

# Organisatie van het onderwijs met mediterrane kinderen\*

H. EVERTS en A. GOLHOF  
*Vakgroep Onderwijskunde Rijksuniversiteit  
Utrecht*

## Samenvatting

*Na een landelijke inventarisatie van de school-organisatievormen van het onderwijs met mediterrane kinderen, veelal opvangvormen genoemd, blijken deze organisatievormen het beste begrepen en ingedeeld te kunnen worden, wanneer ze als vormen van differentiatie beschouwd worden. Differentiatie op scholen met mediterrane kinderen is in theorie en praktijk complex. Dit wordt nader geïllustreerd met een beschrijving van de te onderscheiden differentiatievormen en van het functioneren van een differentiatievorm in de praktijk. Vervolgens wordt het verband aangegeven tussen de instroomwijze van mediterrane kinderen en de organisatievorm. Tot slot wordt het keuzeproces van een differentiatievorm nader belicht en wordt de relatie aangegeven tussen het tot stand komen van differentiatievormen en overlegstructuren van betrokkenen op verschillende beleidsniveaus.*

## 1 Inleiding

Van 1981 tot 1983 is door de vakgroep onderwijskunde en de vakgroep methodenleer en statistiek van de Rijksuniversiteit Utrecht het OVAL-project (SVO 0575) uitgevoerd. Het onderzoek is verricht op verzoek van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. De probleemstelling van dit onderzoek is als volgt geformuleerd: 'Op welke wijze wordt het on-

derwijs aan anderstaligen in onderwijskundig-organisatorische zin gerealiseerd; van welke voorwaarden en condities zijn voornoemde vormgevingen afhankelijk en hoe worden de vormgevingen door belanghebbenden in het onderwijs gewaardeerd?' (Teunissen, Teunissen, 1980, p. 16). Dit artikel is gebaseerd op een deel van de resultaten van dit onderzoek. Het beperkt zich tot de eerste twee delen van de probleemstelling en tot het kleuter- en lager onderwijs. Meer informatie geeft het eindrapport van het onderzoek (Everts en Golhof, 1984).

De aanleiding van dit onderzoek is gelegen in de ervaringen met het onderwijs aan allochtonen in Nederland. In 1974 worden twee nieuwe vak- en vormingsgebieden (Nederlands als tweede taal en onderwijs in eigen taal en cultuur) voor mediterrane kinderen ingevoerd. In het begin is de schoolorganisatorische vormgeving in verband met deze lessen op alle scholen vrijwel hetzelfde. De mediterrane kinderen worden in een jaarklas met Nederlandse kinderen opgenomen en voor de speciale lessen uit de klas gehaald gedurende enkele uren per week. De praktijkervaringen met deze organisatievorm zijn het best te begrijpen als men zich realiseert dat deze kinderen les krijgen van drie leerkrachten, ieder met een eigen optiek. De onderlinge afstemming is minimaal. Voor de klasseleerkracht is Ahmed een leerling die niet mee kan komen met de klas en regelmatig afwezig is voor andere lessen. Voor de taakleerkracht is Ahmed een taalprobleem met een andere culturele achtergrond, voor wie doorlopend in de bres gesprongen moet worden. Voor de buitenlandse leerkracht is Ahmed een leerling, die zijn eigen taal niet beheerst en van de cultuur van zijn ouders vervreemd. De leerkracht heeft onvoldoende lestijd ter beschikking om te kunnen voldoen aan de verwachtingen, die de ouders van hem hebben.

Deze praktijkervaringen en de relatieve toename van allochtone leerlingen zetten sommige scholen aan om over andere schoolorganisatievormen na te denken. Leerkrachten beseffen, dat ze er niet meer uit kunnen komen met aanpassingen van de bestaande organisa-

\* Vooruitlopend op de inhoud van het artikel wordt in de titel al tot uitdrukking gebracht dat de aanwezigheid van mediterrane kinderen in het onderwijs geen geïsoleerd feit in het onderwijs is, maar invloed heeft op de gehele organisatie van het onderwijs. Daarom schrijven we niet 'onderwijs aan', maar 'onderwijs met' mediterrane kinderen (zie ook Hohmann, 1976).

tievorm, maar een wezenlijke verandering moeten doorvoeren. Wanneer in de Ministeriële circulaire niet langer een functieaanduiding wordt gegeven voor de boventallige Nederlandse leerkrachten, ontstaat de formele mogelijkheid om schoolorganisatievormen te kiezen, die klassedelerverlaging vereisen. Tot slot krijgen andere inzichten over de functie van de moedertaal in het onderwijs invloed op de organisatie van het onderwijs. Uit het buitenland krijgen modellen voor schoolorganisatie bekendheid, waarbij de moedertaal als taal voor het onderwijs gebruikt wordt om daarmee taalonderhoud<sup>1</sup> na te streven of om de overgang van de ene naar de andere onderwijstaal geleidelijker te doen verlopen.

Zo krijgen ideeën over andere organisatievormen een kans en op vele scholen gaat men aan de slag om een schoolorganisatie naar maat te ontwerpen en uit te proberen. Hiermee rijst de vraag welke vormgevingen zoal bestaan en vooral welke ervaringen men met deze vormgevingen heeft.

## 2 *Opzet van het onderzoek*

Het onderzoek is uitgevoerd in twee fasen. In de eerste dataverzamelingsfase is van alle 32 consultants anderstalige informatie verkregen over het voorkomen van verschillende schoolorganisatorische vormgevingen van het onderwijs aan mediterrane kinderen in hun werkgebied. Verder is er aanvullende informatie ingezameld zodat van alle 69 gemeenten die op 16 januari 1979 100 of meer buitenlandse leerlingen in het lager onderwijs hadden, een overzicht van de schoolorganisatievormen verkregen is. Bovendien zijn er ook over 11 gemeenten daarbuiten gegevens verzameld, als uit publikaties bekend was dat er bijzondere organisatievormen in scholen voorkwamen. Op deze wijze is het gehele relevante universum onderzocht.

De omvang van dit relevante universum is getalsmatig lastig te bepalen, omdat het totale aantal scholen met mediterrane kinderen slechts een indicatie hiervoor geeft. Dit heeft verschillende redenen. Enerzijds zijn er scholen die geen mediterrane kinderen in het leerlingbestand ingeschreven hebben en wel organisatievormen praktiseren die ontwikkeld zijn mede op grond van de aanwezigheid van mediterrane kinderen in het onderwijs. Zo zijn er

scholen met een z.g. opvangklas, die functioneert ten behoeve van een aantal andere scholen in wijk of stad. Soms zijn de leerlingen in deze opvangklas niet ingeschreven bij de school waaraan deze klas verbonden is, maar bij de scholen waar ze na de opvangklas hun onderwijs vervolgen.

Anderzijds nemen met het aantal mediterrane kinderen op een school ook de mogelijkheden en de noodzaak voor een andere schoolorganisatorische vormgeving toe. Daarmee rijst de vraag in hoeverre de scholen met slechts één of enkele mediterrane kinderen meegeteld moeten worden bij het bepalen van de getalsmatige omvang van het relevante universum. Als men toch alle lagere scholen met mediterrane kinderen meetelt, dan zijn het 2128 scholen. Dit betreft het aantal scholen op 16 januari 1980, de laatste datum waarvoor het C.B.S. telgegevens verstrekt heeft over het aantal scholen met mediterrane kinderen.

In de tweede fase van het onderzoek is onderzocht van welke voorwaarden en condities deze vormgevingen afhankelijk zijn en hoe de vormgevingen in het onderwijs gewaardeerd worden. De onderzoeksgegevens zijn verkregen door het observeren en interviewen van betrokkenen op een aantal scholen voor kleuter-, lager en voortgezet onderwijs (Internationale Schakelklassen, I.S.K.'s), die representatief zijn voor de belangrijkste onderwijsvormgevingen.

Het onderzoek heeft betrekking op de organisatievormen van het onderwijs met kinderen, zoals ze in de Ministeriële circulaire omschreven worden onder 'groep I'. Dit betreft in hoofdzaak kinderen afkomstig uit Marokko en Turkije en verder uit landen als Griekenland, Italië, Joegoslavië, Portugal en Spanje. Gemakshalve zullen we ze meestal aanduiden als mediterrane kinderen.

## 3 *Een theoretisch kader voor de organisatie van het onderwijs met mediterrane kinderen*

Het OVAL-project diende een indeling te maken in de gehanteerde organisatievormen van het onderwijs aan allochtonen. Daarvoor is in eerste instantie gekeken naar bestaande classificaties van het onderwijs in meertalige en multi-etnische situaties. De bestaande indelingen zijn gebaseerd ofwel op de taalsituatie van kinderen binnen en buiten de school of op de doelstellingen van het onderwijs. Klassiek is

inmiddels de talige indeling van Mackey (1970), die door Wijnstra (1976, 1977) en Coenen (1980) in vereenvoudigde vorm is overgenomen. Zij onderscheiden het gebruik van de eerste en tweede taal als instructietaal en als vak, geven de onderlinge gebruiksverhouding van de twee talen in de curriculum-activiteiten aan en het verloop van het gebruik van de talen gedurende de schoolperiode. Daarnaast wordt aangegeven door welke leerkrachten de onderscheiden curriculum-activiteiten geleid worden. Een systeem van geheel andere aard is geïntroduceerd door Baptist en De Keyser (1979). Het is gebaseerd op de impliciete of expliciete doelstellingen van organisatievormen. Zij onderscheiden een adaptief model, een segregatief model en een integratief bi- of multi-cultureel model. Van Esch (1980, 1982) gaat op deze weg door. Zwarter (1981) en Gademan (1981) zijn met het systeem van Van Esch gaan ordenen.

Aan deze classificaties kleven enkele nadelen. De talige indelingen hebben slechts een zijdelingse samenhang met de onderwijskundig-organisatorische vormgeving, omdat de onderwijssituatie slechts voor een deel door de taalsituatie bepaald wordt. Een ernstig bezwaar van de indelingen naar doelstelling is, dat één doelstelling met verschillende onderwijsvormgevingen gediend kan worden en omgekeerd. Verder kunnen verschillende onderwijsbelanghebbenden elkaar in dezelfde schoolorganisatievorm vinden, terwijl ze vanuit hun verschillende perspectieven zelfs tegengestelde doelen kunnen hebben. Het is dan aan de onderzoeker uit de gehanteerde organisatievorm de doelstellingen af te leiden.

In ons onderzoek blijkt al vóór de data-verzameling, dat bij een inventarisatie van organisatievormen twee ingangen van belang zijn: de groepeeringsvormen van leerlingen en de taakverdeling tussen leerkrachten. De verschillende vormgevingen blijken vervolgens beschreven te kunnen worden met het classificatiesysteem, zoals dat bekend is uit de onderwijskundige theorie over differentiatie en individualisering in het onderwijs. Wel komt in ons onderzoek naar voren, dat differentiatie in theorie en praktijk ingewikkelder is dan gewoonlijk verondersteld wordt. In het vervolg van dit artikel zullen we dit nader illustreren.

Differentiatie omschrijven we hier als 'het nemen van onderwijskundige maatregelen, die beogen het onderwijs congruent te doen zijn

met de voor de onderwijsdoelen relevante inter- en intra-individuele verschillen van de leerlingen' (Lagerweij en Peters, 1973, p. 257). Met differentiatie kan men de bedoeling hebben om de individuele mogelijkheden te ontwikkelen, zodat kinderen steeds meer gaan verschillen. Ook kan men met differentiatie verschillen tussen leerlingen proberen te elimineren, iets dat vaak vergeten wordt. Remedial teaching is hiervan een voorbeeld. De verschillen tussen Nederlandse en mediterrane kinderen, waarmee men door differentiatie rekening tracht te houden, hebben betrekking op met name het taalgebruik en op de etnisch-culturele achtergrond.

Door de beschrijving van de organisatieproblematiek van het onderwijs met allochtone kinderen in differentiatie termen wordt de nadruk gelegd op het feit, dat het onderwijs voor deze kinderen beschouwd dient te worden in relatie tot het totale schoolorganisatiesysteem van een school of groep van scholen. Daarmee wordt een noodzakelijk nevenschikkend verband gelegd met het onderwijs aan Nederlandse kinderen. Dit in tegenstelling tot het heersend spraakgebruik, dat een onderschikkend verband legt door gebruik te maken van termen als 'opvangvormen', die mediterrane kinderen moeten voorbereiden op het 'reguliere onderwijs'. De opvang-terminologie suggereert een uniforme tijdsduur, die nodig is voor ieder kind om bij instroom in het Nederlandse onderwijs de specifieke problemen te overwinnen. De individuele verschillen zijn echter groot en de behoefte aan extra aandacht neemt wel geleidelijk af, maar verdwijnt niet ineens. Ook suggereert de terminologie, dat het bestaande Nederlandse onderwijs niet veranderd hoeft te worden en dat het mediterrane kind net zo kan en moet worden als het Nederlandse kind. Tot slot wekt 'opvang' de indruk, dat het alleen om allochtone kinderen gaat. Bij het bedenken van verschillende organisatievormen om allochtone kinderen in de beginperiode goed onderwijs te kunnen geven, is in werkelijkheid niet uitsluitend gedacht aan deze kinderen, maar zijn ook de belangen van de Nederlandse kinderen (terecht) meegewogen.

Het probleem, waarvoor men staat, is om organisatievormen te vinden, waarin beide groepen kinderen tot hun recht kunnen komen. Dit is geen opvangprobleem, maar een typisch differentiatieprobleem. Zonder dat scholen of ondersteunende instanties zich dat voldoende

bewust zijn, worden differentiatievormen gepraktiseerd. De voorhanden zijnde theoretische en praktische ervaringen met differentiatie worden echter niet op systematische wijze op dit probleemgebied betrokken.

#### 4 *Gepraktiseerde differentiatievormen*

Differentiërende maatregelen laten zich op het macro-, meso- en microniveau onderscheiden in respectievelijk interscholair, interklassikaal (beide vormen van externe differentiatie) en intraklassikaal differentiatie (interne differentiatie).

Interscholaire differentiatie komt voor in de vorm van scholen, speciaal bestemd voor mediterrane kinderen, waar we geen Nederlandse kinderen aantreffen. Ze zijn te onderscheiden in twee varianten namelijk een langdurende en een kortdurende variant. De langdurende variant omvat de gehele lagere schoolperiode en wordt wel nationale school genoemd wanneer de kinderen hoofdzakelijk tot één nationaliteit of taalgroep behoren. Er zijn 3 van deze scholen in Nederland. Deze variant wordt internationale school genoemd als de kinderen tot verschillende nationaliteiten of taalgroepen behoren. Dit betreft slechts enkele scholen voor de internationale happy few. In de kortdurende variant, die op 24 scholen voorkomt, gaat het om scholen, die ten behoeve van een grotere groep scholen in een wijk of gemeente één of enkele klassen geformeerd hebben speciaal voor mediterrane kinderen. Deze variant staat meestal bekend als opvangklassen, waarbij het de bedoeling is, dat de kinderen na het doorlopen van deze klassen de rest van het onderwijs vervolgen op andere, dichterbij huis gelegen scholen. Op tweederde van deze 24 scholen blijkt de moedertaal van de kinderen een belangrijke plaats te hebben, op de andere scholen ligt het accent op het Nederlands.

Interklassikale differentiatie speelt zich af binnen één enkele school. Wanneer de mediterrane kinderen het gehele onderwijsprogramma apart van de Nederlandse kinderen ontvangen, dan wordt dit streaming genoemd. Dit komt in totaal op 51 lagere scholen voor; in het kleuteronderwijs komt dit praktisch niet voor. Ook hier onderscheiden we een kortdurende en een langdurende variant. De langdurende variant omvat de gehele lagere schoolperiode. De scholen hebben dan aparte

parallelklassen voor de verschillende groepen leerlingen. Dit komt op 10 scholen voor. De kortdurende variant betreft ook hier zogenaamde opvangklassen. Na het onderwijs in deze opvangklassen vervolgen de mediterrane kinderen het onderwijs in de jaarklassen, echter in tegenstelling tot de interscholair vorm op dezelfde school, waaraan de streamingsklassen verbonden zijn. In 46 scholen bestaat deze variant (5 scholen praktiseren tegelijkertijd de kort- en de langdurende variant). Wanneer de interklassikale differentiatievorm slechts geldt voor één of enkele vakken, dan wordt dit setting genoemd. Voorbeelden hiervan zijn de lessen Nederlands als tweede taal speciaal voor mediterrane kinderen en het onderwijs in de eigen taal en cultuur. Setting doet zich meestal gedurende de gehele lagere schoolperiode voor. Het onderwijs in de eigen taal en cultuur wordt bijna uitsluitend in de vorm van setting gegeven. In het merendeel van de door ons onderzochte gemeenten wordt het onderwijs van het Nederlands als tweede taal gegeven met setting als de enige vorm van differentiatie op 50% van de lagere scholen met mediterrane kinderen. Ook op de kleuterscholen is setting de meest toegepaste differentiatievorm.

Intraklassikale differentiatie speelt zich af binnen het verband van de heterogene jaarklas, waartoe de kinderen behoren. Bevorderlijk voor interne differentiatie zijn maatregelen als klassedelerverlaging of het werken met meer leerkrachten in één klas. In het kleuter- en het lager onderwijs worden deze maatregelen vooral genomen in de vier grote steden. De boventallige leerkrachten geven hiertoe mogelijkheden.

Aan differentiatie zijn veel aspecten te onderscheiden. Dit zien we o.a. aan de hier genoemde varianten, die binnen interscholair, interklassikaal en interne differentiatie te onderscheiden zijn. Deze kunnen op hun beurt verder 'verfijnd' worden. De differentiatievormen kunnen bovendien tegelijkertijd voorkomen. Zo kan binnen een bepaalde vorm van interklassikale differentiatie verder intern gedifferentieerd worden. Dit wordt duidelijker, wanneer we het keuzeproces van differentiatievormen nader analyseren. Ook het onderscheid tussen de differentiatievormen blijkt in sommige gevallen, wanneer we de praktische invulling ervan bekijken, minder absoluut te zijn dan we zouden kunnen veronderstellen.



We noemen twee voorbeelden. Bij veel onderwijssituaties met streaming is ruimte gemaakt voor zogenaamde 'integratielessen', d.w.z. lessen, die Nederlandse en mediterrane kinderen samen volgen. Hoe meer lessen dit betreft, hoe meer de streaming opschuift naar setting. Het verschil wordt daarmee graduëel. In onderwijssituaties met setting zien we wijzen, die ook plaats kunnen vinden binnen de jaarklas, waarbij we weer eerder spreken van interne differentiatie. Binnen één school kunnen tenslotte combinaties van verschillende differentiatievormen voorkomen, bijvoorbeeld setting met interne differentiatie of een combinatie van langdurende en kortdurende streaming. De complexiteit van differentiatie in de praktische realiteit willen we nu illustreren aan de hand van setting.

### *5 Setting als voorbeeld van een ingewikkelde onderwijspraktijk*

De onderwijssituaties met setting kunnen in een aantal aspecten verschillen. Ze hebben alle betrekking op de afstemming tussen jaarklassen en settingprogramma. We noemen ze hier in het kort en geven enkele voorbeelden.

#### *Afstemming naar doelgroep*

De groep leerlingen, die aan setting-onderwijs deelneemt, kan wisselend samengesteld worden uit alle leerlingen van de klas of, wat het meeste voorkomt, beperkt blijven tot een deel van de jaarklas.

In het laatste geval is het setting-onderwijs bijvoorbeeld alleen bedoeld voor de zwakke leerlingen, de mediterrane kinderen of de in het Nederlands 'onaansprekbare' leerlingen. Meestal worden er kinderen uit verschillende jaarklassen samengenomen. Wanneer de doelgroep beperkt blijft tot een deel van de klas, leidt setting altijd min of meer tot een accentuering van de uitzonderingspositie van deze leerlingen in de klas.

Een voorbeeld van setting voor alle kinderen zien we op de lagere school, waar alle kinderen geregeld in kleine groepjes buiten de klas genomen worden om reken- en taalspelletjes te doen onder leiding van de extra leerkracht, als aanvulling op het strakke klassikale systeem.

#### *Afstemming in lesroosters*

De uren, waarop de lessen buiten de klas ge-

ven worden, kunnen (gedeeltelijk) parallel lopen aan de uren, waarop de kinderen in de jaarklas aan dezelfde vakken of ontwikkelingsgebieden werken.

De uren kunnen ook niet parallel lopen. In de meeste gevallen lukt het niet om bijvoorbeeld de lessen Nederlands als tweede taal te geven op dezelfde momenten als waarop de Nederlandse taallessen in de jaarklassen gegeven worden. De kinderen missen daardoor andere lessen in de jaarklas. Dit is zelfs onvermijdelijk, wanneer het gaat om het onderwijs in de eigen taal en cultuur.

Op sommige scholen stelt men zich dan bewust de vraag tijdens welke lessen in de jaarklas de kinderen het beste aan het setting-onderwijs kunnen deelnemen. Er zijn scholen, waar men de voorkeur geeft aan de expressievakken, op andere scholen probeert men juist deze vakken te ontzien.

#### *Afstemming naar inhoud*

De wijze, waarop setting inhoudelijk aansluit op de lessen in de jaarklas, kan in een aantal opzichten variëren. De kinderen kunnen buiten de klas werken aan in principe hetzelfde programma of aan dezelfde leerstof, maar krijgen bijvoorbeeld meer ruimte dit in eigen tempo te doen. Ook kunnen zij de stof anders aangeboden krijgen, met andere verwerkingsmogelijkheden of worden zij intensiever begeleid door de extra leerkracht. De betreffende leerkracht kan in dit geval ook een buitenlandse leerkracht zijn. Dit komt met name voor in het kleuteronderwijs in die enkele scholen, waar men over deze leerkrachten kan beschikken. Een voorbeeld hiervan is de buitenlandse leerkracht, die in de eigen taal van de kinderen een aantal begrippen doorneemt, die in de jaarklas behandeld zijn of nog behandeld zullen worden. De buitenlandse leerkracht werkt in dit geval ondersteunend voor het klasprogramma.

De kinderen kunnen ook aan een geheel ander programma werken. Een andere inhoud vinden we bijvoorbeeld in bepaalde 'aanspreekbaarheidsprogramma's' of 'speciale opvangprogramma's' voor nieuwe mediterrane kinderen. Ook het onderwijs in de eigen taal en cultuur in het lager onderwijs, dat vrijwel uitsluitend in settingvorm gegeven wordt, is hiervan een duidelijk voorbeeld.

Het onderwijs in de jaarklas en daarbuiten kan betrekkelijk los van elkaar gegeven wor-

den, met elk een op zichzelf staand programma, zonder dat de afstemmingsproblematiek opgelost wordt. Zo heeft het onderwijs in de eigen taal en cultuur in het lager onderwijs in de meeste gevallen geen enkele relatie met het Nederlandse jaarklasprogramma.

De programma's kunnen evenwel ook in zekere mate op elkaar betrokken worden. Men kan bijvoorbeeld afspraken maken over de leerinhouden, die in de jaarklas dan wel in de settinggroep gegeven worden.

Met betrekking tot het settingprogramma van de Nederlandse leerkrachten komt het in het kleuteronderwijs en het lager onderwijs veelvuldig voor, dat in de settinggroep vooral remediërend gewerkt wordt ten behoeve van het jaarklasprogramma. Het jaarklasprogramma wordt dan als uitgangspunt genomen en de extra leerkracht heeft de taak de 'tekorten' bij de kinderen weg te werken, die door de klasseleerkracht geconstateerd worden.

Op sommige scholen treffen we het tegengestelde aan. Het uitgangspunt ligt dan in het programma, dat de extra leerkracht voor de kinderen heeft opgesteld. De kinderen werken hiermee verder in de jaarklas tijdens de uren, dat ook de andere kinderen met de betreffende vakken bezig zijn. Ook gebeurt dit wel tijdens andere lessen, wanneer men geen mogelijkheden ziet de kinderen zinvol aan deze lessen te laten deelnemen.

De mate, waarin setting functioneel is, hangt onder meer af van de wijze, waarop het onderwijs in de jaarklas naast het settingonderwijs gegeven wordt. Problemen ontstaan vooral, als de programma's in de settinggroep en in de jaarklas niet op elkaar zijn afgestemd, als binnen de jaarklas verder niet gedifferentieerd wordt en als de verantwoordelijkheid voor het onderwijs aan de mediterrane kinderen in het bijzonder gelegd wordt bij de 'speciaal daarvoor aangestelde' leerkrachten.

Tot slot willen we nog opmerken, dat men met setting meestal tot doel heeft verschillen tussen leerlingen te elimineren, anders gezegd hen zoveel mogelijk weer bij elkaar op gemeenschappelijk niveau te brengen (convergentie). Het onderwijs in de eigen taal en cultuur is echter een voorbeeld van setting, dat de divergentie van leerlingen dient. Men wil hiermee bestaande verschillen die samenhangen met de etnisch-culturele afkomst en die men waardevol acht, zoveel mogelijk behouden.

## 6 Keuzemogelijkheden van differentiatievormen in verband met instroomwijze

In de inleiding is reeds beschreven, dat setting in aanvang vrijwel op alle scholen met mediterrane kinderen als differentiatievorm gepraktiseerd is. Bij de komst van de eerste mediterrane kinderen in het Nederlandse onderwijs gaat het vooral om kinderen, die door ons als neveninstromers getypeerd zijn, een term, die verwijst naar de wijze van instroom van deze kinderen. Het zijn recente migranten van leerplichtige leeftijd, die hier het onderwijs moeten voortzetten of in sommige gevallen nog moeten aanvangen (analfabeten). Kenmerkend voor deze kinderen zijn de andere socialisatie-ervaringen vanwege de etnisch-culturele verschillen, de kennis van een door Nederlanders weinig gekende taal en het ontbreken van kennis van de Nederlandse taal. Bijzondere complicaties voor de scholen zijn de onverwachte instroom op momenten verspreid door het gehele schooljaar en de niveaubepaling, omdat de gebruikelijke middelen niet functioneel blijken te zijn en de kennis over het schoolverleden van de kinderen ontbreekt.

De schoolpopulatie is wat betreft zijn leerlingkenmerken nog steeds in verandering. De nieuwe mediterrane kinderen, die zich aanmelden worden voornamelijk gevormd door leerlingen, die door ons als onderinstromers getypeerd zijn. Dit zijn kinderen, die op vier-, vijf- of zesjarige leeftijd aan het kleuteronderwijs of op zesjarige leeftijd aan het lager onderwijs in Nederland beginnen. Ze zijn in Nederland geboren of op jonge leeftijd in Nederland gekomen. Hun socialisatie heeft zich minstens gedeeltelijk in Nederland afgespeeld en zij hebben, behalve hun gezinstaal ook altijd enige kennis van het Nederlands. Hun schoolloopbaan kent geen hiaten, die kinderen buiten beschouwing gelaten, die voor een periode teruggekeerd zijn naar hun moederland.

Al is de druk op het onderwijsstelsel door de afname van neveninstromers geringer geworden, de onderinstromers stellen het onderwijs weer voor andere problemen. De mogelijkheden kinderen binnen de jaarklas de extra steun en aandacht te geven, die ze nodig hebben, zijn echter groter geworden. We zien dat, vooral in de grote steden, een aantal scholen maatregelen heeft genomen als klassedelerverlaging of het werken met meer leerkrachten in één klas. Deze maatregelen worden vooral

genomen in de lagere klassen. Hiermee wordt duidelijk, dat ze verband houden met de toename van onderinstromers.

De voorkeur voor interne differentiatievormen kan vanuit verschillende overwegingen begrepen worden. Een groot bezwaar van setting, zoals het op veel scholen gerealiseerd wordt, is de geringe samenhang tussen het onderwijs binnen en buiten het klasseverband. De kinderen missen lessen in de jaarklas. Ook de uitzonderingspositie, waarin kinderen veelal geplaatst worden met setting achten sommigen ongewenst vanwege de negatieve effecten, die dit zou kunnen hebben op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Deze situatie zou ook niet gunstig zijn, wanneer men contacten tussen de verschillende groepen kinderen wil bevorderen. Daarbij hebben sommige leerkrachten het idee met setting voor alleen mediterrane kinderen Nederlandse kinderen tekort te doen. Tot slot kan het gevoel meespelen bij leerkrachten, dat een goede leerkracht de problemen binnen de klas behoort te kunnen oplossen als dit maar enigszins mogelijk is.

#### 7 Het keuzeproces van een differentiatievorm en de consequenties daarvan

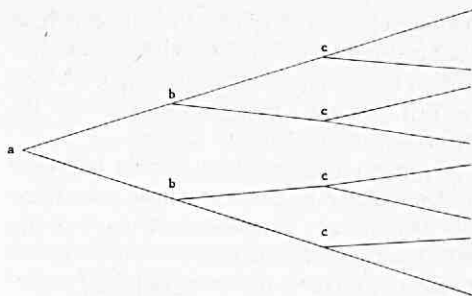
In de vorige paragraaf hebben we gezien dat de realisering van bepaalde differentiatievormen samenhangt met de instroomwijze van de leerlingen. Er zijn ook andere bepalende factoren. Om hierin inzicht te geven, maken we eerst een theoretische analyse van het keuzeproces van een differentiatievorm en bekijken tot slot welke consequenties dit heeft in termen van voorwaarden voor de realisering van bepaalde differentiatievormen.

De belangrijkste vragen, die men zich bij de bewuste keuze van een differentiatievorm zou moeten stellen, betreffen de keuze voor:

- interscholair differentiatie of niet;
- interklassikale differentiatie of niet;
- interne differentiatie of niet.

Dit keuzeproces is geschematiseerd weergegeven in Fig. 1.

In theorie en praktijk is dit keuzeproces veel gecompliceerder omdat er ook de keuzen voor langdurende of kortdurende vormen, voor streaming of setting en voor verschillende vor-



Figuur 1 Schematische en vereenvoudigde voorstelling van het keuzeproces van een differentiatievorm

men van interne differentiatie in ondergebracht moeten worden. De belangrijkste keuzemomenten staan echter in dit vereenvoudigde schema wel aangegeven. Met nadruk willen wij er op wijzen dat, al is er eenmaal gekozen voor interscholair differentiatie, toch vervolgens de keuzen voor interklassikale of intraklassikale oplossingen etc. nog aan de orde moeten komen. Er zijn ons geen voorbeelden bekend uit de onderwijskundige literatuur over differentiatie, waaruit blijkt dat men zich hiervan bewust is. Men stelt het voor, dat de keuze van een differentiatievorm afgehandeld is, als men een antwoord geeft op één van de drie bovenstaande vragen (a, b of c). Ieder van de drie vragen moet echter beantwoord worden. Ook de vraag 'interne of externe differentiatie' is geen vraag met twee elkaar uitsluitende alternatieven, maar een vraag die betrekking heeft op twee accentverschillen; de toepassing van externe differentiatievormen sluit de gelijktijdige toepassing van interne differentiatievormen niet uit.

Keuze c uit het schema, de keuze voor interne differentiatie in een of andere vorm, of voor een meer klassikale benadering, kan in principe genomen worden door de klasseleerkracht zelf. De keuze b of a (interklassikale differentiatie of niet en interscholair differentiatie of niet) moeten op hogere niveaus genomen worden, omdat ze alleen maar te effectueren zijn als alle leerkrachten, klassen, scholen en besturen die met de gevolgen van deze keuze te maken hebben, erbij betrokken worden. De keuzemomenten a, b en c blijken dus samen te hangen met verschillende niveaus van beleidsvorming in het onderwijs: resp. het bovenscholair niveau, het bovenklassikale en het klassikale niveau. De behoefte aan een oplossing voor heterogeniteitsproblemen met een

leerlinggroep ontstaat bij de afzonderlijke leerkracht in de actuele organisatorische situatie en moet naar gelang de oplossing die men wenst te zoeken, op de drie voornoemde niveaus aan de orde gesteld worden.

Daarvoor moet voldaan worden aan twee voorwaarden. Op de eerste plaats moet er op het betreffende niveau een forum bestaan, waarin dit besproken kan worden en op de tweede plaats moet dit forum zodanig functioneren, dat besluiten over schoolorganisatievormen genomen kunnen worden. Op het klassikale niveau betreft dit het overleg tussen klasseleerkracht(en) en de extra leerkracht(en). De plaats, waar binnenschoolse bovenklassikale oplossingen besproken moeten worden, is de teamvergadering. In de teamvergadering kan ook besloten worden, dat beslissingen over differentiatie naar een hoger niveau getild moeten worden. De plaats waar de differentiatievraag dan aan de orde moet komen, is het bovenschoolse forum. Dit kan zijn een schoolbestuur, een overleg van een aantal schoolbesturen of zelfs het parlement (denk aan het voortgezet basisonderwijs).

Nu blijkt uit ons onderzoek, dat waar schoolorganisatievormen ontstaan zijn in de vorm van planmatige differentiatievormen op bovenklassikaal niveau, dit in veel gevallen nog door leerkrachten zelf geïnitieerd wordt, maar dat de bovenschoolse oplossingen vooral door niet-leerkrachten worden voorgesteld. Het betreft dan veelal initiatieven, waarbij de (consulenten anderstaligen van de) onderwijsbegeleidingsdiensten betrokken zijn.

Naar onze mening veroorzaakt de aanwezigheid van kinderen van etnische minderheden op scholen problemen, die niet meer binnen de muren van één school opgelost kunnen worden. Niet alleen, omdat er samenhang is met andere probleemgebieden (bevolkingspolitiek, huisvesting, andere welzijnsvoorzieningen), maar vooral omdat het onderwijsprobleem betreft, die de samenwerking van meer scholen noodzaakt. In die zin is het zelfs een zuilverstijgend probleem. Het ligt in de lijn van ons onderwijsbestel om voor moslimkinderen aparte islam scholen te stichten. Dit wordt van Nederlandse zijde geenszins bevorderd, omdat een islamzuil in het onderwijs een zuil zou zijn, die samenhangt met etnische afkomst en daardoor leidt tot etnische segregatie in het onderwijs: aparte Marokkaanse en Turkse scholen. Dit acht men verwerpelijk. Bovendien zou dit

leiden tot een leegloop van vele bestaande scholen en ook dit is een ontwikkeling, die om verschillende redenen ongewenst geacht wordt. Deze opstelling van de bestaande zuilen om een nieuwe richting in het onderwijs niet te bevorderen, schept de gezamenlijke verplichting om binnen de bestaande richtingen tot goed onderwijs voor moslimkinderen te komen. Bovendien zouden de problemen samenhangend met de feitelijke aanwezigheid op scholen van verschillende richtingen en het feit dat autochtone dan wel allochtone kinderen tot inzet van overlevingscampagnes van scholen worden gemaakt, voldoende redenen moeten zijn om tot interzulaire samenwerking en beleidsvorming te komen. Dit is in verschillende steden gebeurd, in andere is het nog steeds niet het geval. Soms komen deze samenwerkingsvormen niet boven het niveau van crisisbeheersing uit, in andere gevallen ziet men bij het verenigd bevoegd gezag gelukkig een beleid dat minder afhankelijk is van toevalligheden.

Voor het tot stand komen van differentiatievormen met een interscholair karakter is de aanwezigheid van een bovenschoolse forum (met mandaat) een noodzakelijke voorwaarde. In veel steden bestond en bestaat zo'n forum niet of het heeft slechts adviserende mogelijkheden, waardoor de effectiviteit gering is. In een aantal steden is als gevolg van de ervaren noodzaak met betrekking tot onderwijs aan minderheden een dergelijk forum ontstaan.

De gebiedsgewijze samenwerking tussen scholen, zoals deze in het onderwijsvoor-rangsbeleid wordt voorgestaan, lijkt ons voor het onderwijs met minderheden van groot belang.

#### Noot

1. Wij kiezen hier voor de term *taalonderhoud* in plaats van *taalbehoud* om daarmee aan te geven dat ook de taal van etnische groepen een dynamisch karakter heeft. Het onderwijs kan in dit proces een bijzondere plaats innemen, vooral omdat onderwijs bij jonge taalgebruikers de taal aanleert en niet zozeer behoudt. Dit is voor de etnische groepen een van de belangrijkste mogelijkheden om hun taal levend te houden.



## Literatuur

- Baptist, M., C. C. de Keyser, Educatieve voorzieningen voor gastarbeiderskinderen in enkele landen van de Europese Gemeenschap, 1979. In: H. P. M. Creemers, e.a. (red.), *Losbladig onderwijskundig lexicon*. Alphen aan den Rijn: 1977.
- Centraal Bureau voor de Statistiek, *Leerlingen met buitenlandse nationaliteit bij het kleuteronderwijs en gewoon lager onderwijs*; 16 januari 1980. Voorburg: z.j.
- Coenen, J., Opvang en taalonderwijs voor buitenlandse kinderen op de basisschool. In: R. Appel, C. Cruson, P. Muysken, J. W. de Vries, *Taalproblemen van buitenlandse arbeiders en hun kinderen*. Muiderberg: 1980.
- Esch, W. van, P. Boersma, H. Moeniralam, *Verkenning van de onderwijssituatie van etnische groepen, een literatuurstudie (besprekingsversie)*. Nijmegen: 1980.
- Esch, W. van, P. Boersma, H. Moeniralam, *Etnische groepen en het onderwijs*. 's-Gravenhage: 1982.
- Everts, H., A. Golhof, *Onderwijsorganisatie in scholen met mediterrane kinderen*. Utrecht: 1984.
- Gademan, B. H. M., *Vormgeving van het onderwijs in de lagere school t.b.v. leerlingen behorende tot etnische minderheden*. Nijmegen: 1981.
- Hohmann, M. (Hrsg.), *Unterricht mit ausländischen Kindern*. Düsseldorf: 1976.
- Lagerweij, N., J. Peters, Enkele bouwstenen voor differentiatie in het onderwijs. In: *Onderwijs en opvoeding*, 1973, 10, 257-265.
- Mackey, W. F., A typology of bicultural education. In: T. Andersson, M. Boyer, *Bilingual schooling in the United States*, Vol. 2, Austin, 1970. Ook in: F. Cordasco, *Bilingual schooling in the United States*. New York: 1976.
- Teunissen, J., J. M. F. Teunissen, *Subsidie-aanvraag, onderzoek naar onderwijskundig-organisatorische vormgeving van het onderwijs aan anderstalige leerlingen (OVAL)*. Utrecht: 1980.
- Wijnstra, J. M., *Het onderwijs aan van huis uit Friestalige kinderen*. 's-Gravenhage: 1976.
- Wijnstra, J. M., *Evaluatie van het onderwijs aan kinderen van migranten*, Stichting schoolpedagogisch centrum oostelijke mijnstreek c.a., 1977.
- Zwarter, P., *Stroomafwaarts of stroomopwaarts?* Groningen: 1981.

## Curricula vitae

H. Everts studeerde na zijn onderwijzersopleiding schoolpedagogiek te Utrecht. Sinds 1972 werkzaam voor etnische groepen in het onderwijs, eerst als onderwijsbegeleider, later ook als onderzoeker te Leiden. Sinds 1981 als onderzoeker verbonden aan de Vakgroep Onderwijskunde Utrecht. Lid van de WUBse werkgroep Studies van de Multi-Etnische Samenleving (SMES).

A. Golhof studeerde klinische pedagogiek te Utrecht. Sinds 1981 als onderzoekster verbonden aan de Vakgroep Onderwijskunde Utrecht. Lid van de WUBse werkgroep Studies van de Multi-Etnische Samenleving (SMES).

Adres: Vakgroep Onderwijskunde Rijksuniversiteit Utrecht, Postbus 80140, 3508 TC Utrecht.

Manuscript aanvaard 8-5-'84