

Integratie Individueel Beroepsonderwijs – Lager Beroepsonderwijs

Gegevens over leerlingen bij het individueel beroepsonderwijs

N. M. E. NEUWAHL

Vakgroep Ontwikkelingspsychologie, Rijksuniversiteit Leiden

Samenvatting

Dit artikel schetst een beeld van leerlingen van het individueel beroepsonderwijs. Op grond van de diversiteit qua herkomst, capaciteiten en mogelijkheden een onderwijsprogramma aanbieden waarbij elke individuele leerling optimaal tot zijn recht komt, is geen eenvoudige zaak. De problemen nemen nog toe wanneer het niet alleen ibo-leerlingen betreft, maar door de integratie van ibo en lbo de diversiteit onder de leerlingen nog groter is. In dit artikel wordt een aantal aspecten van de diversiteit en van de problemen uiteengezet. Er wordt voor gepleit eerst binnen het ibo goed individueel aangepast onderwijs te realiseren en pas dan te bezien of de integratie ibo-lbo al dan niet verwezenlijkt moet worden.

1. Inleiding

Het ibo (individueel beroepsonderwijs) kunnen we plaatsen tegen de achtergrond van het lbo (lager beroepsonderwijs). Het lbo omvat vijf vormen van voortgezet onderwijs waarvan er drie, de lts (lagere technische school), het lhno (lager huishoud- en nijverheidsonderwijs) en de las (lagere agrarische school) in het kader van dit artikel relevant zijn, omdat zij een individualiserende variant hebben: respectievelijk het ito (individueel technisch onderwijs), het ihno (individueel huishoud- en nijverheids-onderwijs) en het ilo (individueel landbouw onderwijs), die tesamen het ibo vormen.

In dit artikel zal getracht worden een beeld van ibo-leerlingen te schetsen, waarbij met name kenmerken van de leerlingen in verband gebracht worden met het onderwijs. Daartoe wordt eerst het ibo bekeken in relatie tot het lbo (§ 2). Als de plaats van het ibo daarmee is aangegeven, wordt het ibo zelf onder de loupe genomen. Eerst wordt gekeken naar de schoolherkomst van leerlingen die het ibo bevolken (§ 3). Dan komt het niveau van hun schoolse vorderingen aan de orde, waarbij met name aandacht besteed wordt aan de grote verschillen tussen de

leerlingen (§ 4) en aan de problemen die in de onderwijs-situatie door de leerkrachten worden ervaren. Daarbij worden relaties aangegeven met de leerstof, de basisvaardigheden die de leerlingen (niet) beheersen en met de intellectuele vermogens van de leerlingen (§ 5). Om wat meer zicht op dit laatste aspect te krijgen, wordt aandacht besteed aan (verschillen in) cognitieve kenmerken van ibo-leerlingen (§ 6). Tegen de achtergrond van het beschrevene wordt gekeken naar de (al dan niet reële) verwachtingen ten aanzien van het eindniveau van ibo-leerlingen. Ook hier blijkt differentiëren noodzakelijk (§ 7). Tenslotte (§ 8) wordt aandacht besteed aan de differentiatie in didactische werkvormen. Een aanbeveling sluit het artikel af.

2. Het ibo in het licht van het lbo

In deze paragraaf zullen een zevental punten kort aangegeven worden: de integratie ibo-lbo, de examenniveaus, de (on)mogelijkheden voor ibo-leerlingen om op lbo-niveau examen te doen, de veralgemenisering van het onderwijs, de verlenging van de leerplicht, het ongeoorloofd schoolverzuim en het voortijdig beëindigen van de opleiding.

Discussies over het onderscheid van lbo en ibo worden nog steeds gevoerd. De verschillen in opvattingen komen tot uitdrukking in uitspraken als: ibo en lbo zijn (bijna) identiek; ibo en lbo zijn hetzelfde, ze gebruiken alleen andere werkvormen; het ibo is een differentiatierichting van het lbo; ibo en lbo verschillen qua niveau; ibo en lbo zijn anderssoortige opleidingen. In aansluiting bij die verschillende opvattingen wordt anders over de integratie ibo-lbo gedacht. De meningen lopen uiteen van de wens tot volledige integratie, tot het verdedigen van afzonderlijke opleidingen. Het eerste standpunt vindt men vaak bij het ito, het tweede meer bij het ihno en het ilo. De verschillen komen voort uit het feit dat verschillende gedeeltes uit het lbo/lavo-besluit als uitgangspunt voor de gedachtenwisseling genomen worden. Met name het ito sluit zich aan bij de harmonisatiege-

dachte die men als volgt uit het lbo/lavo-besluit kan destilleren: 'volledige integratie van het individueel onderwijs met het lager beroepsonderwijs zal slechts bereikt kunnen worden als voldoende differentiatie-mogelijkheden in de didactische werkvormen van het lager beroepsonderwijs bestaan, hetgeen thans nog niet het geval is'. (1973, p. 33). Het ihno en het ilo wijzen liever op de uitzonderingsmogelijkheid voor het ibo; zij willen de verworven rechten en faciliteiten veilig stellen.

Het examenbesluit lbo/lavo regelt ook de examens voor het ibo. In de nota van toelichting bij het examenbesluit lbo/lavo staat onder het hoofdje 'Algemeen': 'ook leerlingen van het individueel beroepsonderwijs kunnen examens doen volgens een A-, B- of C-programma'.¹ (1978, p. 26).

Voorstanders van de integratie ibo/lbo concluderen tot een volledig geïntegreerd ibo/lbo waarin (met name ibo-) leerlingen met als hulp differentiatie in de didactische werkvormen eenzelfde einddoel bereiken (als lbo-leerlingen). In het verleden kwam het vaak voor dat leerlingen die het ibo (meestal het ito) doorlopen hadden, de toegang tot een leerlingstelsel ontzegd werd, op grond van het feit dat ze geen lbo-diploma hadden. Nu aan het diploma niet meer te zien is of het ibo dan wel het lbo doorlopen is, is onderscheid tussen degenen die zich voor het leerlingstelsel aanmelden, mogelijk door te bekijken hoeveel vakken op A-, B- of C-niveau geëxamineerd zijn en welke resultaten daarbij behaald werden. Waar dit onderscheid niet gemaakt wordt, krijgen leerlingen die het ibo doorlopen hebben een kans – die er ten tijde van de vroegere regeling niet geweest zou zijn – verder onderwijs te volgen. Anderen zien het feit dat voor ibo en lbo dezelfde exameneisen gelden, als strijdig met één van de hoofddoelstellingen van het ibo: door middel van een individualiserende aanpak elke leerling zo ver brengen dat hij zich, gegeven zijn capaciteiten en mogelijkheden zo optimaal mogelijk kan ontplooiën. Het komt er dan op neer dat men de leerling toestaat op eigen wijze en in eigen tempo te werken, maar wel normen stelt t.a.v. het (lbo-) niveau dat bereikt moet worden. Het zou interessant zijn na te gaan hoeveel leerlingen bij het ibo op respectievelijk A-, B- of C-niveau examens doen en de percentages te vergelijken met die bij het lbo. Vermoedelijk zal men kunnen constateren dat de verschillen aanzienlijk zijn.

Het woord 'kunnen' in de aangehaalde zin uit de nota van toelichting bij het examenbesluit lbo/lavo, impliceert twee vooronderstellingen: ibo-leerlingen hebben voldoende vermogens om op lbo-niveau examens te doen en het ibo-onderwijs schept de voorwaarden tot het bereiken van het lbo-eindni-

veau. Over de vermogens van ibo-leerlingen zullen we hieronder nader spreken door het aangeven van hun schoolachtergrond, hun capaciteiten en andere kenmerken. Over de binnen het ibo-onderwijs aanwezige voorwaarden willen we hier een paar opmerkingen maken. Het ito heeft dezelfde lessentabel als het lto, dat houdt in dat beide categorieën leerlingen de vakken evenveel uren onderwezen krijgen. Bij het ihno en het ilo wijken de lessentabellen af van die van het lhno en de las. Een leerling bij het ihno krijgt bijvoorbeeld één uur Engels per week, een leerling bij het lhno drie of vier uur. Hoe kan men verwachten dat die ihno-leerling in het vak Engels op het zelfde niveau examen zal kunnen doen als die lhno-leerling? Bij de beoordeling van de mogelijkheden die het onderwijs biedt, moeten we bedenken dat het beroepsonderwijs, met name in de eerste twee leerjaren, veralgemeniseerd is. Vroeger was een leerling, die bij het glo moeite had met de schoolse vakken, bij het beroepsonderwijs grotendeels van die vakken af; hij mocht 'met zijn handen werken'. Nu die 'algemene uren' veel talrijker geworden zijn, kan men zich afvragen of dit voor alle leerlingen, in het bijzonder voor ibo-leerlingen, wel zo gunstig is. Een oordeel daarover kan men zich vormen in het licht van onze verdere uiteenzettingen.

Vóór we zullen trachten een beeld van ibo-leerlingen te schetsen, willen we een opmerking maken over de verlenging van de leerplicht. Het ibo, is evenals het lbo, voor de leerlingen die vanaf het schooljaar 1972-1973 met het voortgezet onderwijs startten, een vier-jarige opleiding. De verlenging van de leerplicht die toen een feit werd (10 jaar volledig dagonderwijs, respectievelijk volledig dagonderwijs tot de leerling de leeftijd van zestien jaar heeft bereikt) is voor de leerlingen bij het beroepsonderwijs van veel grotere betekenis dan voor hen die het avo/vwo volgen, waar de opleidingen reeds vier, vijf of zes jaar voortgezet onderwijs omvatten. Jongeren die liever het bedrijfsleven in zouden gaan, moeten – of ze willen of niet – tot hun zestiende verjaardag op school blijven. De groep 'leerplicht-uitzitters' kan grote problemen geven. Van een leerling die genoeg heeft van school, er niet meer heen wil, maar toch moet, kan men geen grote inzet verwachten; eerder een frequent – ongeoorloofd – schoolverzuim. Uit onderzoek (Neuwahl, 1979) is bekend dat 40% van de tot het ibo toegelaten leerlingen de opleiding afbreekt. Vooral meisjes verlaten de opleiding voortijdig op het moment waarop ze leerplichtvrij worden. 65% van de leerlingen die de ibo-opleiding niet voltooiën, verlaat het onderwijs, volgens het oordeel van hun docenten, vanwege een te geringe interesse.

3. De schoolherkomst van de leerlingen die het ibo bevolken

Meer dan 50.000 jongens en meisjes bevolken de afdelingen en scholen voor individueel beroepsonderwijs. Het ito telt ruim 30.000 leerlingen, het ihno een kleine 20.000 en het ilo 2.500. Voor het lbo geldt als toelatingsvoorwaarde dat de leerling de 6 klassen van het glo doorlopen moet hebben. Bij het ibo zijn de leerlingen afkomstig uit verschillende schooltypen en -klassen.² Een klein percentage komt van het lbo, 25 à 30% komt van het buo (buitengewoon onderwijs, met name van mlk (school voor moeilijk lerende kinderen) en lom (school voor kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden), 20 à 25% is afkomstig van de 5e klas van het glo (met tenminste 6 leerjaren) en ongeveer 46% komt uit de 6e klas van het glo. Om tot het ibo te kunnen worden toegelaten is een toelatingsonderzoek, te verrichten door of onder verantwoordelijkheid van een psycholoog die met het onderzoek van kinderen vertrouwd is, dan wel een pedagoog die psychodiagnostisch geschoold is, noodzakelijk.

Deze verschillen qua herkomst gaan gepaard met leeftijdsverschillen van de leerlingen die binnen één klas aanzienlijk kunnen zijn. Leerlingen die van het buo afkomstig zijn, komen in het algemeen op een oudere leeftijd bij het vervolgonderwijs dan leerlingen met het glo als achtergrond. Leerlingen die één of meer keer doubleerden, zijn ouder dan leerlingen die zonder zittenblijven het glo doorlopen hebben.³ Dergelijke leeftijdsverschillen zijn bij het lbo veel minder het geval.

4. Het niveau van de schoolse vorderingen

Alleen al op grond van de verschillen in herkomst qua schooltype en -klas, kunnen we verwachten dat het niveau van de schoolse vorderingen van ibo-leerlingen lager zal zijn dan dat van lbo-leerlingen. Minder dan de helft van de leerlingen bij het ibo heeft het glo kunnen voltooien. We mogen aannemen dat dit niet de 'betere' leerlingen uit de 6e klas zijn; diè worden

aangemeld voor de brugklassen van mavo, havo, vwo of voor het lbo. Bovendien moeten we bedenken dat het afkomstig zijn uit glo-6 nog niet hoeft te betekenen dat de leerling ook het niveau van de 6e klas heeft. Op scholen die het zittenblijven hebben afgeschaft of waar men leerlingen op grond van hun leeftijd naar de volgende klas laat overgaan, komt het voor dat 6e klas leerlingen een niveau van Nederlandse taal en/of rekenen hebben, dat overeenkomt met dat van een lagere klas. Bij de bespreking van Tabel 1 komen we hierop terug. Worden leerlingen vanuit de 5e klas van het glo voor het ibo aangemeld, dan gebeurt dat veelal omdat men de 6e klas voor hen niet 'haalbaar' acht. Leerlingen van mlk- en lom-scholen zullen in het algemeen bij het buitengewoon onderwijs terecht zijn gekomen omdat het niveau van de leerlingen of specifieke leermoeilijkheden het verder doorlopen van het glo belemmerden. Zij zullen met de schoolse vorderingen minder ver gekomen zijn dan de leerlingen die het glo doorlopen hebben. Wat het niveau van de schoolse vorderingen betreft kunnen we derhalve verwachten dat dat van de van glo-6 afkomstige leerlingen relatief het hoogste is en dat van de leerlingen die van het mlk afkomstig zijn, het laagste, terwijl leerlingen met als herkomst glo-5 of lom een tussen-positie innemen.

Deze algemene indruk kunnen we met behulp van onderzoekgegevens nader vorm geven. We raadplegen daarvoor de ito-enquête 1974-1975, waar leerkrachten van 107 ito-opleidingen hun mening gaven over het niveau van Nederlandse taal en rekenen van tot het ito toegelaten leerlingen. We verkrijgen hieruit het overzicht als weergegeven in Tabel 1.

Het oordeel van de docenten over het niveau van de leerlingen qua Nederlandse taal en rekenen kunnen we bekijken in relatie tot de herkomst van de leerlingen. We zullen dat – ter illustratie – doen voor de van glo-6 afkomstige leerlingen. In het begin van deze paragraaf hebben we onder meer gezien dat ongeveer 46% van de leerlingen (dat geldt zowel voor het ito als voor het ihno) afkomstig is uit glo-6. Voor het schooljaar 1974-1975 was dat percentage 45% voor het ito en 43% voor het ihno. Vergelijking met Tabel 1 leidt tot de conclusie dat leerlingen bij

Tabel 1 Niveau van Nederlandse taal en rekenen van tot het ito toegelaten leerlingen (107 afdelingen) in percentages leerlingen

vak	klasse-niveau in glo-termen					
	glo-1	glo-2	glo-3	glo-4	glo-5	glo-6
Nederlandse taal	1	6	21	38.5	24.5	9
rekenen	1.5	6.5	23	37.5	24	7.5

het ito die afkomstig zijn van glo-6 lang niet altijd het niveau van die klas bereikt hebben. Al zou geen van de in dat jaar van lom (21%) of glo-5 (23%) afkomstige leerlingen het niveau van de 5e of 6e klas bereikt hebben, dan heeft tenminste 10% van de van glo-6 afkomstige leerlingen bij het ito, maximaal het niveau van glo-4 bereikt. Aangezien de percentageverdelingen van scholen van herkomst sinds 1974 slechts geringe verschillen vertonen, lijkt het gerechtvaardigd deze indruk van 1974 te generaliseren naar latere jaren.

5. Problemen in de onderwijssituatie

De geraadpleegde bron voor inzicht in problemen in de onderwijssituatie is het ibo-onderzoek dat uitgevoerd is door de intersubfacultaire vakgroep onderwijskunde van de Rijksuniversiteit Leiden (1978). In het rapport met het onderzoeksverslag vinden we op p. 157 en 158 een aantal uitspraken van circa 1300 leerkrachten van 130 ibo-opleidingen over hun ervaringen met problemen in de onderwijssituatie. Van de tien uitspraken die betrekking hebben op problematische ervaringen, vermelden we in Tabel 2 die vijf probleemsituaties die in meer dan de helft van de gevallen geconstateerd werden.⁴

Wanneer we de gegevens uit Tabel 2 bezien in het licht van die van Tabel 1, dan is het vijfde ervaren probleem heel begrijpelijk: het niveau van circa 70% van de leerlingen is gelijk aan dat van glo-4 of lager.

Het vierde ervaren probleem zou (mede gezien in het licht van het vijfde?) kunnen betekenen dat het opnemen van leerstof door de leerlingen niet zo gemakkelijk verloopt en/of dat de leerkrachten in dit opzicht teveel van de leerlingen verwachten. We komen hierop terug in paragraaf 7. De eerste twee ervaren problemen geven aan dat de intellectuele vermogens van de leerlingen zeer verschillend zijn – we komen daarop terug in paragraaf 6 – zodat het moeilijk is om voor elke leerling de juiste leerstof en de juiste aanpak te vinden. We zullen daar aandacht aan besteden in paragraaf 8, waar we ook een en ander zullen opmerken met betrekking tot het derde ervaren probleem.

6. Cognitieve kenmerken van ibo-leerlingen

In het voorgaande hebben we gezien dat ibo-leerlingen onder meer van elkaar verschillen qua niveau van schoolse vorderingen. Dat ook zeer zwakken op het gebied van de schoolse vorderingen, mede op grond van het toelatingsonderzoek, tot het ibo worden toegelaten, doet vermoeden dat er andere gebieden zijn waarop zij goede kwaliteiten hebben. De gedachte ligt voor de hand dat die goede kwaliteiten de zwakere minder een gemis laten zijn. Nemen we een concrete situatie als voorbeeld. Twee ihno-leerlingen moeten met behulp van een kookboek een gerecht bereiden. De ene leerling kan goed lezen, weet vlug wat er gedaan moet worden, maar is niet zo handig,

Tabel 2 *Problemen die ibo-docenten in de onderwijssituatie ervaren (circa 1.300 leerkrachten) en frequentie van voorkomen, in percentages*

ervaring van de problemen	frequentie van voorkomen in percentages		
	regelmatig	vaak	totaal
1. de ervaring dat het intellectuele vermogen van de leerlingen zó verschillend is, dat het moeilijk is om leerstof te vinden die bij elk niveau past	37	23	60
2. de ervaring dat het intellectuele vermogen van de leerlingen zó verschillend is, dat het moeilijk is om steeds voor elke leerling de juiste aanpak te vinden	34	18	52
3. de ervaring dat het intellectuele vermogen van de leerlingen globaal genomen van dien aard is, dat er weinig te beginnen is met verbale leerstof en leerstof die gelezen wordt	35	28	63
4. de ervaring dat er minder leerstof wordt opgenomen dan men graag zou willen	38	32	70
5. de ervaring dat de leerlingen eerst een aantal basis-vaardigheden bijgebracht moeten worden voordat er met de eigenlijke leerstof begonnen kan worden	36	33	69

waardoor het klaarmaken van het gerecht een bepaalde tijd kost. De andere leerling heeft veel moeite met lezen. Het duurt lang voor ze aan de slag kan gaan, maar is ze eenmaal bezig, dan doet ze alles zo vlot en handig dat haar gerecht in dezelfde tijd klaar is als dat van de eerste leerling.

Onderzoek naar de cognitieve structuur van ibo-leerlingen en naar de manier waarop zij functioneren is door ons verricht met behulp van de ibo-differentiatietest van Koornstra, Neuwahl en Van Hoorn. Deze test is samengesteld ten behoeve van de advisering met betrekking tot de differentiatie vbuo-ibo-lbo en voor mogelijkheden voor differentiatie binnen het ibo. De eerste differentiatie is van belang voor de toelating van leerlingen tot de verschillende onderwijsstypen, de tweede om het onderwijs aan te kunnen passen aan kenmerken van de tot het ibo toegelaten leerling. Onderzoek (Neuwahl, 1979) heeft aangetoond dat het onderscheid vbuo-ibo-lbo niet slechts op niveaoverschillen berust. Dat wil zeggen dat lbo-leerlingen niet zonder meer beschouwd mogen worden als hele goede goede ibo-leerlingen, noch vbuo-leerlingen als hele zwakke zwakke ibo-leerlingen. Ook de verschillen in schooltype en klas van herkomst van de leerlingen, die gepaard gaan aan verschillen in cognitieve structuur, zijn belangrijk voor het vbuo-ibo-lbo onderscheid (p. 136). In het kader van de binnen datzelfde onderzoek verrichte follow-up studie werd ibo-leerkrachten gevraagd hun leerlingen te beoordelen. Dat gebeurde nadat de leerlingen het ibo doorlopen hadden. Zo ontstond de indeling in goede en matige ibo-leerlingen. Vervolgens zijn van beide groepen de testcores behaald op de ibo-differentiatietest vóór de aanvang van het ibo bekeken en vergeleken. Bij het onderzoek naar aspecten waarin goede en matige ibo-leerlingen verschillen, blijkt het verschil in schooltype en klas van herkomst eveneens van belang. In het korte bestek van dit artikel kunnen wij slechts de conclusies vermelden met betrekking tot de factoren die relevant gebleken zijn voor het goed-matig onderscheid binnen het ibo. De factoren die in de test onderscheiden worden zijn: verbaal- en rekenvermogen, ruimtelijk inzicht, associatief leervermogen (op te vatten als het vermogen om instructies te begrijpen en dienovereenkomstig te handelen), snelheid en nauwkeurigheid. Bepaalde aspecten binnen de factoren kunnen gedifferentieerd bijdragen aan het onderscheid van goede en matige leerlingen, waar dat het geval is, zal dat hieronder worden aangegeven. Combinaties van de laatste drie factoren resulteren in verschillende patronen waarvan er twee geleid hebben tot het onderkennen van vormen van concentratie-stoornissen. Onderscheiden werd een dysfunctionele concentra-

tie-stoornis en een produktie-verminderende concentratie-stoornis. Onder dysfunctionele concentratie-stoornis wordt verstaan de dysfunctionele werking van een op zich niet gebrekkig associatief netwerk in combinatie met een hoog werktempo. De produktie-verminderende concentratie-stoornis (een gebrekkig associatief leervermogen, gecombineerd met een laag werktempo) wordt geconcretiseerd in het associatief leervermogen, waaraan een snelheids- en een cognitieve component onderscheiden worden, en de polariteit langzaam en onnauwkeurig tegenover snel en nauwkeurig. Het werktempo dient positief gewaardeerd te worden wanneer er geen cognitieve aspecten in de taak aanwezig zijn, terwijl een (te) hoge snelheid negatief geacht moet worden wanneer het om cognitieve prestaties gaat.

De bijdrage aan het onderscheid van goede en matige leerlingen binnen het ibo komt op de volgende wijze tot uitdrukking (p. 142):

- Bij ihno-leerlingen en bij de van glo-6 afkomstige ito-leerlingen hebben goede leerlingen een hogere score op het gebied van verbale abstractie en verbale associatie (dus andere aspecten dan de schoolse vorderingen) dan matige leerlingen. De verbale component draagt voor ito-leerlingen die van glo-5 of mlk afkomstig zijn minder bij aan het onderscheid van goede en matige leerlingen.
- Goede ito-leerlingen die van het glo afkomstig zijn onderscheiden zich van matige van het glo afkomstige ito-leerlingen door het niveau van 2- en 3-dimensioneel ruimtelijk inzicht. Bij de van het mlk afkomstige leerlingen onderscheiden de goede ibo-leerlingen zich van de matige door een goede praktische realisering van het ruimtelijk inzicht. De factor ruimtelijk inzicht draagt bij het ihno minder bij aan het onderscheid van goede en matige leerlingen.
- In de mate van dysfunctionele concentratie-stoornis en produktie-verminderende concentratie-stoornis. Een beeld dat vaak gevonden wordt is dat van het mlk afkomstige ibo-leerlingen een gering associatief leervermogen hebben en langzaam werken (ze hebben op school geleerd datgene wat ze doen – al is dat weinig en van een laag niveau – zo goed mogelijk te doen). Bij hen vinden wij vaak de produktie-verminderende concentratie-stoornis. Bij ibo-leerlingen die van glo-5 of lom afkomstig zijn vinden wij vaak een relatief goed associatief leervermogen en daarnaast het beeld dat ze snel en onnauwkeurig werken (ze zijn gehandicapt door wat Van Meel (1968) beschreven heeft als hun directe actiebereidheid en problemen bij het uitselecteren van taak-relevante, in tegenstelling tot taak-irrelevante informatie). Bij deze leerlin-

gen vinden wij vaak de dysfunctionele concentratie-stoornis.

7. *Verwachtingen ten aanzien van het eindniveau*

In paragraaf 2 hebben we reeds één van de hoofd-doelstellingen van het ibo omschreven: door middel van een individualiserende aanpak elke leerling zo ver brengen dat hij zich gegeven zijn capaciteiten en mogelijkheden zo optimaal mogelijk kan ontplooiën. We hebben zojuist gezien dat de capaciteiten en de mogelijkheden van de leerlingen zeer kunnen verschillen. Dit impliceert dat ook de verwachtingen ten aanzien van het voor de leerlingen bereikbare eindniveau zullen verschillen. In aansluiting bij wat we in paragraaf 2 opmerkten met betrekking tot de examenniveau's willen we stellen dat de leerlingen per vak weliswaar op drie verschillende niveau's examen kunnen doen, maar dat daarmee de verschillen tussen lbo en ibo geenszins verdwenen zijn. De mogelijkheid tot differentiatie is wel gegeven, maar ibo-leerlingen die op C-niveau examen doen, behoren tot de uitzonderingen. Met name binnen het A-niveau zullen mogelijkheden moeten zijn voor leerlingen om een verschillend, aan hun mogelijkheden aangepast eindniveau te bereiken.

Het is van groot belang dat de verwachtingen ten aanzien van het eindniveau realistisch zijn. Dit geldt zowel voor de verwachtingen bij de leerkracht als voor die bij de leerling (en zijn ouders). Wij kunnen ons niet aan de indruk onttrekken dat er leerkrachten zijn die te hoge verwachtingen hebben met betrekking tot het eindniveau van ibo-leerlingen. In Tabel 2 zagen we een percentage van 70 voor het regelmatig tot vaak ervaren dat de leerlingen minder leerstof opnemen dan de leerkracht zou willen (probleemervaring 4). Op een aantal scholen zijn minimumdoelstellingen geformuleerd. Voldoen de leerlingen daar niet aan, dan zou men de oorzaken daarvoor kunnen onderzoeken, hetgeen onder andere gebeurde op een school te Apeldoorn, waar een integratie-experiment ihno/lhno gaande was (Johanna Marcus Nijland-school, 1980). Daarbij bleek dat de docenten wel suggesties opperden in de zin van remediale hulp of extra aandacht die zou kunnen helpen, maar het is opvallend (en ook als zodanig in het betreffende rapport aangegeven) dat geen van de docenten op het idee kwam de minimum-doelstellingen kritisch te bekijken en eventueel bij te stellen. Een ervaring op een andere school: een leerkracht werd voor het eerst bij het ibo aangesteld. Hij wist dat hij niet al te hoge eisen aan de leerlingen mocht stellen, stelde zich voor de zaak te bezien en helemaal geen eisen te stellen.

Zijn onderwijs dat jaar werd een grote mislukking. Het jaar daarop besloot hij het anders aan te pakken en stelde voor de ibo-leerlingen dezelfde eisen als voor de lbo-leerlingen. Ook toen ging het met het onderwijs volkomen mis, waarna de leerkracht helemaal niet meer wist hoe hij zijn onderwijs zou moeten geven. De oplossing is het gedifferentieerd opstellen van voor de verschillende leerlingen bereikbare niveau's. Informatie over het niveau van de leerling bij binnenkomst op het ibo en over zijn mogelijkheden is beschikbaar via de aanmeldingsformulieren van de ouders en de toeleverende scholen en uit het toelatingsonderzoek.

Voor de leerling betekent een realistische verwachting ten aanzien van het eindniveau, dat zijn aspiratieniveau in overeenstemming moet zijn met zijn mogelijkheden. Is het aspiratieniveau te hoog gesteld, dan zal de leerling weinig presteren: hij kan zijn doel immers toch nooit bereiken, dus waarom zou hij daar moeite voor doen? Is het aspiratieniveau daarentegen te laag gesteld, ook dan zal de leerling weinig presteren. Het bereiken van het aspiratieniveau geeft geen of weinig voldoening, het wordt niet als een prestatie ervaren. Dit verschijnsel doet zich wel voor bij ibo-leerlingen die van het lbo afkomstig zijn. Worden er te weinig eisen aan hun prestaties gesteld, dan loont het de moeite niet zich in te spannen. De voormalige lbo-leerlingen zullen dan niet tot de betere ibo-leerlingen gaan behoren. Het aspiratieniveau is adequaat, wanneer de leerling zich een redelijke inspanning moet getroosten om het gestelde doel te bereiken.

Een tweede punt dat de aandacht vraagt is het belang voor de leerling om een goed inzicht te krijgen in zijn prestaties in absolute zin. Een paar voorbeelden van een discrepantie tussen het idee omtrent eigen functioneren en de realiteit, zijn te vinden in uitspraken van oud-ito-leerlingen, onder andere vermeld in Andriessen-de Bruyn (1979). We noemen daarvan: 'er is een groot verschil tussen een bankje verven in veertien dagen (op het ito) en in de bouw 10m² per uur' (p. 18) en 'op het ito maken ze je wijs dat je heel wat kan, maar als je dan gaat werken, sta je mooi voor aap' (p. 19).

8. *Differentiatie in didactische werkvormen*

Op grond van de verschillen tussen leerlingen wat cognitieve en andere kenmerken betreft, is, wil elke leerling de mogelijkheden tot optimale ontplooiing krijgen, differentiatie binnen het onderwijs noodzakelijk. In het reeds genoemde onderzoeksrapport van de intersubfacultaire vakgroep onderwijskunde van

de Rijksuniversiteit Leiden (1978), is vermeld welke didactische werkvormen in welke frequentie door ibo-leerkrachten worden gehanteerd (pp. 286 t/m 292). We hebben de gegeven antwoordpercentages gecorrigeerd voor de categorie 'onbekend', respectievelijk 'geen antwoord'. Voor de antwoordcategorieën wel eens, *regelmatig*, *zelden omdat men deze vorm niet realiseerbaar acht gezien de aard van de leerlingen*, *de aard van de leerstof*, andere factoren, hebben we de gecursiveerde opgenomen in Tabel 3 en daarin de gecorrigeerde percentages vermeld.

We willen hier eerst een kanttekening maken over de leerstof bij het ibo. Er blijkt bij de leerkrachten nogal wat kritiek te zijn op de 'officiële methoden', die toch gebruikt worden 'bij gebrek aan beter', of aanleiding zijn om daarnaast of in plaats daarvan 'niet-officieel materiaal' te ontwikkelen, respectievelijk te gebruiken. (Voor een meer gedetailleerd overzicht verwijzen we naar de pagina's 154 en 155 van bovengenoemd onderzoeksrapport). Hoewel er hard gewerkt wordt aan het beschikbaar krijgen van geschikt materiaal, is de leerstof vaak een probleem. Dit probleem zal nog vergroot worden wanneer bij de integratie ibo-lbo passende leerstof voor een nog grotere diversiteit van leerlingen gevonden zal moeten worden.

Wat opvalt is dat groeperingsvormen niet veel gebruikt worden. Ongeveer een kwart van de docenten zegt regelmatig de genoemde groepeeringsvormen te hanteren, maar bijna evenveel docenten vinden dat die niet realiseerbaar zijn vanwege de aard van de leerling of de aard van de leerstof. De eerste drie van de genoemde vormen van groepswork worden door een derde van de leerkrachten regelmatig gebruikt, terwijl zo'n 20% die vormen niet toepast omdat men vindt dat de leerling of de leerstof zich er niet voor leent. De beide andere vormen van groepswork komen niet veel voor. De tegenstanders zijn talrijker dan zij die ze regelmatig toepassen. Veel hogere percentages vinden we bij bepaalde vormen van individueel en van klassikaal onderwijs. Op grond van de i van ibo zouden we hoge percentages voor de categorieën van het individueel onderwijs verwachten, terwijl klassikaal onderwijs eigenlijk nauwelijks gegeven zou moeten worden. De realiteit blijkt anders. De beide hoge percentages bij individueel onderwijs laten zien dat terwijl de klas werkt, een leerling individueel aandacht krijgt (de rest is klassikaal?). Verder blijkt het individualiseren te bestaan uit het zelfstandig in eigen tempo werken, maar wèl alle leerlingen met dezelfde leerstof. Het hoogste percentage bij het klassikale onderwijs toont dat de leerlingen klassikaal geïnstrueerd worden. Wel verheugend is dat 60% van de leerkrachten de leerstof regelmatig aan-

schouwelijk presenteert. Dat 36% van de ibo-docenten leerstof regelmatig verbaal overbrengt, is, mede gezien in het licht van probleemervaring 3 (Tabel 2) minder te waarderen. Verder blijkt slechts een derde van de docenten in die zin rekening te houden met de grote verschillen in intellectuele vermogens van de leerlingen (zie probleemervaring 1 en 2 in Tabel 2 en hetgeen in het voorgaande hierover gezegd is) dat zij niet aan alle leerlingen dezelfde leerstof geven.

We krijgen de indruk dat de differentiatie binnen het ibo nog niet erg ver noch algemeen is doorgevoerd. De basis voor differentiatie is al bij aanvang van de ibo-opleiding aanwezig: de gegevens van de school waar de leerling van afkomstig is, de gegevens van het toelatingsonderzoek en eventuele andere relevante informatie. Combineert men die gegevens van de individuele leerling met kennis omtrent verschillen tussen ibo-leerlingen (zoals bijvoorbeeld in dit artikel vermeld) dan heeft men een goed uitgangspunt om het onderwijs aan die leerlingen op af te stemmen. Op een aantal scholen wordt van deze kennis gebruik gemaakt in het kader van de psychologische, pedagogische en/of onderwijskundige begeleiding van leerlingen en docenten. Leerkrachten gebruiken de kennis om hun onderwijsprogramma op de leerling af te stemmen. Op andere scholen willen de leerkrachten geen gebruik maken van die gegevens. Zij zijn van mening dat ze door die gegevens vooroordelen over leerlingen krijgen. Men wil de leerlingen 'blanco' in de klas laten komen en zich een eigen oordeel vormen. Dit heeft het voordeel dat de leerlingen de gelegenheid krijgen met een schone lei te beginnen, maar het nadeel dat men de leerling pas na verloop van tijd aan hem/haar aangepast onderwijs kan geven. In het afwegen van voor- en nadelen wordt wel een compromis gevonden door 'blanco' met het onderwijs te beginnen en na een maand van de beschikbare gegevens kennis te nemen.

Aan de leerling aangepast onderwijs voorondersteld bij de leerkracht dat hij gedifferentieerd onderwijs wil en kan geven (velen zijn daar niet voor opgeleid). Bij dit laatste is uiteraard de beschikbaarheid van geschikte leermiddelen en -methoden noodzakelijk. Het lijkt ons gewenst eerst de differentiatie binnen het ibo verder te realiseren en pas daarna, mede op grond van de opgedane ervaringen te bezien of ibo en lbo geïntegreerd moeten worden.

Noten

1. Examen op C-niveau wil zeggen: volgens landelijk vastgestelde normen. Examen op B-niveau wil zeggen: het is een schoolexamen, de normen zijn door de school vastgesteld. Examen op A-niveau wil zeggen: dat de

Tabel 3 Door ibo-leerkrachten gehanteerde werkvormen (circa 1.380 leerkrachten) met frequenties, in gecorrigeerde percentages

werkvorm	de ibo-docent hanteert de werkvorm		
	regelmatig	zelden, omdat hij deze niet realiseerbaar acht vanwege de aard van:	de leerling de leerstof
<i>Groeperingsvormen</i>			
de leerlingen vormen zelf groepen naar eigen voorkeur	28	15	6
de leerkracht vormt homogene groepen	23	12	7
de leerkracht vormt heterogene groepen	24	12	9
willekeurig samengestelde groepen	24	14	7
groepen worden samengesteld o.g.v. soc.-emot. gedragskenmerken v.d. 11.	22	14	6

<i>Groepswerk</i>			
elke groep heeft dezelfde opdracht, bij alle groepen dezelfde eisen t.a.v. het eindprodukt	34	17	7
elke groep heeft dezelfde opdracht; verschillende eisen t.a.v. het eindprodukt	33	9	10
in elke groep is opdracht en eindprodukt afgestemd op de capaciteiten van de leerlingen in de groep	35	6	11
iedere groep heeft zijn eigen opdracht; de opdrachten vormen samen één thema	13	9	19
iedere groep werkt gedurende een aantal lessen verschillende opdrachten af. Per les wisselen de groepen van opdracht	21	8	18

<i>Klassikaal onderwijs</i>			
de leerkracht brengt verbaal stof over, leerlingen luisteren	36	10	6
leerkracht brengt leerstof over via aanschouwelijke voorstelling	60	1	3
onderwijsleergesprek	53	1	6
klassegesprek	20	16	13
na klassikale instructie krijgen de leerlingen een opdracht uit te voeren	70	1	2

<i>Individueel onderwijs</i>			
de leerlingen hebben allen dezelfde leerstof die zelfstandig en in eigen tempo verwerkt wordt	73	1	4
de leerlingen hebben niet allen dezelfde leerstof. Verwerking zelfstandig en in eigen tempo	36	4	12
terwijl de klas aan het werk is, bespreekt de leerkracht met de individuele leerlingen hun werk en hun vorderingen	81	1	2
de leerlingen krijgen ieder eenzelfde, vrije opdracht, waarbij ze alleen gebonden zijn aan bepaald materiaal of aan een globale aanduiding van het eindprodukt	31	5	14

- normen zijn aangepast aan de leerling.
2. Op de verschuivingen die de laatste 15 à 20 jaar hebben plaatsgevonden in percentages leerlingen die afkomstig zijn van de verschillende scholen en klassen van herkomst, gaan we hier niet verder in. We verwijzen daarvoor naar gegevens van het CBS, of naar Neuwahl, 1979, pp. 206 en 207.
 3. Vroeger, in de beginperiode van het ibo, was het leeftijdsverschil van de leerlingen binnen één klas vaak nog groter dan tegenwoordig. Vroeger kwam het nogal eens voor dat leerlingen van 17 of zelfs 18 jaar vanuit het toenmalige blo (debielen) werden aangemeld omdat hun ouders graag wilden dat hun kinderen zo lang en zoveel mogelijk zouden leren. Grote leeftijdsverschillen vinden we tegenwoordig ook wel om oneigenlijke redenen: kinderen van buitenlandse werknemers die te weinig Nederlands spreken en/of te weinig scholing hebben gehad om op een ander schooltype geplaatst te worden; leerlingen die eigenlijk niet op het ibo thuishoren.
 4. De hoogte van deze percentages krijgt nog meer betekenis wanneer we deze bezien in het licht van de andere vijf uitspraken (geringe gemotiveerdheid van de leerlingen, sociaal-emotioneel gedrag van leerlingen dat het toekomen aan de leerstof belet, geen of weinig begeleiding vanuit het gezin waardoor het leren bemoeilijkt wordt, tekorten aan motorische en manuele vaardigheden bij de leerlingen, de leerstof die zich niet goed leent voor differentiatie), die alle als totaalpercentage 35, 36 of 37 hebben.
 5. Wanneer hier gesproken wordt over de cognitieve structuur van ibo-leerlingen die afkomstig zijn van glo-6, glo-5 of mlk, dan mag die structuur niet zonder meer toegeschreven worden aan een leerling die die klas en dat schooltype als herkomst heeft. De cognitieve structuur van iemand die naar de zesde klas van het glo bevorderd is omdat de school niemand laat doubleren, zou best overeen kunnen stemmen met de als kenmerkend voor glo-5 aangegeven cognitieve structuur.

Literatuur

Andriessen-de Bruyn, N. C., *Wat komt ervan terecht? Een onderzoek naar de loopbaan van 25 oud-lts-ers en 25 oud-ito-ers van een lagere technische school in het Rijnmondgebied*. Doctoraal-scriptie vakgroep ontwikkelingspsychologie, Rijksuniversiteit Leiden, Leiden, 1978.
Besluit lbo/lavo, Staatsuitgeverij, 's Gravenhage, 1973.

Eindexamenbesluit lbo, Staatsuitgeverij, 's Gravenhage, november 1978.³

Intersubfacultaire vakgroep onderwijskunde, Rijksuniversiteit Leiden, *Onderzoek individueel beroepsonderwijs*. Rapport over de eerste onderzoeksfase. SVO-project 0387, Leiden, 1978.

Johanna Marcus Nijlandsschool, Apeldoorn, *Het integratie-experiment ihno-lhno. Voortgangsrapportage en experimenteelplan*. Apeldoorn, 1980.

Kanter, J., de, c.s., Verslag ito-enquête 1974-1975. In: *Bernardus*, 51, 18, pp. 805-815.

Koornstra, M. J., N. M. E. Neuwahl & W. van Hoorn, *Ibo-differentiatietest*. Lisse: 1979.

Meel, J. M., van, *Bedreigd denken*. Cognitie bij kinderen met leerproblemen. Dissertatie R.U.L., Groningen: 1968.

Neuwahl, N. M. E., *Het ibo gevolgd*, een onderzoek naar het individueel beroepsonderwijs en zijn leerlingen. Dissertatie R.U.L., Lisse: 1979.

Curriculum vitae

N. M. E. Neuwahl, geb. 1943, was na haar eindexamen HBS-b een aantal jaren in het bedrijfsleven werkzaam. Studeerde psychologie aan de Rijksuniversiteit te Leiden. Deed in 1970 het doctoraal-examen, hoofdrichting ontwikkelingspsychologie. Was van 1965 tot 1969 assistent op het gebied van de geschiedenis van de psychologie, in 1970 werkzaam bij de vakgroep schoolpsychologie en vanaf 1972 weer bij de vakgroep ontwikkelings- en persoonlijkheidspsychologie van de R.U.L. Houdt zich vanaf 1966 bezig met het individueel beroepsonderwijs. Heeft op dat gebied onderzoek gedaan, onderwijs gegeven aan studenten en docenten, scholen begeleid. Promoveerde in 1978 aan de R.U.L. op het proefschrift 'Het ibo gevolgd, een onderzoek naar het individueel beroepsonderwijs en zijn leerlingen'. Is sinds 1978 als deskundige toegevoegd aan de ministeriële projectgroep ibo en aan de subcommissie ibo van het Ministerie van O. & W. Momenteel verbonden als wetenschappelijk hoofdmedewerker aan de vakgroep ontwikkelingspsychologie.

Werkadres: Vakgroep Ontwikkelingspsychologie, Rijksuniversiteit Leiden, Hooigracht 15, 2312 KM Leiden

Manuscript aanvaard 27-2-'81