

Bij de groep horen: hoe de imitatietendens het leraren moeilijk kan maken om adaptief onderwijs vorm te geven

J. Bulterman-Bos

Samenvatting

Dit onderzoek analyseert de ervaringen van leraren in de eerste fase van het voortgezet onderwijs m.b.t. omgaan met verschillen. Uit gesprekken met leraren blijkt dat zij te maken hebben met het gegeven dat leerlingen "bij de groep willen horen". Sommige leraren verwijzen naar dit gegeven om uit te leggen dat omgaan met verschillen een onbereikbaar ideaal is, want leerlingen willen geen uitzondering zijn. Andere leraren maken bij het omgaan met verschillen juist gebruik van het gegeven dat leerlingen bij de groep willen horen. Doorgaans wordt als vanzelfsprekend aangenomen dat er in klassen de 'ruimte' bestaat, die leraren de mogelijkheid geeft om met verschillen tussen leerlingen om te gaan. De analyse van de interviews leiden echter tot het inzicht dat adaptief handelen een leerling in een uitzonderingspositie kan plaatsen, wat door hem of haar als bedreigend kan worden ervaren. Omgaan met verschillen kan dus veel gecompliceerder zijn dan vaak wordt verondersteld. Doordat leerlingen "bij de groep willen horen" moet *differentiatie* m.b.t. individuele gevallen gepaard gaan met *integratie* in het geheel van de groep.

1 Inleiding

De laatste decennia is veel benadrukt dat onderwijs rekening moet houden met verschillen, zowel in het basisonderwijs als in het voortgezet onderwijs. Tegenover de vermeende uniformiteit, die in het bestaande klassikale onderwijs nog te veel zou bestaan, wordt onder de noemer van 'adaptief onderwijs' een alternatief voorgesteld. De motivering om rekening te houden met verschillen is even logisch als plausibel: kinderen zijn niet hetzelfde, dus hoort de onderwijsleersituatie waarin zij verkeren, ook niet dezelfde te zijn. Wie verschillende kinderen gelijke, of zo gelijk mogelijke, of zoveel mogelijk kansen wil bieden, kan niet volstaan met de uniformiteit die in het traditionele leerstofjaarklassensysteem gangbaar is.

Ondanks alle aandacht voor adaptief onderwijs, lijkt het niet vanzelfsprekend dat in de praktijk van het onderwijs de verschillen tussen leerlingen binnen de klas de aandacht krijgen die wenselijk wordt geacht. In haar evaluatie van 5 jaar basisvorming liet de onderwijsinspectie tevredenheid over de resultaten in het VO gepaard gaan met de klacht dat pedagogisch didactische vernieuwing onvoldoende van de grond gekomen was. Dit gebeurde onder de constatering dat leraren moeite hebben om binnen de klas met verschillen om te gaan. De Inspectie stelde vast dat individuele problemen van leerlingen doorgaans buiten de les werden aangepakt (Inspectie, 1999, p. 15).

De weerbaarheid van bestaande praktijken roept enerzijds het beeld op dat onderwijsvernieuwing moeizaam is. Anderzijds dringt zich de vraag op of onderwijsvernieuwers voldoende oog hebben voor de complexiteit van de praktijk. In dit kader hebben onderwijswetenschappers zich recent meer verdiept in de vraag waarom leraren vasthouden aan bestaande praktijken – en daarbij ook geconstateerd dat sommigen daarvoor valide argumenten kunnen hebben (Van Veen, 2003). Vanuit de praktijk kan zich een zeer complexe werkelijkheid voordoen. Zowel de onderwijswetenschap als de onderwijspraktijk zijn erbij gebaat dat de theorie recht doet aan de complexiteit van de klassensituatie. Het onderzoek waarvan dit artikel verslag doet, gaat uit van de ervaringen van leraren in de eerste fase van het VO met betrekking tot omgaan met verschillen. Het is bedoeld om aan de hand van de ervaringen van leraren bestaande opvattingen over omgaan met verschillen te verdiepen of te nuanceren. De data in dit artikel en de analyse daarvan zijn gebaseerd op een onderdeel van een eerder gepubliceerd proefschrift (Bulterman-Bos, 2004).

2 Het begrip adaptief onderwijs

De discussie over omgaan met verschillen begon in Nederland de jaren '70 en '80 (zie bijvoorbeeld De Koning, 1973) onder de noemer van 'interne differentiatie' of 'differentiatie binnen de klas'. De term 'adaptief onderwijs' is afkomstig uit de internationale literatuur (Corno & Snow, 1986). Terwijl accentverschillen en interpretaties van auteurs de begrippen 'adaptief onderwijs' en 'gedifferentieerd onderwijs' kleuren, wordt met beide begrippen het belang van omgaan met verschillen binnen de klas benadrukt. Waar een begrip als 'interne differentiatie' aanvankelijk in verband gebracht werd met heterogene klassen, werd adaptief onderwijs een ideaal dat op alle klassen van toepassing werd geacht.

Zo werd adaptief onderwijs een aandachtspunt van de Inspectie, zowel in het basis- als het voortgezet onderwijs, ongeacht of er streams van het voortgezet onderwijs waren samengevoegd.

Volgens Blok (2004) is 'adaptief onderwijs' een nimbusterm geworden, een term met een prachtige, maar ook verblindende stralenkrans, waarbij verschillende gebruikers aan de term een verschillende betekenis geven. Sommige auteurs beschouwen 'adaptief onderwijs' en 'het leerstofjaarklassensysteem' als twee verschillende aanpakken die elkaar uitsluiten (Doornbos & Bergman, 1991; Stevens, 1997). Zij onderstrepen de noodzaak van adaptief onderwijs met name vanuit de doelstelling om de z.g. zorgleerlingen een plaats te geven binnen het reguliere onderwijs. Tegelijkertijd wordt binnen deze opvatting benadrukt dat een op het individu aangepast aanbod in het belang is van alle leerlingen. Andere auteurs beschouwen klassikaal onderwijs en adaptief onderwijs minder als een dichotomie, maar spreken van adaptief onderwijs als er (binnen een gemeenschappelijk patroon) verschillende onderwijsleersituaties worden ondersteund (Houtveen & Reezigt, 2000). Ook hier gaat het niet om speciale aandacht voor zorgleerlingen, maar om alle leerlingen.

Het belang van omgaan met verschillen wordt met name benadrukt door onderwijsondersteuners, beleidsmakers en wetenschappers. Als gevolg daarvan besteedt ook de Inspectie hier in haar scholenbezoeken aandacht aan. Waar leraren in het kader van omgaan met verschillen op stuiten, is minder duidelijk. Daarom is de huidige studie gericht op de perspectieven van leraren t.a.v. omgaan met verschillen in de eerste fase van het voortgezet onderwijs. De studie is bedoeld om met behulp van de 'stem van de leraar' bestaande inzichten en opvattingen te verdiepen en aannames te nuanceren (Brown & McIntyre, 1993; Cochran-Smith & Little, 1990; Elbaz, 1983; Feiman-Nemser & Floden, 1986; Fenstermacher, 1994; Hargreaves & Fullan, 1992; McDonald 1988; Shulman, 1986; Verloop, 1992; Wardekker, 1989). Er is in dit onderzoek uitgegaan van de veronderstelling dat alle klassen (in meer of mindere mate) heterogeen zijn en dat iedere leraar (in meer of mindere mate) met verschillen tussen leerlingen te maken heeft. Het begrip 'adaptief' of 'gedifferentieerd' onderwijs betekent in deze studie niet meer dan 'onderwijs waarin omgegaan wordt met verschillen', waarbij we ons richten op het reguliere onderwijs; de problematiek van specifieke zorgleerlingen (al dan niet binnen het reguliere onderwijs) is buiten beschouwing is gelaten. Omdat er bewust voor een zeer open opzet is gekozen, is van te voren niet aangegeven in welke mate en hóe leraren met verschillen zouden moeten omgaan. De vraag of adaptief onderwijs en klassikaal onderwijs elkaar uitsluiten, is daarmee aan de leraar overgelaten. Ook was aan het begin nog open om welke verschillen het vooral zou moeten gaan. De data geven aan welke verschillen bij leraren het meest in het oog lopen. Zoals uit het vervolg blijkt, gaat het bij hen – en in deze studie - vooral om *prestatieverschillen*, maar in het kielzog van deze prestatieverschillen ook om *statusverschillen* binnen de groep.

3 Methode van onderzoek

Dit onderzoek is erop gericht VO-leraren zelf aan het woord te laten komen, opdat aan de hand van hun ervaringen bestaande inzichten en opvattingen m.b.t. omgaan met verschillen binnen de klas kunnen worden verdiept en/of genuanceerd. Met vijftientig leraren in het VO zijn open interviews gehouden ('conversaties', (Florio-Ruane 1991) over de vraag of en hoe zij omgaan met de diversiteit tussen leerlingen in hun dagelijkse praktijk in meer of mindere heterogene klassen.

De onderzoeksofzet past binnen de traditie van *narratieve analyse*. Elbaz (1997) maakt een onderscheid tussen 'analysis of narrative' en 'narrative analysis'. De eerste benadering berust op een analyse van narratieven volgens de paradigmatische modus (Bruner, 1986). Het tweede gebruikt narratieven om tot *nieuwe betekenissen* te komen en is onderzoek in de narratieve modus. In dit onderzoek is voor de laatste benadering gekozen. Dit impliceert dat het niet alleen de bedoeling van dit onderzoek is om de perspectieven van leraren te inventariseren en te categoriseren, maar dat het ook de bedoeling is om aan de hand van die perspectieven van leraren iets nieuws te leren over omgaan met verschillen binnen de klas.

De leraren die in het onderzoek geparticipeerd hebben, zijn geworven via een lijst van stage- en nascholingsscholen, waarop zowel grotere steden als regionale centra op het platteland voorkwamen. Scholen met brugklassen waarvan ten minste twee streams waren samengevoegd waaronder tenminste één niveau dat tegenwoordige VMBO-t heet, zijn gebeld en verzocht om ons in contact te brengen met een leraar Engels of biologie. Deze vakken zijn gekozen omdat op het gebied van wiskunde en Nederlands al wel onderzoek over omgaan met verschillen bestond. De leraren werd gevraagd om te

vertellen over de manier waarop zij omgingen met verschillen binnen de klas. Aan de leraren werd de voorwaarde gesteld dat zij ten minste vier jaar ervaring moesten hebben. Andere voorwaarden aan de geïnterviewden dan gemengde klas, vak en de vier jaar ervaring, zijn bewust niet gesteld. Het was de bedoeling om zowel goede als minder goede leraren aan het woord laten komen; immers, wie recht wil doen aan de idiosyncratische werkelijkheid van de dagelijkse praktijk, moet zich interesseren voor de ervaringen van alle leraren.

Via de scholen werden er 33 leraren benaderd, waarvan 3 niet mee wilden doen. Uiteindelijk zijn 25 interviews gebruikt. Onder de deelnemers waren mensen die werkten met klassen die bestonden uit twee, drie en/of vier stromen. Diverse leraren hadden in het verleden ervaring opgedaan met bredere, of smallere stromen, hadden meegemaakt dat de stroom versmald of verbreed was, of gaven les aan klassen van verschillende breedte. Voorafgaande aan het gesprek is de leraren gevraagd om, ter voorbereiding van het gesprek, bewust na te denken over de manier waarop zij al dan niet met verschillen omgingen in een bepaalde klas.

Als kapstok voor het gesprek zijn de componenten van het model Didactische Analyse gebruikt (doelstellingen, beginsituatie, evaluatie etc.) en is de leraren gevraagd om een doorsnee les te beschrijven. Voor het DA-model is gekozen omdat de componenten ervan (impliciet) in vrijwel iedere onderwijssituatie zijn terug te vinden. Aan de hand van de onderdelen van de les, of van componenten van het DA-model is leraren gevraagd of verschillen in de klas een rol speelden. De topics van het DA-model zijn dus op een common-sense-achtige manier aan de orde gekomen. Het model als zodanig is niet geïntroduceerd, noch de oorspronkelijke manier van denken hier achter, wetende dat beide niet aansluit bij de taal van leraren (Clark & Yinger, 1978; Peterson, Marx & Clark, 1978; Shulman, 1980; Yinger, 1977; Zahorik, 1975).

In de gesprekken met leraren heeft de interviewer zich opgesteld als een leraar, die van collega's wilde leren. Daarbij werd aangesloten bij opvattingen die 'role-taking' beschouwen als een belangrijk criterium voor objectiviteit (Connelly & Clandinin 1990, Elbow, 1986, Smaling 1990). Het belangrijkste doel tijdens de interviews was dat de authentieke ervaring van de leraren zo goed mogelijk naar voren zou komen. Dat betekende dat er een sfeer moest zijn van dialoog, "like friends talking together" (Van Manen, 1977), waarbij eventuele statusverschillen, die leraren en onderzoekers van elkaar zouden kunnen scheiden, worden overstegen (Buchman, 1983). Een geformaliseerde structuur paste niet bij deze doelstelling. Een tweede reden voor een open opzet was afgeleid uit de bedoeling om noties uit de onderwijspraktijk op het spoor te komen die tot dusver over het hoofd waren gezien. Daarom bood het interview veel ruimte voor de eigen inbreng van leraren. De rol van de interviewer was vooral die van actief luisteren en doorvragen naar verdere concretisering.

De gesprekken duurden (ruim) een uur en zijn via een band op schrift gesteld. Er is overwogen om de schriftelijke weergave van het gesprek aan de leraren ter goedkeuring voor te leggen. Een vraag of deze letterlijke weergave juist was, zou echter verwarrend kunnen werken: er was immers benadrukt dat juist de persoonlijke ervaring van de leraar van belang was. Het ging niet om de vraag of dat wat leraren hadden verteld wel 'juist' was. Waarom zou verondersteld worden dat de leraar in tweede instantie niet achter zijn of haar eigen uitspraken zou staan? De gesprekken waren doorspekt van allerlei spontane uitspraken. Het nogmaals voorleggen van de interviews zou een formalisering van het interview in de hand kunnen werken, wat op gespannen voet zou komen te staan met het streven naar authenticiteit. Daarom is met een letterlijke weergave van de interviews volstaan.

Op deze manier kwam een rijk bestand van data tot stand dat in eerste instantie geordend is in a-priori categorieën uit het DA-model.

4 Data-analyse

Aan de hand van de a-priori categorieën zijn diverse inzichten ontstaan (Zie Bulterman-Bos, Terwel, Verloop & Wardekker, 2002 en Bulterman-Bos, Verloop, Terwel en Wardekker, 2003). Nadat fragmenten van de verhalen geordend waren naar componenten van het DA-model, bleven er allerlei fragmenten over die relevant leken voor de onderwijspraktijk, maar die niet in een a-priori categorie konden worden geplaatst. Het betrof hier aspecten van de onderwijsleersituatie die het DA-model overstegen. Onder meer waren dit fragmenten die duidelijk maakten dat leraren wel de bereidheid hadden om onderwijsleersituaties af te stemmen op verschillen, maar merkten dat er in hun klassen niet veel *ruimte* was voor omgaan met verschillen. Diverse interviews bevatten passages waaruit bleek

dat een differentiërende maatregel van de leraar op protest stuitte omdat de leerlingen het 'niet eerlijk' vonden als niet iedereen op dezelfde manier behandeld werd. De database bevatte echter ook verhalen van leraren waaruit bleek dat differentiërende maatregelen helemaal niet tot protesten leidden. Ruimte voor omgaan met verschillen was kennelijk niet vanzelfsprekend, maar anderzijds ook weer niet per definitie afwezig. Deze fragmenten waren aanleiding tot het huidige artikel. Omdat het hier om aspecten van de onderwijsleersituatie gaat, die het DA-model overstijgen, komt het DA-model in de rest van dit artikel niet meer terug. Aanvankelijk was onduidelijk of de fragmenten in deze categorie een gemeenschappelijke noemer hadden en wat die noemer was.

Het vinden van een manier van kijken naar de interviews die het bestaan van beide (ogenschijnlijk tegenstrijdige) perspectieven verhelderde, heeft veel tijd in beslag genomen. Uiteraard was het mogelijk geweest om gewoon rijtjes van op elkaar lijkende perspectieven te maken en daarmee te volstaan. Het streven van narratieve analyse is echter om nieuwe betekenissen te vinden, waarbij niet alleen fragmenten worden gecategoriseerd, maar ook zinvolle verbanden worden gevormd (Elbaz, 1997, Polkinghorne, 1988). Dit is niet een kwestie van het uitvoeren van een bepaalde methode, maar een creatief proces: er moeten zodanige verbanden gelegd worden tussen facetten van de data dat een overkoepelend en zinvol begrip ontstaat. Diverse hypothesen (in de vorm van aanduidingen van een patroon dat op vrijwel alle interviews van toepassing was) zijn uitgetoetst, maar werden verworpen omdat ze bij nadere analyse onvoldoende bij de interviews pasten. In het zoeken naar een kloppende duiding, speelt de literatuur ook een rol.

Hieronder krijgt de lezer een indruk van de tegenstrijdige ervaringen die in de database te vinden waren. Daarbij geef ik steeds een voorbeeld waarin er weinig 'ruimte voor omgaan met verschillen' was, en een voorbeeld waarin er 'meer ruimte voor omgaan met verschillen' was. Door de interviews te bekijken vanuit het gezichtspunt van de mate waarin er 'ruimte voor verschillen' aanwezig is, is al een begin van een theoretisch perspectief aangedragen. Dit perspectief is ontleend aan de mimetische theorie van René Girard in combinatie met de sociale vergelijkingstheorie van Festinger. Het begrip 'mimesis' (= imitatie/nabootsing), waar de onderzoeker in haar zoektocht naar een kloppende duiding bij toeval op stuitte, bood een handvat om de problematiek van leraren op een hoger plan te brengen. Dit begrip doet denken aan het veel bekendere begrip 'sociale vergelijking' van Festinger. Vandaar dat ook de theorie van Festinger ter hand is genomen, die, met name in zijn oorspronkelijke vorm en gelezen 'door de bril van' de mimetische theorie, ook aanknopingspunten biedt om de ervaringen van leraren te plaatsen. Deze theorieën hebben geholpen om het bestaan van de (ogenschijnlijk) tegenstrijdige perspectieven in de database te verhelderen en uiteindelijk tot een min of meer sluitende hypothese geleid.

Gewapend met de kennis over de mimetische theorie en de sociale vergelijkingstheorie, zijn de interviews nogmaals in zijn geheel bestudeerd om te controleren of dit perspectief te verenigen was met de ervaringen van leraren. Van de 25 interviews waren er 23 die passages bevatten over mimetische processen. Het gaat hier om een a-posteriori categorie: deze passages waren dus spontaan in vrijwel alle verhalen terecht gekomen. Twintig van de vijfentwintig leraren hadden verteld over mimetische processen in termen van hoe ze met de (gevolgen van) de imitatietendens omgingen; 3 leraren hadden alleen van mimetische processen melding gemaakt, maar waren niet ingegaan op de vraag hoe ze hiermee omgingen. Twee leerkrachten bleken niets over mimetische processen tussen leerlingen te hebben verteld. Eén van hen had een sterk individualistische kijk op leerlingen en concentreerde zich vooral op het registreren van individuele leerresultaten. De andere leraar verklaarde dat hij zich niet voor verschillen tussen leerlingen interesseerde. De veronderstelling is dat beide leraren mogelijk geen oog gehad hebben voor sociale processen tussen leerlingen en dus ook niet voor mimetische processen.

Toen duidelijk was dat de mimetische theorie verduidelijkend werkte en bovendien paste bij de perspectieven van leraren, konden fragmenten op de onderstaande manier worden geordend. Nadat de fragmenten zijn gepresenteerd wordt, onder de kop *Theoretische Analyse*, aangegeven hoe de theorieën van Girard en Festinger deze ervaringen van leraren in perspectief plaatsen. Omdat de fragmenten eerder zijn gepresenteerd, kan de lezer dan zelf beoordelen of het perspectief vanuit deze theorieën recht doet aan de data. Voorts is het ook aan de lezer om te beoordelen of het aldus gevormde inzicht zinvol (genoeg) is.

5 Voorbeelden van meer of minder 'ruimte' voor omgaan met verschillen binnen de klas.

Het onderstaande is bedoeld om de lezer een indruk te geven van de extremen die in de database voorkomen t.a.v. diverse aspecten van omgaan met verschillen. Deze extremen vormen een continuüm, waarop fragmenten uit meerdere interviews geplaatst kunnen worden. Omwille van ruimte worden alleen de extremen van het continuüm weergegeven, waarvan slechts één voorbeeld (of enkele voorbeelden) gegeven wordt. Het labelen van de voorbeelden is op thematische gronden tot stand gekomen en is slechts een poging tot ordening; er kan geen theoretische waarde aan toegekend worden. De lezer moet zich realiseren dat deze data afkomstig zijn van leraren VO die hun leerlingen slechts twee of drie lesuren per week zien.

5.1 Over situaties waarin niet alle leerlingen dezelfde stof doorwerken

Adaptief onderwijs kan in de praktijk inhouden dat goede leerlingen, naast de gemeenschappelijke hoeveelheid stof, uitdagender stof of extra stof krijgen. De vraag wat leerlingen hiervan vinden komt daarbij niet aan de orde. De heer Messen heeft zich die vraag wel gesteld. Volgens hem ervaren leerlingen het als een straf als ze iets extra's moeten doen.

De heer Messen: "Het is natuurlijk ontzettend moeilijk om te zeggen: jongens, pak je agenda, want ik geef nu huiswerk op. Voor de domme kinderen dit huiswerk, voor de knappe kinderen dit huiswerk. Dat kan je niet maken. Dus het huiswerk is dat en dat. Goed je best doen, en dan weten ze ook wel dat als je het niet kan, dan kan je het niet. Je zóu bijvoorbeeld knappe leerlingen een boekje mee naar huis kunnen geven, of zeggen dat ze de puzzel moeten maken die verderop staat, dat kan ik doen. Maar ik doe het niet. Ze hebben allemaal een hekel aan huiswerk maken, hè. Dus dan krijg je: "Oh, dat vind ik niet eerlijk, moeten wij boekjes lezen en zij niet."

Toch zijn er onder de geïnterviewden diverse leraren die met een Basis-Herhaling-Verrijkings-model werken. Onder hen zijn leraren van wie de leerlingen het juist een éér vinden om extra stof te doen. Interessant is echter dat er vaak een sfeer blijft bestaan waarin leerlingen naar uniformiteit streven. Daarom zorgt dhr. Siebelink ervoor dat niet alleen de goede leerlingen extra stof maken, maar alle kinderen. De heer Siebelink: "Ik wil alle leerlingen verrijkingsstof laten maken. Het is niet zodat een leerling, die veel herhalingstof maakt, als hij verrijking wil gaan doen ineens merkt: Hó, Siebelink gaat weer verder naar het volgende onderwerp. Je geeft ze wel de gelegenheid om even iets te maken, zij het wel wat minder. Dat is gevoelsmatig van belang voor de kinderen. Ze vinden het vaak een soort positieve beoordeling dat ze dat mogen doen. Die nadruk leg ik er niet op, maar dat voelen ze zo. Als ze dat niet mogen, is dat vervelend."

Opvallend is dus dat in het ene geval het maken van extra stof als iets positiefs wordt gezien, waardoor er van het maken van extra stof ook iets terecht komt, terwijl in het andere geval het maken van extra stof door leerlingen als iets negatiefs wordt gezien. In het laatste geval vindt de leraar dat hij er net zo goed niet aan kan beginnen. Opvallend is dat er in beide gevallen een streven onder leerlingen naar uniformiteit aanwezig is: ze willen of allemaal dezelfde (beperkte) hoeveelheid werk, of ze willen allemaal verrijkingsstof maken.

5.2 Over situaties waarin de leraar individuele hulp geeft

Omgaan met verschillen kan betrekking hebben op gedifferentieerde instructie. De rechtvaardiging voor individuele instructie ligt in de verschillende behoeften van leerlingen. Stilzwijgend wordt dan aangenomen dat leerlingen die individuele behandeling op prijs stellen. Die aanname strookt echter niet met de ervaring van mevrouw De Wit. Mevrouw De Wit: "Een zwakke leerling kan het soms als heel vervelend ervaren als ik langskom. Dan zegt hij: ben je er nu al weer? Wat kom je doen? Ik ben nog niet zover. Of ik weet wel wat ik moet doen. Ga maar! Er zijn ook leerlingen die het heel plezierig vinden als ik er weer naast kom te zitten. Maar het gros vindt dat ze op de vingers gekeken worden. Of ze zeggen: als ik het niet begrijp, dan vraag ik het wel aan mijn buur."

De ervaring van mevrouw De Wit staat haaks op die van mevrouw Van Dijk, voor wie het geven van individuele hulp heel gewoon is. Mevrouw Van Dijk: "Als je de zwakke leerling geen extra hulp geeft, dan wordt het stigma groter, want dan laat je hem door het putje zakken."

Opvallend is dat er in het ene geval een klimaat is waarin de leraar de ruimte ervaart om individuele hulp te geven, terwijl in het andere geval de differentiële hulp wordt afgewezen door de leerlingen.

5.3 Over situaties waarin zwakke leerlingen worden geacht van sterke leerlingen te leren

Vaak wordt er in de theorievorming over adaptief onderwijs vanuit gegaan dat zwakke leerlingen van sterke leerlingen leren (Terwel, 1994). Dit kan plaatsvinden in kleine groepjes, of tijdens klassengesprekken. In die laatste situatie merkt de heer Dorrestein dat zwakke leerlingen niet op een positieve manier gestimuleerd worden door sterke leerlingen, maar zich juist ergeren aan goede leerlingen. De heer Dorrestein: “Waar je voor op moet passen is dat het altijd de goeie leerlingen zijn die met de vinger omhoog zitten. Want die kunnen het inderdaad heel goed en ze vinden het ook leuk om te laten horen dat het goed gaat, maar je hebt er in wézen niets aan. Dat stimuleert andere kinderen ook niet. Als het telkens diezelfde ... die gaan zich soms alleen maar ergeren aan bepaalde leerlingen, van zij altijd, of hij altijd. Dus het heeft niet zoveel zin. Dan maar géén vingers.”

Anders is de ervaring van mevrouw Akkermans, die juist merkt dat de inbreng van goede leerlingen een positief effect heeft op zwakke leerlingen. Juist om deze reden vindt zij een klassengesprek een goede werkvorm. Mevrouw Akkermans: “Als de kinderen opdrachten doorwerken en alles invullen, dan pikken ze dingen toch niet op. Ze kunnen het eigenlijk niet terugvertellen. Ze hebben de informatie niet echt verwerkt. Je merkt in klassengesprekken dat sommige kinderen het echt ook van elkaar moeten horen voordat ze er zelf iets mee kunnen doen. Het is dus heel nuttig om klassikale momenten in te bouwen waarop je met elkaar van gedachten wisselt. Zo leren ze van elkaar, denken ze met elkaar mee.”

Opvallend is dat zwakke leerlingen in het ene geval door sterke leerlingen gestimuleerd worden, terwijl dat in het andere geval juist niet het geval is. Dergelijke patronen zijn ook te zien als het gaat om het werken in kleine groepjes. De heer Luycken merkt dat zwakke leerlingen niet in positieve zin gestimuleerd worden door sterke leerlingen. De heer Luycken: “Naast elkaar zitten is geen samenwerking. Samenwerking is dat je er in je onderwijsaanbod voor zorgt dat leerlingen elkaar nodig hebben. Maar dan blijkt óók dat het maar ten dele waar is dat het de minder capabele leerling helpt. De minder begaafde leunde bijvoorbeeld zwaar op wat de ander deed. Hij nam het niet voor zoete koek aan, want dat betekent dat je het aanneemt, nee, hij liet het over zich heenkomen. De interesse werd daar niet groter van. Ze profiteerden ervan dat het werk gedaan werd en ze deden er zelf niet mee.”

Terwijl leerlingen in het geval van de heer Luycken elkaar niet werkelijk helpen in kleine groepjes, is dat bij mw. Van Dijk wel het geval. De opzet van haar lessen is zelfs op deze onderlinge hulp gebaseerd. Mw. Van Dijk: “De één is sneller met lezen dan de andere en heeft een betere uitspraak. Maar daarom is het aardig dat ze met z'n tweeën werken. Bij ons op school zijn de tweetallen, of de groepjes van 4 zo samengesteld dat sterke en zwakke leerlingen gecombineerd zijn. Dus het is niet zo dat alle sterke leerlingen elkaar opzoeken en alle zwakken ook. Dan werkt het niet met een dialoogie: een zwakke leerling komt daar niet uit. Nu doen de zwakke en sterke leerling dat samen. Die sterke leerling verbetert, die helpt die zwakke leerling eigenlijk. Zo werkt dat ook het beste dan. Het is heel handig, werkt heel bevredigend.”

Opvallend is dat de zwakke leerlingen in het ene geval van sterke leerlingen leren, terwijl zij in het andere geval de sterke leerlingen het werk laten doen, of zich storen aan de sterke leerlingen. In het laatste geval wordt de diversiteit in de klas niet op een positieve manier benut. Voor de sterke leerlingen geldt dat zij in het ene geval te maken hebben met ergernissen van zwakke leerlingen, terwijl zij in het andere geval de zwakke leerlingen een dienst kunnen bewijzen met hun kennis of hulp. In het laatste geval wordt de diversiteit in de klas wél benut.

5.4 Over implementatie van schoolbeleid m.b.t. de vorming van heterogene klassen

Processen, zoals hierboven beschreven, weerklinken ook in de ervaringen van leraren m.b.t. klassensamenstelling. Op de school van de heer Langen werden alle brugklassen gemengd. Hij merkte hoe de goede leerlingen gingen onderpresteren. Dhr. Langen: “Wij kregen op school een situatie van een zogenaamd heterogene klas, waarin wat “verdwaalde slimme kinderen” in zaten. Dat is dus echt niet goed, dat is voor niemand goed: drie, vier kinderen die gewoon twee keer zo snel kunnen dan de rest. Die beginnen van: “Oh leuk jongens, ik kan scoren”, maar die komen heel gauw tot de ontdekking dat de rest van de klas dat helemaal niet apprecieert. Die geeft ze op hun harsens. Het eind van het liedje is dat je ze zowat fysiek in elkaar gedoken ziet zitten in een hoekje. Wat je ook doet, dat kun je nooit redden.”

Toen zeiden we zelf ook: dat gaat helemaal fout. Het was de bedoeling dat iedereen elkaar leerde waarden met zijn eigen habitus. Nou, dat gebeurde dus gewoon niet. Daarom hebben we gezegd: dat gaat niet. Wij hebben uiteindelijk moeten accepteren dat we het niet aankonden. Maar de kinderen hadden dat veel eerder geaccepteerd: er zijn slimme en er zijn domme kinderen. Dat weet toch iedereen.”

Ervaringen, zoals hierboven, waren op de school van dhr. Langen aanleiding tot beleidswijziging, waardoor selectie in aparte streams weer terug kwam.

Ook op de school van mevrouw Vogel werden de brugklassen gemengd. Haar ervaring is juist dat de zwakke leerlingen meegesleept worden door de sterke leerlingen. Mw. Vogel: “Vorig jaar zijn we begonnen met Mavo/Havo/VWO. De laatste jaren was ik gewend Mavo/Havo. We hebben dus meer goede leerlingen gekregen. We hadden eerst de helft Mavo, de helft Havo, nu hebben we een derde Mavo, een derde Havo en een derde VWO. Daardoor wordt het geheel op een wat hoger niveau getild, de klas wordt wat beter, de Mavo leerlingen ook. In de brugklas zitten op het ogenblik drie of vier mensen in die scoren een 3, 4 of 5. Maar ik geloof niet dat dat te maken heeft met het feit dat zij in een MHV-klas zitten. Ik denk dat wij, sinds wij de VWO kinderen hebben, het niveau wat verhoogd hebben. Als ik soms de vertaalzinnen op het bord zie staan en de vierde klas komt binnen, 4-Mavo, dan denk ik: die eersteklassers zijn al een heel eind.”

Opvallend is dat, wanneer brugklassen van verschillend niveau gemengd worden, in het ene geval de zwakke leerlingen de sterke leerlingen mee lijken te slepen, terwijl in het andere geval de sterke leerlingen de zwakke leerlingen mee lijken te slepen. Wanneer de sterken zich mee laten slepen door de zwakken, vinden ze het ‘bij de groep behoren’ kennelijk belangrijker dan hun eigen leerproces.

5.5 Over maatregelen die de leraar neemt om de verhoudingen tussen leerlingen te optimaliseren.

Tegenstellingen, die aangeven dat er in de ene klas meer ruimte is voor verschillen dan in de andere klas, blijken ook uit de maatregelen die leraren nemen om de les goed te laten verlopen. Hier boven hebben we al gezien dat dhr. Dorrestein soms het opsteken van vingers verbiedt als hij merkt dat andere leerlingen zich aan goede leerlingen ergeren. Dit gebod komt louter tot stand komt om jaloezie van anderen te voorkomen en heeft een vergelijkbare functie als taboes in traditionele culturen (Salovey, 1991). Andere leraren merken (ook) dat de verschillen tussen leerlingen leiden tot onderlinge animositeiten. Zij verbieden dergelijke reacties op elkaar, en/of spelen dit probleem door naar de begeleidingsles. De heer Veling: “Woorden als ‘studiepikkie’ en ‘leerpikkie’ komen wel voor. Bij het begin van het jaar komt dat er al vrij snel uit. Dat probeer ik de kop in te drukken door de mensen die dat roepen af te kraken: “Net zo goed als je iemand kunt afkraken omdat hij goed is, kun je dezelfde boodschap geven omdat hij juist zo slecht is. Dus kan ik dan van jou zeggen dat je een grote stomming bent. Wat er achter zit is moeilijk, maar er kan jaloezie in zitten. Of gewoon: “Alle mensen, een négen! Dat heb ik van mijn leven nog nooit gehad!” Het hoeft niet gelijk jaloezie te zijn, maar ja, hoe ga je ermee om? Andersom, de goeien: die zullen nooit op een slechte zo katten. Behalve als ze proberen te spieken, dan hoor je wel eens: hé, doe het zelf. Ik hoef jou toch niet te helpen aan een voldoende! Er zijn ook wel leerlingen die daarmee in de knoei komen: door hun goeie instelling halen ze goeie cijfers, geen tien of zo, maar gewoon achten, goeie achten. En dan hoor je: Ah! die heeft de hele avond zitten leren! Sommige leerlingen komen daardoor in de problemen. Die denken: ik vind het gewoon leuk en ik mag het niet van de gemiddelde leerling. Via de klassenleraar wordt dat doorgespeeld naar de begeleidingsles. Vaak blijken het gewoon de standaard groepen te zijn die tegen elkaar opboksen: há, studiepikkies, ja jullie in de hoek!”

Deze reacties maken duidelijk dat geenszins vanzelf spreekt dat er in klassen een klimaat heerst waarin verschillen geaccepteerd worden. De leraar probeert animositeiten de kop in te drukken, of speelt dit probleem door aan de klassenmentor. Verschillen tussen leerlingen leiden kennelijk tot problemen. Toch lijken er klassen te bestaan waarin wel ruimte is voor diversiteit. Mw. Van Dijk: “De manier waarop ze met elkaar omgaan.. Ik denk dat het bij ons op school ook wel - ja, hoe moet ik het zeggen - er ook wel ingepompt wordt zou ik niet zeggen, maar ze weten gewoon: wij zitten hier met elkaar in de klas. Er zijn verschillen: je hebt langzame leerlingen, slimme, niet zulke slimme, maar we zitten met elkaar in de klas en we zullen het met elkaar moeten doen. Iedereen heeft zijn kwaliteiten, want die zwakke leerling is net zoveel waard als mens als die sterke. Er wordt geen verschil gemaakt in iemands kwaliteiten als mens. De mentor heeft daar een taak in, dat hij de kinderen ervan

doordringt: jullie zitten allemaal als mensen met verschillende mogelijkheden in de klas, maar dat betekent niet dat je elkaar als mens daarop moet gaan beoordelen, zo van: jij kunt niet zo goed leren, dus jij bent minder waard of zo. Ingepompt is denk ik een verkeerd woord, maar zeker in het begin van het jaar wordt daar in de mentorles best wel aandacht aan besteed. Vanuit de kinderen is het helemaal geen probleem, want voor hen is het een voortzetting van de basisschool waarin dat ook zo was.”

Ook de rest van het verhaal van mevrouw van Dijk maakt duidelijk dat er in haar klassen wel degelijk ruimte is voor (omgaan met) verschillen. Des te interessanter is echter dat zij ook inspeelt op een streven naar uniformiteit onder leerlingen. Ondanks de ruimte voor diversiteit, die er kennelijk in haar klassen is, behandelt ook zij soms alle leerlingen op dezelfde manier. Mw. Van Dijk: “Als een leerling allemaal onvoldoendes haalt, dan geef ik wel eens een makkelijk SO-tje. Dat doe ik wel klassikaal, want anders krijg je van die stigma’s.”

Opvallend in deze reacties is dat het niet vanzelf spreekt dat er in de klas ruimte is voor diversiteit. Soms zorgen regels van de leraar ervoor dat de bestaande verschillen minder zichtbaar zijn. In het andere geval zijn regels bedoeld om animositeiten, die ontstaan als gevolg van verschillen, tegen te gaan, terwijl weer in andere gevallen de mentorles gebruikt wordt om leerlingen voor te houden dat ze elkaar moeten accepteren. Ook als animositeiten niet of nauwelijks plaats lijken te vinden, blijft er een streven naar uniformiteit bestaan. Leraren die omgaan met verschillen, houden toch ook rekening met de uniformiteitstendens. Ze zijn niet alleen bezig met differentiatie, maar ook met integratie van de individuele leerling in de groep.

5.6 Over de houding van de leerkracht t.o.v. verschillen

Ook de houding van leerkrachten ten opzichte van verschillen geeft aan dat er meer of minder ruimte voor (omgaan met) verschillen kan bestaan in klassen. Sommige leerkrachten voelen zich genoodzaakt om verschillen te verdoezelen. Ze zijn terughoudend om (extreem hoge of lage) cijfers publiek kenbaar te maken, of ze vinden het niet verstandig om zichtbaar te maken dat een individu iets niet begrijpt. Omdat ze de bestaande verschillen tussen leerlingen niet willen benadrukken (want die leiden immers tot animositeiten), doen deze leraren bij een individuele vraag alsof er sprake is van een collectief probleem. Dhr. Dorrestein: “Dus hoe normaler het eigenlijk is dat iemand iets niet weet ... Daar moet je niet te individueel mee omgaan. Hou het maar in de groep. Dan moet de rest ook maar even meedoen.”

Andere leerkrachten vinden juist dat de bestaande verschillen actief benoemd moeten worden. Dit bleek hier boven al uit fragmenten uit het interview met Mw. Van Dijk, die vertelde over de mentorlessen. Dhr. Bogaard stelt het bestaan van verschillen ook wel in de klas aan de orde. Dhr. Bogaard: “Ik vertel ook wel eens een verhaaltje: mensen, praat niet met elkaar in de geest van: óh, jij hebt een zes, dat is voor jóu niet gek. Voor degene die het moet horen is het niet leuk hè, als een hele goeie zegt: een zes, voor jou niet gek. Ik heb wel eens een babbeltje met die jongens. De één kan dit goed en de ander kan dát goed. Zo heb je leerlingen die vlot met taal overweg kunnen, een ander kan heel goed geschiedenis. Dat moeten we van elkaar accepteren. De een kan heel hard lopen. Dat mag hij gebruiken zonder dat hij tegen een ander zegt: jij sufferd, waarom loop je niet harder. Met wat je gekregen hebt, daar mag je je best mee doen. Het is zelfs verplicht. Niet tot meerdere glorie van jezelf, maar je kunt er iets goeds mee doen. Daar gaat het om.”

Toch is het veelzeggend dat ook dhr. Bogaard, uit wiens verhaal blijkt dat er in zijn klassen wel degelijk ruimte is voor verschillen, ook als het ware over een drempel heen moet komen als hij een sterke leerling openlijk een andere rol geeft dan een zwakke. Hier onder verwijst hij naar een situatie waarin hij een sterke leerling vraagt om even naast een zwakke te gaan zitten om deze te helpen. Hij zegt daarover dat ‘je dat op een gegeven moment moet durven’. Dergelijke acties zijn mogelijk in een klas ‘met een goede sfeer’. Dhr. Bogaard: “Terwijl je zelf rondloopt om hier een paar aanwijzingen te geven, krijg je wel eens een vinger van iemand die minder snel is; het woord ‘zwakken’ vind ik altijd een beetje zwak. Dan zet ik daar een hele goeie ook wel eens naast: leg jij eens even uit hoe dat nu werkt. In een klas met een fijne sfeer kun je dat best doen. Naarmate de sfeer beter is kun je beter uit de voeten in een heterogene klas. Het overwicht van de docent is sterk medebepalend, dat durf ik rustig te stellen. De vakbekwaamheid van de docent ook. Je moet het ook durven, hè. Op een gegeven moment zeg ik: help jij die maar even, doe dat maar eens. Dat moet je op een gegeven moment durven.”

Opvallend wat betreft de houding van leraren is dat in sommige gevallen de leraar aan de uniformiteit tendens 'toegeeft' door verschillen zo onzichtbaar mogelijk te laten zijn. In andere gevallen 'durft' de leraar de uniformiteit tendens te doorbreken. Zo'n leraar moet dan echter wel 'overwicht' hebben.

6 Theoretische analyse

Hierboven hebben we laten zien dat het niet vanzelf spreekt dat de leraar het gevoel heeft de ruimte te hebben om met verschillen om te gaan. Met name de tendens dat iedereen hetzelfde hoort te zijn, of net zo behandeld wil worden als de rest van de groep, bemoeilijkt dit omgaan met verschillen. Toch zijn er klassen waarin er wel degelijk de ruimte voor omgaan met verschillen is. Onder de geïnterviewden zijn beide extremen van het continuüm aan te wijzen. De meeste interviews horen ergens tussen die twee extremen in.

Hoe zijn de tegenstrijdige perspectieven te verklaren? Het zou gemakkelijk zijn om de leraren, die wel ruimte voor omgaan met verschillen ervaren, aan te duiden met 'goede leraren', die een 'goed pedagogisch klimaat' scheppen en de overige leraren als 'minder goede leraren'. (Overigens moet bij deze analyse niet vergeten worden dat geen enkele leraar in zijn of haar eentje de sfeer in de klas bepaalt. Het klimaat in de klas is altijd een resultaat is van de bijdrage van leerlingen en leraren samen (Doyle, 1986)). Een verklarend perspectief vanuit de kundigheid van de leraren schiet echter zijn doel voorbij. De taak van onderwijskundige theorievorming is immers niet in eerste instantie om een oordeel te vellen over de kundigheid van leraren, maar om (analyse)instrumenten aan te reiken om kundig te worden. Daarom verdienen de ervaringen van de 'minder goede' leraren evenzeer serieuze aandacht. Het nieuwe perspectief, waarnaar in deze bijdrage gezocht wordt, moet meer grip bieden op de problematiek dan voorheen aanwezig was.

Bestaande sociaalwetenschappelijke theorieën hebben een rol gespeeld in het vinden van een 'duiding' van de hier boven beschreven ervaringen van leraren. Hieronder wordt aangegeven welke theorieën zijn gebruikt, en tot welk verdiepend perspectief zij uiteindelijk hebben geleid.

6.1 De sociale vergelijkingstheorie van Festinger

Het begrip *uniformiteit tendens*, dat hierboven is geïntroduceerd om een ongeschreven wet of een tendens binnen klassen aan te duiden, is een begrip uit de sociale vergelijkingstheorie van Festinger (1954). Met behulp van dit begrip kunnen allerlei ervaringen van leraren met elkaar in verband gebracht worden. De theorie als geheel beschrijft dat mensen zichzelf met anderen vergelijken om zo hun eigen waarde te bepalen. Zeer treffend beschrijft Festinger dat er in de menselijke communicatie, als gevolg van sociale vergelijking, een 'pressure towards uniformity' aanwezig is: wanneer iemand een afwijkende mening heeft - en bij meningen kan niemand uitmaken wie er nu wezenlijk gelijk heeft - ontstaat er een druk op het afwijkende individu om zich aan te passen. Bij capaciteiten, waarbij wel uitgemaakt kan worden wie 'beter' is, ontstaat er een stimulans, een 'unidirectional push upwards', op de overige groepsleden om even goed te worden als degene met de meeste capaciteiten. In concrete situaties, zo neemt Festinger aan, wordt vaak een combinatie van meningen en capaciteiten vergeleken. Volgens Festinger vertegenwoordigt uniformiteit een toestand van sociale stabiliteit.

In diverse citaten hier boven hebben we gezien hoe die uniformiteit tendens zich kan manifesteren: leerlingen willen geen uitzondering zijn en accepteren een uitzonderingspositie niet zomaar. Gelijke monniken, gelijke kappen: als de één iets mag, moet, of doet, dan de ander ook. De uniformiteit tendens kan verklaren waarom gedifferentieerd onderwijs minder vaak wordt gerealiseerd dan wenselijk wordt geacht. Leraren die alle leerlingen uit de klas op dezelfde manier behandelen, en dus niet omgaan met verschillen, hebben met de theorie van Festinger goede papieren.

Festinger benadrukt ook dat sommige individuen zo ver van de groep afstaan dat ze in feite niet meer voor vergelijking in aanmerking komen; ze komen buiten de groep te liggen. Dit proces kan gepaard gaan met vijandige reacties. We zien dat dit soort reacties ook voorkomen in de interviews, bijvoorbeeld wanneer leraren vertellen dat goede leerlingen worden uitgemaakt voor 'studiebol' of 'leerpik' of minder goede leerlingen als 'sufferds'.

Ondanks de bruikbaarheid van het begrip uniformiteit tendens, stemt de theorie van Festinger niet in alle opzichten overeen met de verhalen van leraren. Festinger veronderstelt namelijk ook een 'unidirectional push upwards'. Hoewel hij niet ontkent dat er spanningen kunnen bestaan tussen

mensen met te zeer uiteenlopende meningen of capaciteiten, en ook het verschijnsel ‘onderpresteren’ noemt, neigt zijn theorie toch naar de veronderstelling dat leerlingen altijd even goed zouden willen zijn als de leerling met de hoogste cijfers. Inderdaad bevatten de verhalen diverse gevallen waarin de zwakken zich ‘optrekken’ aan de sterken. Daar staan echter diverse andere gevallen tegenover waarin het omgekeerde het geval is: goede leerlingen gaan onderpresteren. Met behulp van Festingers theorie was het niet mogelijk om te verklaren waarom de uniformiteitstendens in het ene geval uitvalt op een manier die de leerprocessen in de klas ten goede komt, terwijl diezelfde tendens in het andere geval uitvalt op een manier die de leerprocessen in de klas helemaal niet ten goede komt.

Op grond van Festingers theorie, die uniformiteit associeert met een toestand van sociale stabiliteit, zou je bovendien verwachten dat er in breed heterogene klassen méér spanningen zijn tussen leerlingen dan in smal heterogene klassen. Dit is echter niet in overeenstemming met de data. In onze interviews was er geen enkele relatie te ontdekken tussen de ruimte voor omgaan met verschillen en de breedte van de heterogeniteit. Er waren leraren met smal heterogene klassen met weinig ruimte voor verschillen (zoals die van dhr. Dorrestein) en leraren met breed heterogene klassen, waarin véél ruimte was voor verschillen (zoals de klas van mevrouw Van Dijk, waarin alle niveaus waren samengevoegd). Hoewel de theorie van Festinger deels dus wel een bruikbaar begrippenkader bood, kon het geheel aan processen zoals beschreven door leraren niet volledig met deze theorie verduidelijkt worden.

6.2 De mimetische theorie van René Girard

De mimetische theorie van René Girard is minder bekend in de onderwijswetenschap, maar omvat de stellingen uit de theorie van Festinger. Daarnaast maakt deze theorie duidelijk waarom de ervaringen van leraren met omgaan met verschillen, in ogenschijnlijk niet zoveel van elkaar afwijkende situaties, toch zozeer de éne kant of de ándere kant op konden uitvallen. René Girard (1965; 1989; 1993; 1999 en Girard, Oughourlian, & Lefort, 1990) is een Frans-Amerikaanse denker die onlangs werd toegelaten tot de Academie Française. Met het begrip *mimesis* (imitatie, nabootsing) duidt Girard de neiging van mensen aan om elkaar na te bootsen, niet alleen wat betreft gedrag, maar ook wat betreft motivatie en begeerten. Anders dan Festinger benadrukt Girard dat de eigenschappen van het *object* van begeerte in feite niet van belang zijn: de aantrekkelijkheid van het object voor een subject is afhankelijk van de vraag of andere mensen het object begeren. Een object wordt dus pas begerenswaardig *dankzij* het feit dat het door (veel) mensen begeerd wordt. Deze mensen fungeren als ‘model’ die de begeerte medieert. Wanneer de begeerte van anderen naar het object wegvalt, valt ook de belangstelling van het subject voor het object weg. Dit proces is zichtbaar in de mode: iets wat in een bepaalde periode als waardevol en begerenswaardig wordt gezien, verliest zijn waarde als het ‘uit de mode’ is. Nieuwe broeken kunnen ‘in’ zijn, maar voor hetzelfde geld (en soms voor méér) zijn oude, versleten broeken ‘in’. Het object van begeerte kan zo de ene keer het éne zijn en de andere keer het ándere.

Zonder de mediëring van de begeerte door modellen heeft het object geen waarde. Mensen zijn kuddedieren. Ze willen wat anderen ook willen. Met het begrip *mimesis* beschrijft Girard een verschijnsel dat Festinger aanduidt met het begrip *uniformiteitstendens*. De manier waarop Girard het proces onder woorden brengt, impliceert echter niet dat de groepsdruk altijd gericht is op méér (meetbare) prestaties. Waar Festinger spreekt van een *unidirectional push upwards*, ziet Girard een genuanceerder beeld. Wat als ‘cool’ wordt beschouwd, heeft niets te maken met objectieve criteria waarop mensen hoog willen scoren, maar hangt af van een zingevingsproces binnen de groep. Het object zelf doet er niet zoveel toe en kan wisselen.

Overigens benadrukt Girard ook dat mensen doorgaans *denken* dat hun begeerte voortkomt uit hun individuele en authentieke beleving. Daarmee houden ze zichzelf volgens hem een pseudo-waarheid voor. Girard acht de voorstelling van mensen als autonome wezens, die voortgedreven worden door hun individuele behoeften en begeerten, een ‘romantische leugen.’

Mimetische processen zijn volgens Girard veel minder vreedzaam dan doorgaans wordt verondersteld. Zowel het model als het subject begeren het object; niet zelden ontstaan daardoor conflicten om het object. Het model roept niet alleen op tot nabootsing, maar kan ook jaloezie wekken. Mimesis kan dus rivaliteiten met zich meebrengen, die tot agressieve cirkels kunnen leiden, waarin het ene geweld het andere geweld oproept. Hele gemeenschappen kunnen door mimetische rivaliteiten uiteen vallen. In oude culturen werd er in dergelijke situaties volgens Girard gegrepen naar een

‘zondebok’. Een zondebok herstelde de eenheid, omdat iedereen het eens was over het feit dat de zondebok het gedaan had. Zo keerde in vijandige en verdeelde gemeenschappen de vrede weer terug.

Vanuit de hypothese van het ‘wisselende object’ kan verklaard worden dat bijvoorbeeld ‘het maken van extra stof’ en in het ene geval als een straf wordt gezien, terwijl het in het andere geval als een eer geldt. Wanneer ‘goede resultaten bij het beoogde leerproces’ tot het algemene streven binnen de groep behoren, dan is hulp van de leraar welkom en is het denkbaar dat de goede leerlingen de zwakken meeslepen. Het differentiële handelen van de leraren wordt dan ondersteund door de imitatietendens. Het is echter ook denkbaar dat de imitatietendens processen medieert die het beoogde leerproces doorkruisen. Het streven is dan bijvoorbeeld niet gericht op goede leerprestaties, maar op clownsgedrag. In zo’n situatie leren leerlingen ook van elkaar, bijvoorbeeld hoe ze zich grappig gedragen, maar dit valt niet samen met het beoogde leerproces. De ‘hulp van de leerkracht’ heeft in een dergelijke situatie een andere betekenis. Het differentiële handelen van de leerkracht wordt niet ondersteund door de imitatietendens. In een dergelijke klas is het denkbaar dat goede leerlingen als afwijkend worden gezien en gaan onderpresteren om bij de groep te horen.

De imitatie hypothese van Girard verklaart (evenals de theorie van Festinger) de tendens naar uniformiteit binnen klassen: kinderen willen graag hoge cijfers halen wanneer ook andere kinderen hoge cijfers willen halen; ze vinden het een eer om extra stof te maken als ook anderen dat een eer vinden. Kortom, - en dit is dan de hypothese die voortvloeit uit de theoretische analyse van de data – er zijn klassen waarin de imitatietendens gericht is op het beoogde leerproces (d.w.z. het beoogde leerproces is object van begeerte die door andere model leerlingen wordt gemedieerd), terwijl in andere klassen de imitatietendens niet of veel minder op het leerproces is gericht.

Volgens deze hypothese zou de richting van de imitatietendens kunnen verklaren of er ruimte is voor differentiërend handelen door leerkrachten. Als de imitatietendens op het beoogde leerproces is gericht, ligt het differentiërende handelen van leraren in het verlengde van de uniformiteitendens: het differentiërend handelen helpt de individuele leerling om ‘ook zo te worden’ als die andere, benijdenswaardige leerlingen die goed leren. Adaptatie staat dan in het kader van integratie in de groep. Is de imitatietendens echter niet op het beoogde leerproces gericht, dan botst het differentiërend handelen van de leerkracht met de uniformiteitendens. Adaptief handelen door de leerkracht plaatst individuele leerlingen dan in een uitzonderingspositie.

De theorie dat imitatie tot agressieve rivaliteiten kan leiden, impliceert dat mimetische rivaliteiten óók kunnen voorkomen wanneer de imitatietendens op het leerproces is gericht. We zien in de interviews dat goede leerlingen soms uitgemaakt worden (door leerlingen die ook wel zo goed hadden willen zijn?) voor ‘leerpik’ of ‘studiebol’. Agressieve rivaliteiten kunnen de sfeer verpesten. Hier bewegen we ons in de sfeer van pesten. We kwamen het voorbeeld tegen de leerling die huilend de klas uitliep omdat haar goede leerresultaten niet werden geaccepteerd. In zijn boek ‘De zondebok in de klas’ verwijst Bob van der Meer ook naar de theorie van Girard. Het verschijnsel zondebok onderstreept hoe gevaarlijk het voor een individuele leerling kan zijn om een uitzondering te zijn. Het is immers de zonderling die de zondebok wordt. Dit verklaart tegelijkertijd de terughoudendheid van leraren om leerlingen in zo’n uitzonderingspositie te plaatsen. Niet voor niets zegt de heer Bogaard dat de sfeer in een klas goed moet zijn wil de leraar het ‘durven’ om een goede leerling te vragen een zwakke leerling te helpen.

Om omgaan met verschillen mogelijk te maken, is het dus niet voldoende dat de imitatietendens op het beoogde leerproces is gericht: er moet ook een situatie zijn waarin de agressieve kanten van mimesis binnen de perken blijven. Het ligt voor de hand te veronderstellen dat hier voor de leraar een (zware) taak ligt. Niet voor niets benadrukt Dhr. Bogaard dat het gezag van de leraar sterk bepalend is voor de mate waarin de docent uit de voeten kan met verschillen.

Anders dan Festinger, gaat Girard er niet vanuit dat de mimetische begeerte tot rust komt wanneer een situatie van uniformiteit is bereikt. Integendeel, Girard benadrukt dat werkelijke uniformiteit tussen mensen nooit zal bestaan. Er is altijd wel iets te vinden dat een heeft en de ander niet. Dit is in overeenstemming met de interviews, waaruit blijkt dat mimetische rivaliteiten evenzeer kunnen voorkomen in smal heterogene klassen als in breed heterogene klassen.

6.3 Een vergelijking met andere theorieën over leren

De theorie van Girard speelde dus een belangrijke rol bij het ‘duiden’ van de ervaringen van leraren. Interessant is dat het centrale begrip uit deze theorie, mimesis of imitatie, ook een belangrijke rol

speelt in onderwijstheorieën. Vygotsky gebruikte het begrip letterlijk en benadrukte dat imitatie van groot belang is om de ontwikkeling van het kind te begrijpen. Hij beschouwde (evenals Girard) imitatie als een belangrijke motor van het leren van zowel taal als overige schoolvakken en voegde toe dat een beter begrip van het concept 'zone van naaste ontwikkeling' tot een herwaardering van het begrip imitatie zou leiden (Vygotsky, 1979). Vygotsky's ideeën dit aangaande hebben weerklank gevonden in het sociaal (constructivistische) leerparadigma (Palincsar, 1998).

7 Conclusie

Als vanzelfsprekend werd door wetenschappers, onderwijsondersteuners, beleidsmakers en door de Inspectie aangenomen dat er in klassen 'ruimte' bestaat, die leraren de mogelijkheid geeft om met verschillen tussen leerlingen om te gaan. De analyse van de interviews hebben echter tot het inzicht geleid dat die ruimte niet zomaar aanwezig is. Adaptief handelen door de leraar kan een leerling in een uitzonderingspositie plaatsen, wat bedreigend voor die leerling kan zijn. 'Bij de groep horen' is de veilige weg. In andere situaties kan het adaptieve handelen door de leraar de leerling juist ondersteunen om bij de groep te horen. Het adaptief handelen, kan dan een uitzonderingssituatie voorkómen.

De betekenis die het adaptief handelen heeft in de ogen van leerlingen, hangt volgens onze analyse samen met de manier waarop imitatieprocessen in de klas zich manifesteren. De imitatietendens kan gericht zijn op het beoogde leerproces. Het adaptieve handelen (bijvoorbeeld de steun van de leraar aan individuen die buiten de boot dreigen te raken) ligt dan in het verlengde van de imitatietendens: leerlingen willen hetzelfde zijn als de anderen, iedereen wil graag goede leerprestaties en de leraar helpt erbij om dit te realiseren. De imitatietendens in de groep kan echter ook gericht zijn op onbedoelde leerprocessen, die niet in het verlengde liggen van wat de leraar met zijn of haar adaptief handelen wil bereiken. Een individuele behandeling door de leerkracht botst dan met de uniformiteitendens en kan dan bewerkstelligen dat de leerling juist het gevoel krijgt anders dan de rest te worden behandeld. Een dergelijke uitzonderingspositie is riskant omdat het immers steeds de zonderling die de zondebok wordt.

Vanuit de notie van de imitatietendens kan ook worden opgemerkt dat het leerproces niet eenzijdig moet worden opgevat als een individueel proces, maar dat ook het belang van 'samen met de groep leren' moet worden onderkend. Niet voor niets beschouwen Vygotsky en Girard imitatie als motor van het leerproces. Wanneer het streven naar adaptief onderwijs opgevat wordt als een streven naar individualisering van het onderwijs, wordt daarbij een potentiële 'anjager' van het leerproces over het hoofd gezien.

Onze analyse bevestigt dus de veronderstelling dat leren een sociaal proces is, maar waarschuwt tegelijkertijd voor romantische voorstellingen daarbij. Sociale leerprocessen verlopen niet automatisch vreedzaam. Imitatie kan agressieve rivaliteiten met zich meebrengen en is bovendien niet automatisch gericht op het door de leraar *beoogde* leerproces. Er kan niet zomaar verondersteld worden dat sterke leerlingen de zwakke leerlingen meeslepen; die relatie kan ook andersom liggen.

Omgaan met verschillen is dus veel gecompliceerder dan doorgaans wordt aangenomen. Door de imitatietendens en de uniformiteiddruk moet *differentiatie* m.b.t. individuele gevallen gepaard gaan met *integratie* in het geheel van de groep. Het lijkt erop dat de leraar bovendien een bepaald gezag moet hebben om de agressieve aspecten van onderlinge rivaliteiten in toom te houden.

8 Discussie

Het bovenstaande perspectief is tot stand gekomen door ervaringen van leraren te koppelen aan bestaande theorie. Er is gekozen voor een open opzet, waarbij leraren veel eigen inbreng hadden. Zo ontstond een a-posteriori categorie, die facetten van de onderwijswerkelijkheid aan het licht bracht, die voorheen onderbenadrukt waren. Aanvankelijk was deze a-posteriori categorie een verzameling van interessante fragmenten, waarin nauwelijks lijn te ontdekken viel. Een theoretische analyse was nodig om die lijn te vinden.

Nader onderzoek is nodig om vast te stellen in hoeverre het hier boven gevormde theoretische perspectief voor leraren zinvol is. Het is een goede gewoonte onder onderzoekers om leraren bij het proces van analyse en interpretatie te betrekken. In het huidige onderzoek gaat het echter niet alleen

om een eenvoudige check, waarbij leraren aangeven of ze in de juiste categorie zijn gesplaatst. Als gevolg van het paradigma van narratieve analyse, is in de loop van het onderzoek een *nieuw* perspectief ontstaan dat als het ware *door* de ervaringen van leraren heen kijkt. Het betrekken van leraren bij analyse en interpretatie had ook gevraagd dat leraren met theorieën van Girard en Festinger bekend waren geraakt. De vereiste ruimte voor een uitgebreide dialoog hierover, was binnen het huidige onderzoek helaas niet meer aanwezig.

Een dialoog met leraren over de boven genoemde processen zal ongetwijfeld een nog veel complexere werkelijkheid aan het licht brengen dan hier boven beschreven is. Reden te meer om te veronderstellen dat een dergelijk onderzoek de moeite waard zal zijn.

Om werkelijk tot een handvat te worden dat leraren kan helpen om hun kundigheid in de praktijk te verbeteren, schiet het bovenstaande perspectief nog te kort. Er wordt onvoldoende duidelijk of en hoe leraren het imitatieproces tussen leerlingen kunnen sturen en hoe ze kunnen voorkomen dat onderlinge rivaliteiten agressieve bijeffecten krijgen. In dit kader is de term 'overwicht van de leraar' gevallen. Op zichzelf is het niet onbelangrijk dat de autoriteit van leraren hier kennelijk van belang wordt gevonden en een positieve rol speelt in het ontstaan van ruimte voor verschillen. Tegelijkertijd maakt deze constatering nog niet duidelijk hoe een leraar overwicht *verwerft*. Ook hierover zouden nadere studies wenselijk zijn.

Het perspectief dat hierboven is ontwikkeld, benadrukt dat zowel differentiatie als integratie van belang is. Deze begrippen spreken elkaar tegen. Het spanningsveld tussen de twee is niet op te lossen door een gedeelte van de beschikbare onderwijstijd te differentiëren en een ander gedeelte te integreren, want de eis tot integratie is ook aanwezig tijdens de differentiërende momenten. Omgaan met verschillen betekent dus dat beide polen van een *paradox* verenigd moeten worden. Dat is geen eenvoudige opgave, die een groot beroep doet op de persoon van de leraar (zie hierover Palmer, 1998 en Lampert, 1985). In dit licht is het niet zo verwonderlijk dat er geconstateerd wordt dat adaptief onderwijs minder vaak voorkomt, of dat individuele problemen van leerlingen doorgaans buiten de les worden aangepakt (Inspectie, 1999, p. 25). Anderzijds impliceert de noodzaak van het verenigen van adaptatie met integratie dat lessen waarin rekening wordt gehouden met verschillen, er op het oog heel klassikaal uit kunnen zien. Een conclusie over of er rekening gehouden wordt met verschillen kan dus niet getrokken worden op basis van hoe het plaatje er uitziet.

De notie van de imitatietendens heeft voorts implicaties voor het belang van 'individueel' versus 'gezamenlijk' onderwijs. Het ontwikkelde perspectief zou kunnen impliceren dat gezamenlijke vormen van onderwijs, inclusief allerlei vormen die aangeduid worden met 'klassikaal' onderwijs, veel minder 'slecht' zijn dan ze doorgaans bekend staan. Onze analyse maakt immers duidelijk dat er vanuit een gezamenlijk leerproces een stimulans kan ontstaan waardoor de zwakke leerling in positieve zin wordt 'meegesleept'.

Wanneer vanuit de imitatietendens individuele visies op leren als eenzijdig worden bekritiseerd, geldt dat niet alleen voor individuele visies op adaptief onderwijs, maar ook voor andere 'nieuwe' visies op leren, bijvoorbeeld wanneer benadrukt wordt dat leerlingen vooral 'zelfstandig' moeten leren, en docenten zich voornamelijk op zouden moeten stellen als coach van individuele leerprocessen. Ook bij deze visies is de vraag of er voldoende oog is voor de groep als potentiële aanjager van het leerproces.

De analyse hierboven geeft ten slotte aanleiding om te veronderstellen dat de manier waarop de imitatietendens zich manifesteert, een belangrijke variabele zou moeten zijn in onderzoek naar de effectiviteit van adaptief onderwijs. Als immers in een onderzoek de situaties waarin de sterken de zwakken meeslepen op één hoop gegooid worden met situaties waarin de zwakken de sterken meeslepen, dan is het niet verwonderlijk wanneer de conclusie luidt dat adaptief onderwijs weinig effectief is (zie ook Blok, 2004). Dit laat zien hoe belangrijk goede theorievorming is, ook voor effectiviteitsonderzoek, anders gezegd: dit laat zien dat kwantitatief onderzoek niet kan zonder kwalitatief onderzoek.

Literatuur

Blok, H. (2004). Adaptief onderwijs: Betekenis en effectiviteit. *Pedagogische Studien* (81) 5-27.

Brown, S., & McIntyre, D. (1993). *Making sense of teaching*. Philadelphia: Open University Press.

- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buchmann, M. (1983). *Arguments and Conversations as discourse models of knowledge use*. East Lansing: Michigan State University.
- Bulterman-Bos, J. A., Terwel, J., Verloop, N. & Wardekker, W. (2002). Observation in teaching: Towards a practice of objectivity. *Teachers College Record* 104 (6) 1069-1100.
- Bulterman-Bos, J. A., Verloop, N., Terwel, J. & Wardekker, W. (2003). Reconciling the pedagogical goal and the measurement goal of evaluation: the perspectives of teachers in the context of national standards. *Teachers College Record*, 105(3) 344-374.
- Bulterman-Bos, J. A. (2004). *Teaching Diverse Learners: A Practice Based Perspective*. Amsterdam: academisch proefschrift Vrije Universiteit.
- Clark, C., & Yinger, J. (1978). *Research on teacher thinking*. (Research series No. 12). East Lansing: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.
- Cochran-Smith, M & Lytle, S.L. (1990). Research on teaching and teacher research: The issues that divide. *Educational Researcher*, 19(2), 2-11.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher* 19(5), 2-14.
- Corno, L. & Snow, R. E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). New York: MacMillan.
- Doornbos, K., & Bergman, J. W. (Red.) (1991). *Samen naar school: aangepast onderwijs in gewone scholen*. Nijkerk: Intro.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 392-431) New York: MacMillan.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm, and New York: Nichols.
- Elbaz, F. (1997). Narrative research. Political issues and implications. *Teaching and Teacher Education*, 13(1).
- Elbow, P. (1986). *Embracing contraries: explorations in teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Feiman-Nemser S., & Floden, R.E. (1986). The cultures of teaching. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 505-526). New York: MacMillan.
- Fenstermacher, G.D. (1994). The Knower and Known: The nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research on Teaching*, 20, 3-56.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human relations* 7, 117-140.
- Florio-Ruane, S. (1991). Conversations and narrative in collaborative research. In C. Witherell & N. Noddings (Eds.), *Stories lives tell. Narrative and dialogue in education*. New York: Teachers College.
- Girard, R. (1965). *Deceit, desire, and the novel. Self and other in literary structure*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Girard, R. (1989). *The scapegoat*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Girard, R. (1999). *Ik zie satan vallen als een bliksem* (Nederlandse vertaling van *Je vois Satan tomber comme l'éclair*). Kampen: Agora / Paris: Editions Grasset et Fasquelle.
- Girard, R., Oughourlian, J. & Lefort, G. (1990). *Wat vanaf het begin der tijden verborgen was*. Kampen, the Netherlands: Kok Agora. (Nederlandse vertaling van *Des choses chachées depuis la fondation du monde*. Paris: Edition Grasset et Fasquelle 1978).
- Hargreaves, A. & Fullan, M.G. (1992). *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press.
- Houtveen, A. A. M. & Reezigt, G. J. (2000). *Succesvol adaptief onderwijs: handreikingen voor de praktijk*. Alphen a/d/ Rijn: Samsom.
- Inspectie van het Onderwijs (1999). *Werk aan de basis. Evaluatie van de basisvorming na 5 jaar*. Den Haag: SDU.
- Koning, P. de (1973). *Interne differentiatie*. Purmerend: Muusses.
- Lampert, M. (1985). How do teachers manage to teach? Perspectives on problems in practice. *Harvard Educational Review*, 55(2), 178-194.
- McDonald, J.P. (1988). The emergence of the teacher's voice: Implications for the new reform. *Teachers College Record*, 89(4), 471-486.
- Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology*, 49, 345-75.
- Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach. Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Peterson, P. L., Marx, R. W. & Clark, C. M. (1978). Teacher planning, teacher behavior, and student achievement. *American Educational Research Journal*, 15(3), 417-432.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Salovey, P. (1991). Social comparison processes in envy and jealousy. In J. Suls & T.A. Wills (Eds.), *Social comparison. contemporary theory and research*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Shulman, L. S. (1980). Test design: a view from practice. In E.L. Baker & E.S. Quellmalz (Eds.), *Educational testing and evaluation* (pp. 63-73). Los Angeles, CA: Sage.
- Shulman, L.S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 505-526). New York: MacMillan.
- Smaling, A. (1990). *Objectiviteit en rolneming*. Amsterdam/Meppel: Boom.
- Stevens, L. M. (1997). *Overdenken en doen: een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Den Haag: procesmanagement primair onderwijs.
- Terwel, J. (1994). *Samen onderwijs maken. Over het ontwerpen van adaptief onderwijs*. Groningen: Wolters Noordhoff
- Vandenberghe, R. (2005). Samenwerking onderzoek en praktijk: mogelijkheden en grenzen. *Pedagogische Studien*, 82, 262-274.

Veen, K. van. (2003). *Teacher's emotions in a context of reform*. Academisch Proefschrift Radboud Universiteit Nijmegen.

Verloop, N. (1992). Praktijkkennis van docenten: een blinde vlek van de onderwijskunde. (Practical knowledge of teachers: a blind spot of educational theory.) *Pedagogische Studien*, 69, 410-423.

Vygotsky, L. S. (1979) (Second printing, copyright in 1978). *Mind in Society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Wardekker, W.L. (1989). Praktijktheorieën van leraren. (Practical theories of teachers.) *Pedagogisch Tijdschrift. Speciale editie vierde landelijke pedagogendag, 27 mei 1989*. Amersfoort, The Netherlands: Acco.

Wardekker, W. L. (1999). Criteria voor de kwaliteit van onderzoek. In: B. Levering en P. Smeyers, *Opvoeding en onderwijs leren zien*. Amsterdam/Meppel: Boom.

Yinger, R. J. (1977). *A study of teacher planning: description and theory development using ethnographic and information processing methods*. (Research series No. 18). East Lansing, Michigan: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.

Zahorik, J. A. (1975). Teachers planning models. *Educational Leadership*, 33(2), 134-139.

Manuscript aanvaard: 14 maart 2007

Auteurs

Jacqueline Bulterman-Bos is werkzaam aan de afdeling Onderwijspedagogiek en Onderwijsfilosofie van de Vrije Universiteit Amsterdam.

Correspondentieadres: Jacqueline Bulterman-Bos, Faculteit Psychologie en Pedagogiek, Van der Boechorstraat 1, 1081 BT Amsterdam JA.Bulterman-Bos@psy.vu.nl

Abstract

In this article, the perspectives of secondary school teachers regarding adaptive education are studied. Teachers observe that students do not like to be singled out; students want to belong to the group. Some teachers refer to this mechanism – to which we refer by *the imitation tendency* - to explain that the ideal of adaptive education is beyond reach. Other teachers address diversity by relying on the imitation tendency. Generally, the existence of ‘room’ for (addressing) diversity is presupposed by policymakers and researchers. Our analysis of the perspectives of teachers shows that this assumption is not always appropriate. Hence, the role of group dynamics deserves more attention in the theory about adaptive education. Dealing with diversity is more complex than is often assumed. It means embracing the paradox between differentiation and integration.