Een derde argument, dat nauw samenhangt met het tweede, is dat selectie-onderweg leidt tot de vorming van homogene groepen. Deze tendens zal versterkt worden door de voorkeur van leerkrachten voor homogene groepen. Uit onderzoek komt namelijk naar voren dat leerkrachten in het algemeen van mening zijn dat de kwaliteit van het onderwijs kan worden verhoogd door de vorming van homogene groepen (Evertson, Sanford en Emmer, 1981, blz. 220). Leerkrachten zijn grote voorstanders van onderwijs aan homogene klassen 'Teachers overwhelmingly support the practice of ability grouping' (Kulik en Kulik, 1982, blz. 416) (zie ook noot 5).

Een vierde argument is de geringe betrouwbaarheid en validiteit van adviezen en determinatiebeslissingen. Hoewel we nog niet beschikken over gegevens betreffende de waarde van schoolkeuzeadvies of determinatiebeslissin-

gen in verband met de overgang van middenschool naar vervolgonderwijs kunnen we wel, op basis van een zekere analogie met de overgang van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs, een verwachting uitspreken die op onderzoek is gebaseerd. Er zijn namelijk wel gegevens beschikbaar over de waarde van schoolkeuzeadviezen bij de overgang van basis- naar voortgezet onderwijs. Uit recent onderzoek van Zwarts en Zwarts (1982) blijkt dat a) leerkrachten van mening zijn dat ze over voldoende informatie beschikken voor een advies, men is zelfverzekerd en overtuigd van de juistheid van het advies; b) leerkrachten op grond van dezelfde informatie over de leerlingen tot verschillende adviezen komen; c) men een verschillend beeld heeft van de leerlingen in de verschillende vormen van v.g.o.; d) dat het advies van de leerkracht zwaar weegt. Leerkrachten zijn niet zo betrouwbaar in het uitbrengen van advies: het advies is niet consistent en varieert van leerkracht tot leerkracht. Naast prestaties spelen andere leerlingegegevens een rol. Deze gegevens maken het advies niet betrouwbaarder (Zwarts, Zwarts, Van Essen, 1982). Iedere leerkracht selecteert en waardeert informatie over de leerling, de ouders en het voortgezet onderwijs op eigen wijze (Zwarts, 1981). Voorts blijkt dat adviezen op grond van resultaten in het eerste jaar van een bepaald schooltype beter zijn dan adviezen op grond van schoolresultaten in de voorafgaande opleiding (Bos, 1974, blz. 115). Het is dan ook niet verwonderlijk dat tussen instroomadviezen (voorspellingen) en feitelijke doorstroom en uitstroom (grote) discrepanties bestaan (Coopmans, 1982). Het selecteren voor vervolgonderwijs op grond van resultaten in basisonderwijs blijkt een hachelijke onderneming. Het lijkt waarschijnlijk dat dit probleem ook bij verlenging van de periode voor basisonderwijs blijft bestaan. Grote terughoudendheid ten aanzien van selectie-onderweg en ten aanzien van het inperken van keuzen ná het v.b.o. lijkt gewenst. Onderzoek naar keuzeprocessen en determinatieprocessen in het vigerende voortgezet onderwijs is schaars. Uit de mij bekende (meestal kleinere) onderzoekingen (Broersma en Terwel, 1974; Van den Berg en Terwel, 1980; Salm en Blijleven, 1981 en Licht, 1982) komen eveneens de vier genoemde argumenten naar voren. Het lijkt aanmerkelijk dat de 'keuze' van de leerlingen tot stand komt via onbetrouwbare en ondoorzich-

tige selectie-beslissingen onderweg. Op dit punt is nader onderzoek nodig (De Koning, 1981).

Uit deze vier argumenten leid ik de volgende conclusie af. Selectie-onderweg kan in het funderend onderwijs niet op verantwoorde wijze plaatsvinden. Selectie-onderweg in combinatie met variatie-in-tijd kan leiden tot separatie van leerlingen in prestatiegroepen. Dit mogelijke effect zal in goede aarde vallen bij grote groepen leraren. In een zo zwak contract als de nota voorstelt zal deze combinatie van factoren tot (negatieve) effecten leiden. Bij alle waardering voor het streven om negatieve selectie te voorkomen, constateer ik dat positieve selectie-onderweg voor het v.b.o. geen wezenlijke oplossing betekent. Vooral nu de nota zich uitspreekt voor een drie-jarig v.b.o. lijkt het verstandig deze gekortwiekte middenschool niet te belasten met de opdracht om leerlingen definitief te sorteren voor het vervolgonderwijs.

#### 6 'Coöperatief onderwijs' en functies van eindtermen

Als bijdrage aan de discussie over de vormgeving van de middenschool presenteer ik mijn concept van 'coöperatief onderwijs'. Enerzijds vormt dit concept een alternatief voor bepaalde keuzen in de nota, in het bijzonder waar het gaat over selectie-onderweg. Anderzijds is het bedoeld als ondersteuning van bepaalde tendensen in het beleid die ik als waardevol beschouw, o.a. het benadrukken van communale doelen en het samenwerken van leerlingen in heterogene groepen. Het concept 'coöperatief onderwijs' bestaat uit een aantal *samenhangende* uitgangspunten, voorwaarden, theoretische oriëntaties, leerstrategieën en coöperatieve werkvormen. Elementen uit dit concept zijn wellicht ook inpasbaar in een ander concept. Ik kies echter voor een bepaalde samenhang van elementen in het concept, omdat in deze samenhang de elementen het meest tot hun recht komen. De kern van dit concept wordt gevormd door intensieve coöperatie tussen leerlingen onderling en tussen leraren en leerlingen, binnen een sterk contract, gericht op een zo hoog mogelijk niveau voor allen. Er wordt gewerkt binnen een model dat eerder als een expeditie dan als een veldloop kan worden getypeerd. In elk geval is er geen selectie-onderweg: samen uit samen thuis. De school is in

dit contract verplicht om *alle* leerlingen, tenzij in geval van ziekte, onwil, enz., tot beheersing van de communale doelen te brengen. Het is een vorm van 'aangenomen werk' (accountability). De leerlingen worden aangespoord zich in te zetten en elkaar te ondersteunen bij het bereiken van de doelstellingen. Daarbij kan ook worden gedacht aan samenwerking tussen groepen of tussen leerlingen van verschillende leeftijden (vgl. Doornbos, 1982, vgl. Bronfenbrenner, 1982). In dit concept is selectie-onderweg en zittenblijven uitgesloten. Er wordt onderweg wel met de tijd gemanipuleerd, bijvoorbeeld als onderdeel van een mastery-learning strategie, maar het streven is om de tijd die nodig is om het totale parcours af te leggen voor alle leerlingen gelijk te houden. Dit om te voorkomen dat een verkapte vorm van zittenblijven plaatsvindt, of dat 'restklassen' ontstaan doordat begaafde leerlingen versneld doormen naar de tweede fase. Overigens kan een zekere variatie in de totale looptijd zonder bezwaar worden opgevangen in een systeem met verticale groeperingsvormen (Doornbos, 1982). Alle leerlingen hebben na het v.b.o. gelijke rechten. De leerling kan een echte, reële keuze doen uit alle vormen van vervolgonderwijs in de tweede fase. Deze keuze is voor een aantal leerlingen voorlopig in die zin dat overstap naar een ander schooltype tijdens de tweede fase mogelijk is. Het keuzeproces wordt intensief begeleid door niet-bindende adviezen en objectieve informatie over de prestaties. De leerling dient deze adviezen ter harte te nemen, maar kan ze naast zich neerleggen. Het leveren van prestaties is in dit concept van het grootste belang, maar het gaat daarbij om prestaties die ten dienste van of samen met anderen tot stand komen en niet om prestaties die tot stand komen ten koste van of in vergelijking met anderen. De doelen moeten zo geformuleerd zijn dat ze langs verschillende wegen en met verschillende hulpmiddelen kunnen worden bereikt. Differentiële doelen komen ook in dit concept voor, maar ze vormen geen basis voor selectie-onderweg. De keuze en inhoud van de leergebieden moeten zodanig zijn dat leerlingen deze uit eigen ervaring kunnen benaderen. De leergangen zijn (zoveel mogelijk) geconstrueerd om probleemgeoriënteerd, coöperatief onderwijs mogelijk te maken. Dit betekent dat inhouden en problemen zorgvuldig moeten worden ontworpen omdat oplossingen op verschillende ni-

veau en groepsoplossingen noodzakelijk zijn i.v.m. de heterogeniteit van de groep. Uitwisseling en reflectie zijn hierbij van grote betekenis (Freudenthal, 1973).

Vanuit bovenstaand vertrekpunt formuleer ik enkele voorstellen voor een nadere invulling van de functies van eindtermen.

Heel positief is het voorstel in de nota dat op landelijk niveau eindtermen worden geformuleerd als een minimum streefrichting voor de school. In combinatie met het voornemen om de afsluiting onder verantwoordelijkheid van de school te doen plaatsvinden, betekent dit een wezenlijk nieuwe aanpak. Echter met het afwijzen van een landelijk examen wordt een belangrijk instrument voor selectie en kwaliteitsbepaling losgelaten. Staat hiermee de deur open voor ondoorzichtigheid en subjectivering van de afsluiting? Betekent dit een daling van de waarde van het middenschooldiploma? Treden vage criteria en onduidelijke (zelf)de-termineringsprocessen in de plaats van een centraal examen dat in het openbaar ter discussie kan worden gesteld? Wordt hiermee het belangrijkste bastion voor niveauhandhaving losgelaten? Wanneer het v.b.o. de opdracht krijgt om leerlingen te sorteren voor het vervolgonderwijs dan is het antwoord ja! Dan wordt een belangrijk aspect van onze cultuur in gevaar gebracht, nl. dat aan bepaalde, volgens uniforme criteria te meten, prestaties bepaalde rechten verbonden zijn voor alle burgers van het land. Vanuit democratisch oogpunt is dit een slechte ontwikkeling. Leerlingen worden afhankelijker en onmondiger dan ooit ten opzichte van hun leraren en de school. De kwaliteit van het onderwijs kan niet meer bepaald, ter discussie gesteld en verbeterd worden. Een consequente beleidslijn, vanuit mijn vertrekpunt gezien, zou zijn het laten vallen van de selectieve functie van het v.b.o. en alle zorg en aandacht concentreren op de kwalificatiefunctie, gericht op een zo hoog mogelijk niveau voor allen. Aan eindtermen wordt dan géén selectieve functie toegekend. Er blijven dan drie kernfuncties voor de eindtermen nl. een *ontwikkelingsfunctie*, een *kwaliteitsbepalende functie* en een derde functie die a.h.w. in de plaats komt van de selectieve functie nl. *leerlingbegeleiding*.

De *ontwikkelingsfunctie* komt, algemeen gezegd, tot stand doordat leraren, curriculumontwikkelaars, opleiders, begeleiders enz. deze eindtermen als streefrichting hanteren bij hun

handelen. In het bijzonder komt deze functie tot uitdrukking bij het bepalen van het onderwijsaanbod van de school en de eisen die de school stelt aan de gemeenschappelijke leerresultaten van alle leerlingen (s.w.p.). De school zou hierin moeten worden ondersteund door het beschikbaar stellen van programma's of curricula waarin toetsingsmiddelen zijn opgenomen. De toetsing door de school dient plaats te vinden in het kader van het curriculum als een vorm van continue feedback voor leerlingen en leraren. Deze toetsing heeft uitsluitend een diagnostische en een evaluatieve functie<sup>3</sup>. Selectie mag niet via deze toetsen worden verstoort in het onderwijsprogramma. De toetsing dient dus uitsluitend in dienst te staan van de ontwikkeling en begeleiding van de leerlingen en de verbetering van het programma.

De *kwaliteitsbepalende functie* kan in principe op vier manieren gebeuren: door middel van een centraal landelijk examensysteem, door een landelijk toetsprogramma, een systeem van zelfevaluatie door de school en door middel van toezicht door de inspectie (vgl. Macintosh, 1981 en Shipman, 1979). In alle vier vormen van kwaliteitsbepaling (cq. bewaking) kunnen eindtermen een belangrijke functie vervullen. De eerste mogelijkheid (een centraal landelijk examen) als middel tot kwaliteitsbepaling en bewaking kan worden afgewezen omdat het niet adequaat is en omdat hiermee de kwaliteitsbewaking wordt afgewenteld op de leerlingen. Bij de tweede mogelijkheid, een landelijk toetsprogramma, kan gedacht worden aan criteriumtoetsen waarmee men kan bepalen welke leerstof beheerst wordt. Deze toetsen kunnen worden gebruikt ten behoeve van de kwaliteitsbepaling van het onderwijs, bijv. met het oog op een landelijk voorrrangsbeleid<sup>4</sup>. Daarnaast kunnen de gegevens per leerling een rol spelen bij de keuze van vervolgonderwijs. Een onafhankelijke, objectieve, landelijke informatiebron over de resultaten van de leerlingen, naast het schooladvies, kan een belangrijke rol vervullen in het keuzeproces. Een landelijk toetsprogramma zou een tegenwicht kunnen vormen tegen een mogelijke subjectiviteit en willekeur in het advies van de school (zie par. 4). Overigens dienen de voordelen van een toets afgewogen te worden tegen de eventuele nadelen. In elk geval lijkt het zinvol om te onderzoeken of zo'n landelijk toetsprogramma voor de Nederlandse situatie

van betekenis kan zijn (vgl. Macintosh, 1979 en Wijnstra, 1982). Als derde mogelijkheid is er zelfevaluatie. Terecht legt de nota grote nadruk op zelfevaluatie door de school. Ik verwijs hierbij naar Shipman die dit ziet als een noodzakelijk aspect van de relatieve autonomie van scholen: 'The right to autonomy rests on the duty to evaluate' (Shipman, 1979). Ook Klausmeier, die een researchstrategie ontwikkeld heeft voor onderwijsverbetering in scholen voor secundair onderwijs, acht zelfevaluatie van grote betekenis. 'I regard local schools achieving autonomy in conducting their own improvement-oriented research as highly desirable' (Klausmeier, 1982, blz. 12). Overigens is het in kaart brengen van de leereffecten en het verhelderen van het proces van doorstroming geen eenvoudige opgave voor de school. De ervaringen binnen het Curvo-project wijzen uit dat de strategieën en voorwaarden hiervoor nog onvoldoende aanwezig zijn binnen het voortgezet onderwijs. Het beschikbaar stellen van kwaliteitstoetsen (nota blz. 44) kan een belangrijke functie vervullen bij de zelfevaluatie. Een vierde mogelijkheid betreft de inspectie. Ook de inspectie kan een belangrijke bijdrage leveren (nota blz. 45). Deze taak zou geoptimaliseerd kunnen worden doordat de inspectie bij het toezicht op scholen gebruik kan maken van zelfevaluatierapporten van de scholen maar ook van gegevens uit het landelijk toetsprogramma.

Ten derde is er de *functie van leerlingbegeleiding*. Deels komt deze functie naar voren binnen de ontwikkelingsfunctie en binnen de kwaliteitsbepalende functie. Daarnaast dient er voor de leerlingbegeleiding een eigen plaats te worden ingeruimd. Hier ligt een belangrijke taak voor de opleiding van leraren. Ik verwijs hiervoor naar het werk van N. Deen (1981) aan de Rijksuniversiteit te Utrecht en naar het tijdschrift 'International Journal for the Advancement of Counseling'.

## 7 *Bouwstenen en researchresultaten*

Onder de paraplu van 'coöperatief onderwijs' gaat een bonte verzameling schuil van concepten, werkvormen, technieken en materialen voor het samenwerken van leerlingen in het onderwijs. Hieronder besteed ik achtereenvolgens aandacht aan de ontwikkelingen en researchresultaten op dit gebied in de Verenigde

Staten, Israël en de Oosteuropese landen. Het gaat om bouwstenen die binnen het concept van 'coöperatief onderwijs', naast vele andere werkwijzen, een rol kunnen spelen (Terwel, 1982). De beweging van 'Cooperation in Education' en 'small group learning' heeft belangrijke centra aan de Johns Hopkins University in Baltimore (V.S.) en de Tel Aviv Universiteit in Israël (Slavin, 1980 en Sharan, 1980). Aan deze centra zijn concrete technieken ontwikkeld waarbij geprobeerd wordt om sociaal leren te stimuleren en tegelijk de prestaties in de verschillende vakgebieden op een hoog niveau te brengen. Deze technieken zijn veelal sterk gestructureerd van aard, waarbij de leerkracht een belangrijke invloed heeft bij het arrangeren van de onderwijssituatie (keuze van leerstof, taken, groepssamenstelling, etc.). Het spel- of wedstrijdelement vormt soms een belangrijk aspect. Naast samenwerken in heterogene groepen wordt soms gebruik gemaakt van competitie tussen groepen of zelfs tussen individuele leerlingen. Overigens kan men binnen het concept van 'cooperation in education' twee 'stromingen onderscheiden: een meer open, probleemgeoriënteerde benadering en een meer gesloten 'sociaal technologische' benadering.

a) De meer open, probleemgerichte benadering die o.a. teruggaat op ideeën van John Dewey en waarbij invloeden herkenbaar zijn van Herbert Thelen, Carl Rogers en Paulo Freire. Illustratief voor deze benadering is de methode van 'groepsonderzoek' van Sharan (1980). Deze methode vertoont grote overeenkomst met projectachtige werkwijzen zoals die ook in Nederland zijn ontwikkeld bijvoorbeeld in het Ledo-project. Een tweede methode binnen de probleemgerichte benadering is leren in stabiele heterogene groepen. Met name bij wiskunde zijn hier positieve ervaringen opgedaan. Voor elk probleem moet een groepsoplossing worden gezocht. De groep gaat pas verder als alle leerlingen de oplossing door hebben (Davidson 1980). De methode van leren in stabiele heterogene groepen vertoont grote verwantschap met de IOWO-aanpak zoals we die in Nederland kennen. Sharan (1980) en Davidson (1980) doen verslag van goede resultaten van deze probleemgeoriënteerde methoden van coöperatief onderwijs in vergelijking met klassikale instructie. De resultaten zijn vooral goed op aspecten als hogere cognitieve vaardigheden en de motivatie van

leerlingen. Zij wijzen op de grote behoefte aan curriculummateriaal waarmee de leerkrachten in de praktijk kunnen werken.

b) Een meer gesloten ('sociaal-technologische' benadering gaat terug op laboratoriumexperimenten in de twintiger jaren over de invloed van coöperatie op leerprestaties. Pas in de laatste jaren zijn deze principes toegepast op technieken voor de alledaagse klaspraktijk. Hierbij wordt gebruik gemaakt van principes uit de sociale psychologie en gedragsmodificatietheorieën. De leidende gedachte hierbij is dat leerlingen in plaats van elkaars concurrenten elkaars medespelers worden in een team. Elke leerling is verzekerd van de aandacht en de support van medeleerlingen uit zijn team. Deze beloning vanuit de groep blijkt goed te werken in de hogere klassen van het basisonderwijs en de eerste jaren van het voortgezet onderwijs. M.a.w. de teamgedachte zoals bij softball en baseball staat centraal bij deze technieken (Slavin in: Sharan, 1980). In een overzicht van researchresultaten, in 28 onderzoeksprojecten in het primaire en secundaire onderwijs, doet Slavin (1980) verslag van goede resultaten met verschillende vormen van coöperatief leren. De leerprestaties zijn in veel gevallen beter vergeleken met traditionele (klassikale) technieken. Er is een sterk positief effect op de sociale relaties tussen leerlingen, ook tussen leerlingen van verschillende etnische groeperingen. Voorts zijn er positieve effecten geconstateerd in zelfwaardering, waardering voor de school, zorg voor elkaar en andere aspecten.

Uit een omvangrijke overzichtsstudie van Webb (1982) blijkt dat de wijze van interactie tussen leerlingen van grote betekenis is voor de leerresultaten. In het algemeen geldt dat hulp geven en hulp ontvangen positief correleren met leerresultaten en dat 'off-task'- en passief gedrag een negatieve invloed hebben. (Webb, 1982, blz. 427). Het lijkt van het grootste belang om leersituaties te creëren waarin samenwerking tussen leerlingen wordt gestimuleerd. Een belangrijke vraag hierbij is of dit beter in meer homogene dan in heterogene subgroepen tot stand komt. De researchresultaten spreken elkaar tegen op dit punt<sup>5</sup>. Er zijn echter diverse Nederlandse auteurs die pleiten voor heterogene klassen en subgroepen als belangrijke voorwaarde voor samenwerking, coöperatief leren en sociaal leren. Behalve heterogeniteit in leerprestaties kan daarbij zelfs aan verschillen

in leeftijd worden gedacht. Zie bijvoorbeeld Freudenthal (1973), Carpay (1979, 1982), Matthijssen (1981), Van Parreren (in: De Corte, 1982, blz. 142) Doornbos (1982).

Ook in de Oosteuropese landen bestaat er grote aandacht voor coöperatief onderwijs. Bronfenbrenner (1970) beschrijft een onderwijspraktijk in de Sovjetrussische scholen waarbij coöperatie, groepscompetitie en collectieve discipline een belangrijke rol spelen in het kindercollectief en in de Sjestvo. De theoretische basis voor deze praktijk is te vinden in o.a. het werk van Makarenko, Vygotskij en Markova. Een vertrekpunt vormt Vygotskij's stelling dat gerichtheid op leeftijdgenoten de 'dominante activiteit' is van kinderen van 10-15 à 16 jaar. Daarbij is het van belang om het actuele ontwikkelingsniveau te overstijgen in de zone van de nabije ontwikkeling. Essentieel hierbij is de rolwisseling; het gaat erom de leerling niet alleen in de rol van leerling maar ook in de rol van leraar te plaatsen. Interessant hierbij is dat positief gebruik gemaakt wordt van verschillen tussen leerlingen d.w.z. verschillen in prestaties maar ook verschillen in leeftijd. Carpay typeert de school van Makarenko als volgt: 'De school van Makarenko kent wedijver en beoordeling van resultaten. Maar de wedijver strekt zich uit tot *alle* activiteiten en tot *alle* aspecten van het gedrag en niet alleen wat normaliter onder leerresultaten wordt verstaan. Voorts is de wedijver in de eerste plaats een competitie tussen groepen en niet tussen individuen. Men kan het gebeuren het best vergelijken met het beoefenen van een teamsport.' (Carpay, 1982, blz. 16). Markova benadrukt de noodzaak van inhoudelijke vernieuwing bij probleemgericht, coöperatief onderwijs in de 'middenschool'.

In de D.D.R. is eveneens grote belangstelling voor probleemgericht coöperatief onderwijs. Ook hier knoopt men aan bij het werk van Vygotskij. Centraal staat hierbij de gedachte dat de denkontwikkeling gestimuleerd kan worden door het werken aan opgaven waarbij 'tegenstellingen' moeten worden opgelost. Deze tegenstellingen of conflicten kunnen als 'drijfkrachten' werken. Van het oplossen van deze tegenstellingen in groepsverband kan een geweldige stimulans uitgaan (Waterkamp, 1981, blz. 150 e.v.). In de recente bundel van Davidov, Lompscher en Markova (1982) zijn diverse researchbijdragen opgenomen rondom coöperatief onderwijs. Ook hieruit komt een

positief beeld naar voren. Jantos (1982) een van de auteurs in deze bundel, merkt echter op dat onderzoek op dit gebied vrij schaars is.

Uit de Oosteuropese literatuur, voorzover ik die heb geraadpleegd, trek ik de volgende conclusies. In de praktijk van de scholen wordt veel gebruik gemaakt van coöperatief onderwijs. Deze praktijk is mede ontstaan uit en gelegitimeerd door theorievorming vanuit een lange traditie. Aan deze theorie zijn tal van argumenten te ontleen voor coöperatief onderwijs in de middenschool. De empirische basis lijkt, in vergelijking met de Amerikaanse situatie en gelet op het aantal onderzoeken, wat minder uitgewerkt. De grote betekenis van de Oosteuropese versie van coöperatief onderwijs ligt in de inbedding hiervan in een theorie van de menselijke ontwikkeling en de grote aandacht voor de vernieuwing van de leerinhouden. Daar waar de Amerikanen coöperatief onderwijs veel meer zien als een werkvorm of techniek die in principe bij vele inhouden kan worden toegepast benadrukken de Oost-Europeanen de samenhang tussen werkvormen en inhouden. Juist op dit punt is in Nederland baanbrekend werk verricht, zij het vanuit een visie die op essentiële punten verschilt van de Oosteuropese (Freudenthal, 1973).

### 8 *Unieke positie*

Nederland is één van de laatste landen uit de geïndustrialiseerde wereld die op weg gaan naar geïntegreerd voortgezet onderwijs. Dit gegeven plaatst Nederland in een unieke positie. Het is de vraag wat we hier mee gaan doen. Dát er selectie-onderweg in voortgezet basis-onderwijs moet plaats vinden is voor sommige mensen geen vraagpunt. Voor hen is de vraag alleen hóe. Mijn standpunt is duidelijk. Ik kies niet voor selectie-onderweg maar vóór het concept 'coöperatief onderwijs'. Dit concept bestaat uit een samenhangend geheel van normatieve uitgangspunten en theoretische oriëntaties. De kern van dit concept is intensieve coöperatie tussen leerlingen en leraren binnen het sterke, selectie-vrije contract van een expeditiemodel.

Ik heb geprobeerd aan te tonen dat selectie-onderweg in het funderend onderwijs niet wenselijk en niet op verantwoorde wijze mogelijk is. Dit standpunt betekent dat het onderwijs is gericht op de ontwikkeling van alle leerlingen zonder bijgedachten aan selectie. Zo

niet dan wordt het v.b.o. een "Dirigierungsstelle" voor toekomstige posities in de tweede fase (Keim, 1979). Mijn standpunt impliceert drie voorwaarden: gelijke toelatingsrechten na het v.b.o., een plicht voor alle schooltypen in de tweede fase om aan te sluiten bij de communale doelen en de mogelijkheid van omschakeling tijdens de tweede fase. Zonder deze voorwaarden zet men de deur open voor ongewenste permanente selectie en paternalistische determinatieprocessen of 'keuzeprocessen' in het v.b.o.

De geschiedenis van het onderwijs in de Bondsrepubliek Duitsland laat zien dat in tijden van economische crisis wordt geprobeerd de toestroom van leerlingen naar opleidingen met een hoge status in te dammen. De eisen worden drastisch verhoogd. Gelijktijdig worden andere opleidingen (Ersatzwegen) geschapen om de leerlingstroom om te buigen (Keim, 1979). Om begaafde leerlingen die de boot gemist hebben een tweede kans te geven, worden (in welvarender tijden) daarnaast nog opleidingen ingericht die de functie vervullen van ambulance naar opleidingen met een hoge status. Hiervan blijken dan voornamelijk kinderen uit de hogere milieus te profiteren (Junk, 1968). Dit reguleren van de leerlingstroom kan in de middenschool waarschijnlijk nog 'effectiever' gebeuren dan in een categoriaal stelsel. Wat is echter de prijs die hiervoor moet worden betaald? Het dwingt de leerlingen om zich in een felle concurrentiestrijd van elkaar te onderscheiden. Het plaatst de leraren in een dubbelrol van begeleiden en selecteren, die in het funderend onderwijs niet thuishoort. Juist in een tijd waarin diploma's wel noodzakelijke maar geen voldoende voorwaarden meer zijn voor een plaats in vervolgopleidingen en maatschappij neemt de druk toe om onderscheidingen in afsluitingen en diploma's aan te brengen. Hiertegen moet het funderend onderwijs zich verzetten, zo niet, dan komt de centrale pedagogische taak in gevaar. Het argument dat als de school niet selecteert, de maatschappij het dan wel zal doen op basis van (ook) andere dan prestatiecriteria is op zichzelf juist. Voor het v.b.o. geldt echter dat het niet als eindonderwijs is bedoeld. In de tweede fase is een meer verantwoorde selectie mogelijk en noodzakelijk. Tegen het argument van maatschappelijke selectie kan verder worden aangevoerd dat selectie in het onderwijs de selectie in de maatschappij niet opheft. In het funde-

rend onderwijs van de toekomst gaat het niet om een nog 'perfectere' realisering van de selectieve functie die het onderwijs nu vervult. Het gaat om ander onderwijs met andere doelen. Alle aandacht dient gericht te zijn op de gemeenschappelijke ervaringen en resultaten (communale doelen). Dit betekent het terugdringen van de selectieve functie ten gunste van coöperatie, solidariteit en wederzijdse hulp (vgl. het citaat van Becker in de inleiding). Er is een sociale innovatie nodig. Een aanzet hiertoe vormt het concept 'coöperatief onderwijs'.

Het gaat hierbij niet om een vrijblijvend pleidooi voor coöperatieve *werkvormen*. Het betekent evenmin het verabsoluteren van coöperatieve werkvormen met voorbijgaan aan de waarde van klassikale en individuele werkvormen<sup>6</sup>. Mijn concept betekent ook niet een kritiekloze overname van bepaalde coöperatieve werkvormen uit Amerika en Rusland, waarbij vanuit pedagogisch oogpunt kritische kanttekeningen zijn te maken<sup>7</sup>. Met 'coöperatief onderwijs' bedoel ik een *samenhangend geheel* van elementen met het oog op een bepaalde doelstelling. Een aantal van deze elementen moet op landelijk niveau, in een wettelijk kader, worden geregeld, zoals: de leergebieden, de communale doelen, afspraken omtrent afsluiting, het toelatingsrecht en de doorstromingsmogelijkheden in de tweede fase. Zonder een landelijke regeling van deze elementen kan van 'coöperatief onderwijs' in de school geen sprake zijn. Men kan van de leerlingen geen coöperatie verwachten als er verschillende rechten voor toelating tot de tweede fase op het spel staan. Van leraren kan men niet vragen om alle leerlingen te brengen tot zo hoog mogelijke, communale doelen en tegelijkertijd vragen om verschillen tussen leerlingen te accentueren met het oog op selectie-onderweg. Compromissen op deze punten lopen stuk op de maatschappelijke realiteit. Er is een duidelijke keuze nodig. Het zou jammer zijn wanneer Nederland zijn unieke positie niet zou benutten. Het gaat om beleidskeuzen die ontwikkelingen naar coöperatie en solidariteit mogelijk moeten maken. Uiteraard kan 'coöperatief onderwijs' niet van de ene op de andere dag worden ingevoerd. Het is een concept dat nader moet worden uitgewerkt. In deze uitwerking moeten per leergebied specifieke accenten worden gelegd. Daarvoor is nog veel ontwikkelingswerk en onderzoek nodig: een programma voor de jaren '80?

## Noten

1. Hiermee geef ik een bepaalde invulling aan veldloop en expeditie. Voorts maak ik gebruik van een bepaalde algemene definitie van selectie nl. het nemen van beslissingen m.b.t. toekomstige, ongelijke posities van leerlingen. Daarbij sluit ik aan bij Keim (1979, blz. 9) die duidelijk aangeeft wanneer kwalificatie overgaat in selectie. Met een variant op de definitie van Keim definieer ik *selectie-onderweg* als volgt: Wanneer in het voortgezet basisonderwijs beslissingen worden genomen (bijvoorbeeld m.b.t. het al of niet deelnemen aan een bepaald onderdeel of programma) die bepalend zijn voor de positie in de tweede fase van het vervolgonderwijs is er selectie-onderweg. Zo'n situatie doet zich bijvoorbeeld voor als (a) tussendoel x een voorwaarde is tot toelating tot een programma en (b) dat programma een voorwaarde is voor het kunnen behalen van einddoel y en (c) einddoel y een voorwaarde is tot een bepaalde positie in de tweede fase en (d) een aantal leerlingen tussendoel x niet behaalt. Er is sprake van *eindselectie* wanneer een aantal leerlingen einddoel y niet behaalt onder conditie c. Vgl. ook De Koning (1981) die selectie definieert als het vergroten cq. verkleinen van doorstroommogelijkheden.
2. Tegenover een 'zwak contract' staat een 'sterk contract' waarbij garanties zijn ingebouwd dat alle leerlingen de communale doelen bereiken en gelijke rechten verwerven op toelating. Een belangrijk aspect van een 'sterk contract' is een voorraadsbeleid t.a.v. scholen en leerlingen die extra hulp nodig hebben. M.a.w. in een sterk contract wordt de bewijslast niet uitsluitend bij de leerling gelegd. (Vgl. De Groot, 1972, blz. 25). Ik gebruik het woord 'contract' zowel t.a.v. overheid/school als t.a.v. school/leerling.
3. Ik hanteer een terminologie van E. Warries uit zijn artikel 'Drie redenen om te toetsen', *Pedagogische Studiën*, 1971, 48, blz. 152.
4. Zie bijvoorbeeld het programma voor National Assessment of Educational Progress (NAEP) in de Verenigde Staten en de Assessment of Performance Unit (APU) in Engeland. Zweden kent geen landelijk examen en wenst de klok ook niet terug te draaien door er een te creëren (Macintosh, 1981, blz. 12). Overigens ben ik mij bewust van mogelijke problemen en weerstanden t.a.v. de nadruk op standards en de ontwikkeling van een assessmentprogramma. Lijkt men in Amerika gematigd positief te staan t.o.v. een dergelijk voornemen, in Engeland bestaan grote weerstanden. Het APU heeft een slechte pers en weinig vrienden, aldus Macintosh (1981, blz. 7).
5. Dit tegenstrijdige beeld komt ook naar voren in de research met betrekking tot homogene, versus heterogene klassen in het voortgezet onderwijs. Uit overzichtsstudies komt als algemene trend

naar voren dat homogene ability grouping geen betere 'overall' resultaten geeft dan heterogene groepen en dat het ten nadele werkt van de zwakke presteerders (Evertson e.a., 1981, blz. 220). Keim (1979, blz. 74) stelt dat het voor begaafde leerlingen niet uitmaakt of ze in homogene of heterogene groepen worden geplaatst terwijl zwakke leerlingen duidelijk beter presteren in heterogene groepen. Pleidooien (voor o.a. homogene groepen) in het bijzonder gericht op het belang van begaafde leerlingen (vgl. o.a. Sprenger en Heldmann (1977), De Groot (1982), Stanley en Benbow (1982)) lijken echter recent ondersteuning te vinden vanuit de research.

In een recente overzichtsstudie van Kulik en Kulik (1982) naar de effecten van ability grouping in het secundair onderwijs komt naar voren dat homogene groepering (in het algemeen) een klein positief effect heeft op de leerresultaten. Er bleek echter een duidelijk en positief effect voor begaafde leerlingen die in speciale 'honor classes' waren geplaatst. Voor minder begaafde leerlingen was er nauwelijks verschil. Voorts bleek een duidelijk positief effect van homogene groepering op de attitudes van de leerlingen. Kulik en Kulik stellen dat de resultaten van hun studie een deel van de argumenten van critici van homogene groepen niet ondersteunen m.n. dat het negatief zou zijn voor de lage presteerders (Kulik en Kulik, 1982, blz. 426).

Deze onderzoeksresultaten worden bevestigd in het promotieonderzoek van Licht (1982). Goede leerlingen in het voortgezet onderwijs blijven in heterogene klassen minder te presteren dan in homogene klassen. Ditzelfde geldt voor hun motivatie. De tegenstrijdige resultaten in de research over 'ability grouping' zijn wellicht te verklaren vanuit de aard van dit onderzoek. Het betreft meestal zog. 'black-box' studies tussen schoolklassen. Onduidelijk blijft hoe het proces in de klas is verlopen. Bijvoorbeeld was er klassikale instructie of groepswerk, waren er homogene of heterogene subgroepen? Waren leerkrachten getraind in management technieken in het omgaan met heterogene klassen? Een ding is wel duidelijk: het blijkt erg moeilijk voor leerkrachten om adequaat met heterogene klassen om te gaan. En het is dan ook niet verwonderlijk dat het gros van de leerkrachten een voorkeur heeft voor homogene klassen (Evertson e.a., 1981 en Kulik en Kulik, 1982).

Al deze controverses doen echter niets af aan het grote belang van coöperatief onderwijs. De vraag naar de subgroep-samenstelling en de klasse-samenstelling dient onderwerp te zijn van nader onderzoek. Dit vormt een onderdeel van het onderzoek naar de condities voor coöperatief onderwijs. Men kan zich voorstellen dat combinaties mogelijk zijn van coöperatief onderwijs met andere modellen zoals: setting binnen klasseverband

- en basisstof-verrijkingstofmodellen, bijvoorbeeld in de bovenbouw van het v.b.o.
6. Behalve verschillen in visies en researchresultaten (zie noot 5) zijn er nog tal van problemen bij de uitvoering van coöperatieve werkvormen in de praktijk. Leerkrachten staan soms perplex, alles wat ze de leerlingen ooit geleerd hebben lijkt in de kleine groep niet gebruikt te worden. Ik verwijs hiervoor naar Bauersfeld (1982) en Wolters en Kemme (1982). Het omgekeerde komt echter ook voor. Barnes en Todd (1977) die onderzoek hebben gedaan naar probleemoplossen in kleine groepen op de Hightschool, spreken van verraste reacties bij de leraren: 'They were surprised because the quality of the children's discussions typically far exceeded the calibre of their contributions in class; and were pleased to hear the children manifest unexpected skills and competences.' Praktische problemen lijken in principe oplosbaar door leergangen te ontwikkelen waarin de vormingsinhoud is afgestemd op samenwerking. Van groot belang lijkt ook dat de samenwerking tussen leerlingen niet aan het vrije spel van krachten wordt overgelaten. Samenwerking zou onderdeel moeten uitmaken van gestructureerde onderwijsleersituaties, bijvoorbeeld in het kader van een mastery learning strategie. De mastery learning strategie lijkt in het bijzonder geschikt voor het bereiken van een zo hoog mogelijk niveau voor allen (Terwel, 1982).
  7. Sommige coöperatieve werkvormen uit de Amerikaanse en Oosteuropese literatuur zijn gebaseerd op concurrentie en conformisme. Soms ziet men frappante overeenkomsten met technieken uit het systeem van de Jezuïeten in de 17e eeuw (Terwel, 1982; Durkheim, 1977).

### Literatuur

- Barnes, D. & F. Todd, *Communication and Learning in small groups*. Routledge en Kegan Paul, London enz.: 1977.
- Bauersfeld, H., Analysen zur Kommunikation in Mathematikunterricht und in darauf bezogenen Situationen. In: H. Bauersfeld, H. W. Heyman, G. Krummheuer e.a., *Untersuchungen zum Mathematikunterricht*, Band 5, Analysen zum Unterrichtshandeln. Aulis, Keulen: 1982.
- Becker, H., *Remarks on the new memorandum 'After Primary Education*. Lezing Den Haag, 1982.
- Berg, G. van den & J. Terwel (red), *Eindevaluatie-rapport Formatieve Evaluatie van Interne Differentiatie, Schiedam/Utrecht*. S. G. Nieuweland/vakgroep onderwijskunde, Curvo, Utrecht, 1980.
- Bos, D. J., *Schoolkeuze-adviezen*. Resultaten-controle na vijf jaar. Mouton, Den Haag: 1974. (Dissertatie).
- Broersma, J. & J. Terwel, *Differentiatie, doorstro-*
- ming en sociaal milieu in het lager technisch onderwijs*. Instituut voor Onderwijskunde, Groningen, 1974.
- Bronfenbrenner, U., *Individualisme en Socialisme, Opvoeding in Amerika en de Sovjetunie*. Van Loghum Slaterus, Deventer: 1982 (Vertaling van Two Worlds of Childhood).
- Carpay, J. A. M., *Over leerlingen gesproken*. Openbare les. Amsterdam, 2 november 1979.
- Carpay, J. A. M., *Sociale factoren en hun invloed op onderwijsleerprocessen*. Lezing 1982 (in druk).
- Coopmans, J., *De middenschool uit*. Een tussentijds verslag van een onderzoek bij leerlingen die de middenschool afsluiten. Band 1. Verantwoording en onderzoeksresultaten. SVO project MS 609. ITS, Nijmegen, september 1982.
- Davidson, N., *Small-group Learning in Mathematics: An Introduction for Nonmathematicians*. In: S. Sharan e.a., *Coöperation in Education*. Provo: Utah U.S.A., Brigham University Press, 1980, blz. 136-146.
- Dawydow, W. W., J. Lompscher en A. K. Markowa, *Ausbildung der Lerntätigkeit bei Schülern*. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der D.D.R. Volk und Wissen, Volkseigener Verlag, Berlin: 1982.
- Deen, N., *Begeleiders op school*. P.D.I., afdeling begeleidingstaken, Utrecht: 1980.
- Doornbos, K., *Verticale groepen in het funderend onderwijs*. In: *Spiegel op de toekomst*, laatste advies. Innovatie Commissie Middenschool Zeist, juni 1982.
- Durkheim, E., *The evolution of educational thought*, London: Harley and Boston: Routledge and Kegan Paul, 1977.
- Evertson, C. M., J. P. Sanford & E. T. Emmer, *Effects of Class Heterogeneity in Junior High School*. *American Educational Research Journal*, 1981, 18, nr. 2. blz. 219-232.
- Freudenthal, H., *De niveaus in het leerproces en de heterogene leergroep met het oog op de middenschool*. In: *Gesamtschule conferentie*, Beekbergen, A.P.S., Muusses, Purmerend: 1973.
- Friebel, A. & I. Laborius, *Non-selectief Middenschoolonderwijs*. Een vergelijkend tussen het experimenteel model leerplan voor het Middenschoolonderwijs (ELM) en de nota 'Verder na de Basis-school', Paper O.R.D. 1982.
- Goffree, F., *Eindtemen, waar begin je aan?* In: F. van der Blij e.a., *De achterkant van de Möbius-band*. I.O.W.O., Utrecht: 1980.
- Groot, A. D. de, *Begaafde leerling staat bij van Kernenade buiten spel*. N.R.C.-Handelsblad, 22 april 1982.
- Groot, A. D. de, *Selectie voor en in het hoger onderwijs*. Een probleemanalyse. Staatsuitgeverij, Den Haag: 1972.
- Jantos, W., *Über kooperatives Problemlösen*. In: W. W. Dawydow, J. Lompscher, A. K. Markowa, *Ausbildung der Lerntätigkeit bei Schülern*. Aka-

- demie der Pädagogischen Wissenschaften der D.D.R. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin: 1982, blz. 266-281.
- Junk, D., *Probleme des sozialen Aufstiegs berufstätiger Jugendlicher*, Stuttgart: Enke, 1968.
- Keim, W., *Schulische Differenzierung*. Eine systematische Einführung. Zweite, überarbeitete Auflage. Athenäum Verlag, Königstein/Ts: 1979.
- Klausmeier, H. J., A Research Strategy for Educational Improvement. In: *Educational Researcher*, Volume II, nr. 2, februari 1982.
- Knoers, A. M. P., Non-selectief onderwijs, een ideologie? *OLM bulletin*, april 1982, nr. 2 (SLO).
- Koning, P. de, Opmerkingen over examens en selectie. *Comenius*, 1981, 1, nr. 2. blz. 205-225.
- Kulik, C. C. & J. A. Kulik, Effects of Ability Grouping on Secondary School Students: A Meta-Analysis of Evaluation Findings. *American Educational Research Journal* 1982, 19, nr. 3, blz. 415-428.
- Lagerweij, N. A. J., *Verder met eindtermen?* Advies aan de minister inzake eindtermen n.a.v. de nota 'Verder na de basisschool', Vakgroep Onderwijskunde, Utrecht 1982.
- Licht, P., *Differentiatie binnen klasverband voor natuurkunde*. Een onderzoek in de leerjaren 3 HAVO-VWO en 2 MAVO-HAVO-VWO, Rodopi, Amsterdam: 1982, proefschrift.
- Macintosh, H. G., *Report on a Visit to Sweden 29th March-7th April 1981*. Newsletter Schoolresearch National Board of Education Bureau L 3, Stockholm.
- Matthijssen, M. A. J. M., *De elite en de mythe*. Een sociologische analyse van de strijd om onderwijsverandering. Van Loghum Slaterus, Deventer: 1982.
- Parreren, C. F. van, Richtlijnen voor ontwikkelend onderwijs. In: E. de Corte, *Onderzoek van Onderwijsleerprocessen*, S.V.O. reeks nr. 53, Flevodruk, Harlingen: 1982.
- Salm, N. & J. Blijleven, Het selectieve examenbeleid van staatssecretaris de Jong. *Comenius*, 1981, 1, nr. 2, blz. 225-242.
- Sharan, S. e.a., *Cooperation in Education*. Provo: Utah, U.S.A. Brigham University Press, 1980.
- Shipman, M., *'In School Evaluation'*. Heineman, Educational Books, London: 1979.
- Slavin, R. E., Cooperative learning. *Review of Educational Research*, summer 1980, vol. 50, nr. 2, blz. 315-342.
- Sprenger & Heldmann, *Plädoyer für das gegliederte Schulwesen*. Philologen-Verband, Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf: 1977.
- Stanley, J. C. & C. P. Benbow, *Educating Mathematically Precocious Youths: Twelve Policy Recommendations*. *Educational Researcher*, 1982, 11, nr. 5, blz. 4-9.
- Terwel, J., Samenwerking en differentiatie. *School*, 1982, nr. 6, blz. 12-18.
- Treffers, A., *Wiskobas doelgericht*. Een methode van doelbeschrijving van het wiskundeonderwijs volgens wiskobas. I.O.W.O., Utrecht: 1978 (dissertatie).
- Verder na de basisschool*. Nota ter voorbereiding van een wet inzake de opzet en inhoud van een nieuw stelsel van vervolgonderwijs. Staatsuitgeverij, Den Haag: 1982.
- Vos, J. F., *Functies van eindtermen. Naar electief funderend onderwijs*. Advies eindtermen V.B.O. Aan de minister van O. en W., oktober 1982.
- Waterkamp, D., Lehrplanreform in der D.D.R. – eine Bilanz. In: W. Hörner en D. Waterkamp (Hrsg.) *Curriculumentwicklung im internationalen Vergleich*. Beltz Verlag, Weinheim enz.: 1981.
- Webb, N. M., Student Interaction and Learning in Small Groups. *Review of Educational Research*, 1982, 52, nr. 3, blz. 421-445.
- Wijnstra, J. M., Wat leren kinderen op school. *Pedagogische Studiën*, 1982, 5, nr. 5, blz. 223-243 en nr. 6, blz. 277-287.
- Zwarts, J., *Verslag van onderzoek naar het schoolkeuze advies van de leerkracht van de 6e klas basisschool*. Vakgroep Onderwijskunde, Utrecht, 1981.
- Zwarts, M. & J. Zwarts, Overzicht van de resultaten van het AP onderzoek, juni 1979 en augustus 1982. *VOU-blad*, Vakgroep Onderwijskunde, Utrecht.
- Zwarts, J., M. Zwarts & E. van Essen, *Het advies bij de schoolkeuze*. Vakgroep onderwijskunde, Utrecht, 1982.

### Curriculum vitae

J. Terwel, publiceerde over curriculum-ontwikkeling en -evaluatie, middenschool, lager beroepsonderwijs en opleiding van leraren. Participeert in het onderzoeksproject 'Interne Differentiatie wiskundeonderwijs 12-16 jarigen' SVO O 647. In dit onderzoek, dat in samenwerking met de SLO en met enkele scholen voor voortgezet onderwijs wordt uitgevoerd, wordt aandacht besteed aan o.a. het leren in heterogene groepen.

Adres: Vakgroep Onderwijskunde, Rijksuniversiteit Utrecht, Postbus 80.140, 3508 TC Utrecht.

Manuscript aanvaard 15-12-'82