

INTERCULTUREEL ONDERWIJS
IN BRUSSEL

basisonderwijs

Intercultureel onderwijs komt in Vlaanderen moeizaam van de grond. Toch zijn er projecten die een eerste aanzet vormen. Het project van het onthaalcentrum Foyer in Brussel is zo'n voorbeeld. Ludo Smeekens, orthopedagoog bij dit centrum, schrijft over de opvang van Italiaanse, Marokkaanse en Spaanse kinderen in Nederlandstalige scholen.

In dit artikel wil ik een concreet project 'intercultureel onderwijs' beschrijven. Het betreft een initiatief van de Foyer, een onthaalcentrum voor buitenlandse kinderen in Brussel.¹ Opgericht in 1968 — de Marokkaanse immigratie was nog in volle expansie — wilde de Foyer vooral een gezellig thuis bieden aan voornamelijk Marokkaanse kinderen. Mettertijd verruimden de doelstellingen, om tenslotte te komen tot een uitgebreid pakket van onthaalactiviteiten. De activiteiten rusten op drie grote pijlers: een sociaal-culturele (gekoppeld aan de vrouwen- en meisjeswerking, Dar al Amal), een sociaal-economische (gekoppeld aan de oudere jongenswerking, het Vormingscentrum Foyer) en een pedagogische (vooral op het niveau van de kleine jongens en meisjes onder veertien jaar, het Jeugdhuis Foyer). Deze gemaakte belangstellingsvelden vinden plaats in drie afzonderlijke huizen, gestimuleerd door drie afzonderlijke projectleid(st)ers die mekaar samen met de directie geregeld ontmoeten in het dagelijks bestuur van de Foyer Onthaalcentrum. Concreet is de ontwikkeling van het project 'intercultureel onderwijs' gegroeid uit een samenwerking

van de drie sectoren van de Foyer, die elk op zich veel te maken hebben met onderwijsproblemen allerhande.

De eerste fase van het intercultureel project ging van start op 1 september 1981, in samenwerking met de St. Ursulaschool in Laken (Brussel) — een Nederlandstalige school — en was gericht op de opvang van Italiaanse kinderen. Alhoewel het er ons wel degelijk om ging de haalbaarheid van een bepaald onderwijsmodel te toetsen, kunnen we niet spreken van een experiment. Het ging ons in de eerste plaats om een actie in de dagelijkse praktijk waarbij — vanzelfsprekend — een heleboel variabelen niet onder controle gehouden zijn. Dit betekent tevens dat we er niet naar streefden de overdraagbaarheid van het model aan te tonen. Daarvoor is het project trouwens té gebonden aan de Brusselse situatie. Wél is het zo dat in het model een aantal principes verwerkt zijn, die ons inziens een ruimere toepassing verdienen, onder meer het gebruik van de eigen taal als vertrekpunt van onderwijsactiviteiten en het expliciet aan bod laten komen van verschillende culturen in het leerproces.

Het ligt niet in mijn bedoeling een zuivere beschrijving te geven van dit project; het leek me interessanter aan te geven met welke moeilijkheden én mogelijkheden een dergelijk — uit de praktijk gegroeid — onderwijsproject kan gepaard gaan.

Uitgangspunten

De ontwikkeling van het project 'intercultureel onderwijs' heeft in grote mate te maken met de vaststelling van een achterstandssituatie van buitenlanders in het onderwijs, met onze ideeën over onderwijs aan migranten en autochtonen, en met onze visie op en onze analyse van de Brusselse samenleving.

Het groeiend aantal vreemdelingen legt een zware hypotheek op de samenleving in een stad als Brussel. De ontevredenheid groeit zienderogen, zowel bij de Belgische bevolking, die zich letterlijk bedreigd begint te voelen, als bij de vreemdelingen die in een uitzichtloze situatie terechtkomen. In vergelijking met andere Belgische gewesten en met andere landen is het probleem in Brussel complexer: dit wegens het bi-communautaire karakter van de stad, de plaats waar twee Belgische gemeenschappen elkaar 'ontmoeten'. De overgrote meerderheid sluit zich haast automatisch aan bij de Franstalige gemeenschap, ten-

minste wat het gebruik van de taal betreft. Dit heeft gedeeltelijk te maken met de taalsituatie in het land van herkomst, gedeeltelijk ook met de Franse cultuurdominantie. Nochtans menen we dat de aansluiting bij de Franstalige gemeenschap geen evidentie is. Een evenwichtige gemeenschapsopbouw is van vitaal belang in een multi-ethnische stad. Alle groepen behoren bij de verwezenlijking van dit ideaal betrokken te worden, wat betekent dat de migrant niet automatisch en niet uitsluitend op de Franstalige gemeenschap gericht hoeft te zijn.

De school heeft, als belangrijk socialisatie-instituut, de taak kinderen voor te bereiden op de (toekomstige) maatschappij. Deze maatschappij is in wezen multi-ethnisch. Als de school de taak heeft voor te bereiden op het harmonisch samenleven van verschillende gemeenschappen binnen de maatschappij, zal een belangrijk onderdeel van de scholing zijn: een positieve waardering bijbrengen voor verschillende culturele achtergronden. Dit zal zich weerspiegelen in een opname daarvan in onderwijsprogramma's en leeractiviteiten. Voor een harmonische samenleving is ook het recht op eigen cultuurbeleving een noodzakelijke voorwaarde, die bijgevolg ook in de school behoort te bestaan. Een onderwijsvorm die voldoet aan beide uitgangspunten kunnen we

Waardering voor andermans cultuur veronderstelt in de eerste plaats een zekere kennis ervan.



met recht intercultureel noemen: ze biedt de meeste kansen voor de ontplooiing van de persoon, met het oog op een gezond en harmonisch functioneren binnen een multi-ethnische samenleving.

Een positieve waardering voor andermans cultuur veronderstelt in de eerste plaats een zekere kennis ervan. Door de Franse cultuurdominantie in Brussel ontbreekt de kennis van de Vlaamse cultuur volledig bij vreemdelingen. Ook in het scholingsproces kwam dit aspect vooralsnog niet aan bod, precies omdat vreemdelingen hoofdzakelijk Franstalige scholen bezoeken. Willen we een positieve waardering bijbrengen voor de Vlaamse cultuur (met als concreet gegeven de Nederlandse taal) dan zal dit haast noodzakelijkerwijs moeten gebeuren vanuit de Nederlandstalige school. Voor de Vlaamse kinderen betekent dit dat ook zij een positieve waardering dienen te krijgen voor de eigenheid van vreemdelingen. Deze waardering verkrijgen houdt een leerproces in, dat mede op gang komt wanneer er expliciete aandacht aan besteed wordt.

Deze, vrij abstracte uitgangspunten staan evenwel niet los van een aantal concrete gegevenheden. Van een speciale opvang van buitenlandse kinderen is in Brussel momenteel nauwelijks sprake. In de Belgische wetgeving zijn een aantal maatregelen getroffen teneinde het onderwijs aan migrantenkinderen te verbeteren. Maar deze mogelijkheden laten slechts in bepaalde gevallen een extra stimulering van de onderwijstaal toe. Moedertaalonderricht bijvoorbeeld is niet voorzien. Als er verder al van enige speciale opvang sprake is, gebeurt die hoofdzakelijk door privé-verenigingen en dan nog ná schooltijd (huiswerkklassen, extra taallessen, e.d.).

We stellen vast dat bepaalde Franstalige wijscholen overstroomd worden met buitenlandse kinderen, overwegend van éénzelfde nationaliteit: in Molenbeek voornamelijk Marokkanen, in bepaalde wijken van Schaarbeek Turken enz. In dezelfde wijken bevinden zich ook Nederlandstalige scholen, soms zelfs in hetzelfde gebouwencomplex. Vergeleken met de Franstalige scholen zijn het over het algemeen pareltjes van pedagogische opvang, met een goed tot zeer goed onderwijsniveau. Er komen nauwelijks buitenlandse kinderen naar toe (hoewel recente tellingen erop wijzen dat hierin verandering schijnt te komen). Belangrijk is het speciale statuut van deze scholen: om de Vlaamse aanwezigheid in Brussel op onder-

wijsgebied veilig te stellen, heeft de wetgever faciliteiten aan deze schooltjes toegekend. Zo zijn bijvoorbeeld de klassennormen heel laag gesteld: klasjes met 8 à 10 leerlingen zijn geen uitzondering. Dit brengt natuurlijk mee dat de zorg die een leerkracht kan besteden aan elke leerling apart veel groter is dan in een Franstalige klas. Met betrekking op het onderwijs aan buitenlandse kinderen leidt dit op z'n minst tot bizarre situaties. Dit moge blijken uit het volgende voorbeeld: In Molenbeek, niet ver van de Foyer, is een lagere school gevestigd, een vrij groot complex, langs de ene kant een Franstalige afdeling, langs de andere kant een Nederlandstalige: aparte ingangen, aparte speelplaatsen, klassen en zelfs toiletten. De Franstalige afdeling kende de jongste jaren een grote expansie: kelders en zolders werden omgebouwd tot klassen. Belgische kinderen zijn hier haast niet meer: de afdeling telt voor 90 procent Marokkaanse kinderen. Ter illustratie van de kwaliteit van het onderwijs: vorig jaar waren er in de zesde klas een aantal Marokkanen van 14 jaar — het laatste jaar dat ze toegelaten konden worden op de lagere school — die nauwelijks bleken te kunnen lezen of schrijven. Nochtans waren ze vanaf de eerste klas op school. En dit terwijl 'over het muurtje' een Nederlandstalige afdeling bestaat zonder noemenswaardige problemen, integendeel.

We zijn van mening dat dergelijke situaties niet hoeven en stellen dan ook in ons onderwijsmodel voor dat de bijzonder gunstige onderwijsfaciliteiten van de Nederlandstalige school ook ten goede komt aan buitenlandse kinderen.

Vanuit onze ervaring in het Vormingscentrum Foyer, waar we ons onder meer bezighouden met tewerkstellingsproblemen van jonge migranten, hebben we gemerkt dat de kennis van de Nederlandse taal meer en meer vereist is in Brussel. Onlangs werd er nog op gewezen dat meer dan 80 procent van alle personeelsadvertenties tweetaligheid vooropstellen. Dit gegeven mag dan voorlopig op de lagere professionele niveaus van minder belang zijn; in het kader van een integratie van buitenlanders op zoveel mogelijk niveaus speelt dit op middellange termijn wél een rol. Gelijke kansen geven aan migranten betekent onder de gegeven (economische) omstandigheden óók: zorgen dat ze Nederlands leren.

Concrete aanleiding tot het uitwerken van een onderwijsalternatief is de achterstandssituatie van migrantenkinderen.² We stellen vast dat de doel-

stellingen van het basisonderwijs niet bereikt worden. Verschillende factoren spelen hierbij een rol. De huidige voorzieningen in het onderwijs aan migrantenkinderen schieten tekort, daar de – impliciete – doelstelling hierbij is de migrantenkinderen zo snel mogelijk aan 'ons' onderwijsstelsel aan te passen. In het bestaande onderwijs is te weinig ruimte voor de eigenheid van het buitenlandse kind. Bovendien beseft men te weinig dat, wanneer veel buitenlandse kinderen aan 'ons' onderwijs deelnemen, een aanpassing van structuren vereist is, en niet een aanpassing van de leerlingen aan het onderwijs via een aantal noodmaatregelen.³ Tegelijkertijd moet rekening gehouden worden met de culturele identiteit van het migrantenkind, de multiculturele realiteit van de samenleving en een aantal pedagogische moeilijkheden typisch voor migrantenkinderen zoals schoolachterstand, taal- en leermoeilijkheden.

Van uitgangspunten naar actie

De keuze van een onderwijsmodel

Op dit punt gekomen is het team, bestaande uit een antropologe, een jurist, een licentiate in de letteren van Italiaanse nationaliteit en een pedagoo, nagegaan op welke manier deze ideeën vorm konden krijgen in een concreet project.⁴ Al te vaak blijft het immers bij goede voornemens. Wij vonden het hoog tijd worden dat er eindelijk iets méér gedaan werd dan gepraat. Een drietal a priori's hebben we ons daarbij opgelegd: in de eerste plaats zou het hoe dan ook om een tijdelijk project gaan (we kunnen hoogstens een alternatief uitwerken en aantonen dat het werkt, daarna is het aan de betrokken schooloverheden om er hun conclusies uit te trekken). Té dikwijls komt het voor dat privé-initiatief leidt tot nog grotere passiviteit van de betrokken instanties: de problemen zijn immers 'opgelost'. Vervolgens wilden we een geïntegreerd project: we wilden pertinent niet buiten de bestaande schoolinfrastructuur om werken; dit houdt verband met een structurele aanpassing van de school zoals we voorstaan. Ten derde wilden we de kwaliteit van het onderwijs, zowel naar autochtonen als naar allochtonen blijven waarborgen. Tenslotte besloten wij het project te spreiden over vier jaar, waarbij we ons zouden beperken tot een Italiaanse, een Spaanse en een Marokkaanse groep.

Het model voor Italianen en Spanjaarden

Een mogelijke aanpassing van de onderwijsstructuur in functie van bovenstaande criteria is een onderwijsmodel waarbij zowel de vreemde cultuur als de cultuur van het gastland evenwaardig aan bod komen. Een concretisatie van dergelijk model vonden we in het Leids Opvangmodel⁵ en een model dat gebruikt wordt in Enschede⁶. Ten behoeve van de Brusselse situatie hebben we dit model aangepast, maar met behoud van de grond-idee. Het is een model waarbij opvangklassen functioneren in het eerste en tweede leerjaar van het lager onderwijs. School en opvangklassen vormen een geheel: ze zijn inhoudelijk en organisatorisch volledig op elkaar afgestemd, zodat de opvangklassen een substantieel deel uitmaken van de school. In principe wordt slechts één nationaliteit per school toegelaten, zodat de leerkrachten van de school zich als het ware kunnen specialiseren in de opvang van die nationaliteit. De keuze van de nationaliteit is natuurlijk afhankelijk van de buurt waarin de school zich bevindt. We constateerden dat mensen van éénzelfde nationaliteit min of meer in dezelfde buurt gaan wonen. Hierdoor is de beperking van één nationaliteit per school minder kunstmatig dan het lijkt. Het eerste en het tweede leerjaar bestaan dan telkens uit een A-klas, de Belgische klas, en een B-klas, de buitenlandse klas. Aan het hoofd van de B-klas van het eerste leerjaar staat een buitenlandse leerkracht. Deze onderwijst al de vakken die normaal in het Belgisch programma aan bod komen in de moedertaal van de kinderen (Italiaans of Spaans). De Nederlandse taal daarentegen wordt onderwezen door een Belgische leerkracht. Teneinde maximale integratie mogelijk te maken zijn uitwisselings- en participatiemogelijkheden tussen de A-klas en de B-klas voorzien. Dit betekent concreet dat de Italiaanse/Spaanse leerlingen op bepaalde tijdstippen deelnemen aan de lessen van de Belgische kinderen. Aanvankelijk die vakken die minder taalgebonden zijn (zwemmen, gymnastiek, handvaardigheden), met de vooruitgang van de kennis van het Nederlands wordt de frequentie van deze momenten opgevoerd. Dit moet echter met de nodige voorzichtigheid gedaan worden: noch de leerkracht van de Belgische klas, noch de Belgische kinderen zijn gewend aan het samenwerken met een andere klas, laat staan een buitenlandse klas. Het tweede leerjaar draagt een ander karakter. Ook hier hebben we nog een A-klas en een B-

klas. In tegenstelling echter met de buitenlandse klas van het eerste leerjaar, is het tweede jaar expliciet gericht op de overgang van het migrantenkind naar het onderwijs in het Nederlands. Vandaar dat de onderwijstaal voor de ene helft in het Nederlands is, voor de andere helft de moedertaal van het kind.

Het derde leerjaar verschilt in principe niet van de Belgische studiejaren. De verschillen tussen A-klas en B-klas vervallen, en de leerlingen worden opgenomen in de bestaande Belgische klas. Wél wordt voorzien in een aantal lesuren in de eigen taal en cultuur én in een extra begeleiding voor leerlingen die nog moeilijkheden hebben met het Nederlands als onderwijstaal.

Ondertussen moet de A-klas voorbereid worden op de volledige instroom van de leerlingen uit de B-klas. Hieraan zal de nodige aandacht besteed worden, via projecten rond elementen uit de vreemde cultuur (samen mét de buitenlandse leerlingen) maar meer nog door het werkelijk leren samenleven met de buitenlandse kinderen tijdens informele momenten zoals recreatie, middagmalen enzomeer.

Het model voor Marokkanen

Van verschillende zijden wordt erop gewezen dat het aanleren van het Nederlands bij Marokkanen in de Brusselse (lees: Franstalige) context, niet zo eenvoudig is. Het leek ons dan ook nodig het model aan te passen in functie van de te verwachten moeilijkheden. In de eerste plaats wordt de tijd dat de kinderen doorbrengen in de opvangklassen uitgebreid naar beneden: we zullen al starten met opvangklassen in de kleuterschool. Het zal van het verloop van het project afhangen of die opvangklassen ook naar boven moeten uitgebreid worden. Een tweede probleem dat zich stelde was de vraag welke basistaal we moeten gebruiken. Het is bekend dat niet alle Marokkanen hetzelfde dialect spreken, en dat het standaard-Arabisch voor niemand moedertaal is. Indien we dus het standaard-Arabisch gebruiken in de eerste leerjaren, moeten we die kinderen eerst die taal aanleren. Hoewel dit een complicatie van de zaak is, menen we toch dat dit de enige mogelijkheid is, aangezien slechts deze taal zich leent tot wat we groepsidentificatie zouden kunnen noemen. Het standaard-Arabisch wordt door Marokkanen ervaren als groepsbindend element, bovendien wensen de ouders dat hun kinderen in die taal onderwijs volgen, juist vanwege de positie die de-

ze taal heeft in de Arabische wereld. Deze groepsidentificatie is als onderwijsvoorwaarde in zoverre van belang dat mede hierdoor de kinderen zich voldoende basisveilig kunnen voelen om met succes deel te nemen aan het onderwijsproces. Bovendien lijken ons de taal (en de godsdienst) onmisbare aanknopingspunten te zijn van wat eerder genoemd werd: 'tegemoetkomen aan de eigenheid van het kind' en 'rekening houden met de culturele identiteit'.

Evenwel moet aanvankelijk getracht worden dat bij de alfabetisatie die woorden gebruikt worden die zowel in de moedertaal (een dialect) als in de standaardtaal voorkomen.

Het kleuteronderwijs

Meermaals is ons de vraag gesteld waarom we bij het model voor Italianen en Spanjaarden het kleuteronderwijs niet betrokken hebben. Inderdaad is dit logisch, en het ligt ook in de bedoeling het project daarheen uit te breiden. Ook wij zijn ons bewust van de grote pedagogische voordelen van het kleuteronderwijs. De reden waarom het niet gebeurd is, is dan ook puur pragmatisch, en zeker niet principiél.

Ons project fungeert echter ook als een zekere stimulering van de overheid. Om deze 'stimulans' wat meer kracht bij te zetten, vonden we het wenselijk een eerste studiejaar (leerplichtige kinderen dus) te laten beginnen precies op het moment dat de Richtlijn van de Raad van Europa in verband met moedertaalonderricht van kracht werd. Om dezelfde reden zijn we ook met Italianen — EG-onderdanen — begonnen (zie kader: De situatie in Vlaanderen).

De uitvoering in de praktijk

Dat de Vlaamse gemeenschap in Brussel oog behoort te hebben voor de (onderwijs-)problemen van migranten, en dat de Vlaamse gemeenschap effectief kan bijdragen tot de verbetering ervan, is een vrij nieuwe gedachte. De problemen bij de uitvoering van het project waren dan ook legio. We kunnen ze bij zes thema's onderbrengen. Eerst dienden de betrokken (overheids-)instanties overtuigd te worden van de noodzaak en de waarde van een project dat de Vlaamse gemeenschap betrok bij de onderwijsproblemen van migranten. Vervolgens dienden de vreemdelingen zelf aangesproken te worden. Een derde zaak was het vinden van een geschikte Nederlandstalige school

waar het project doorgang kon vinden. De Vlaamse ouders zijn hier onmiddellijk bij betrokken daar zij een belangrijk element van de school vormen. Tenslotte was er het probleem van het vinden van een buitenlandse leerkracht en van de legalisatie van het project.

Het ontvankelijk maken van de betrokken (overheids-)instanties

Hiertoe hebben we op 16 januari 1981 een eerste persconferentie georganiseerd, waarna we een uitvoerige projectnota stuurden naar alle betrokken instanties (o.a. de onderwijsministeries, de Centrale Raad van het Katholiek Onderwijs, de Nederlandse Cultuurcommissie en vele andere). De meesten reageerden vrij positief en beloofden schriftelijk hun steun en medewerking.

Een tweede persconferentie vond plaats op 19 mei 1981; we deelden de stand van zaken mee, en deden een beroep op de pers om ons behulpzaam te zijn voor het vinden van de nodige fondsen. We hadden inmiddels vastgesteld dat het onmogelijk zou zijn — althans in een eerste fase — het project gefinancierd te krijgen door de overheid. Vandaar dat we in een later stadium begonnen zijn met een ruime publiciteitscampagne in Vlaanderen, met de bedoeling om via privé-sponsoring aan de nodige gelden te komen.

De actie naar de migranten zelf

Als vertrekpunt stelden we dat een dergelijk project alleen kan slagen als de migranten zelf meewerken aan de uitvoering ervan. We hebben dan ook onmiddellijk contact opgenomen met de verschillende migrantenorganisaties, o.m. Cittadinanza Migrante, een Italiaanse vereniging in Laken, waarvan Loredana Marchi, een teamlid van het project, voorzitter is. Via deze vereniging en de medewerkers ervan zijn we in staat geweest een oudercomité op te zetten, dat zeer goed werkt. Dit is nogal belangrijk omdat zonder de medewerking van de ouders het aanleren van het Nederlands een onmogelijke zaak zou zijn. Hier ligt het grote verschil met bijvoorbeeld Nederland, waar migrantenkinderen wel verplicht zijn om Nederlands te leren. In Brussel kan men zich nog redden met Frans alleen. In die omstandigheden betekenen een paar uur Nederlands op school té weinig. Via een goedlopend oudercomité kan men deze beperking een beetje ondervangen, door er bijvoorbeeld bij de ouders op aan te dringen hun kinderen naar Nederlandstalige

jeugdverenigingen te sturen, de kinderen naar de Vlaamse televisie te laten kijken enzomeer.

Tevens blijkt dat, naarmate de kinderen vorderingen maken in hun kennis van het Nederlands, de ouders ook meer betrokken raken bij dit leerproces.

Bij de Marokkaanse gemeenschap ligt het probleem nog anders. De Italiaanse groepering waarmee we werkten, is in Laken gesitueerd, een gemeente van Brussel die relatief weinig verfranst is. Daardoor is het iets gemakkelijker om Italianen te betrekken bij het aanleren van het Nederlands bij hun kinderen. De Marokkanen daarentegen wonen voornamelijk in sterk verfransde gemeentes zoals Molenbeek. Gezien de sterke gerichtheid van Marokkanen op de Franse taal, en hun onbekendheid met het Nederlands, is het zeer moeilijk hen te overtuigen van de waarde en het nut van het Nederlands. Nu ligt het niet in onze bedoeling om deze mensen massaal te winnen voor het Nederlandstalig onderwijs, maar we menen toch dat voor een aantal onder hen daardoor ruimere kansen kunnen geschapen worden. We denken dan aan mensen die voorheen in een Vlaamse provincie woonden, of aan mensen die op één of andere manier reeds in contact gekomen zijn met het Nederlands. Deze ouders worden dan ook ruim op voorhand aangesproken en op de hoogte gebracht van het op til zijnde project.

Wat het Spaanse project betreft kunnen we rekenen op de steun van de Spaanse Sociale Dienst uit Brussel-Centrum. Dit is een Spaanse vereniging die zeer goed gestructureerd is, goed lopende oudercomité's heeft, en waarvan de leden erg betrokken zijn bij het schoolgebeuren. Het ontvankelijk maken van de ouders gebeurt dan ook volledig vanuit deze dienst.

Merk op dat normalerwijs een onderwijsverbeteringsproject voorgesteld wordt naar aanleiding van concrete moeilijkheden of achterstanden in het onderwijs, waarbij vervolgens naar een oplossing gezocht wordt. Dit gebeurt ook bij ons: ook wij werden geconfronteerd met moeilijkheden die grotendeels voortkwamen uit de aard van de structuur van het onderwijs. Het alternatief dat wij voorstellen ter oplossing van deze problemen, ligt enerzijds op een ruimer vlak, en vindt anderzijds plaats in een ander onderwijsnet (het Nederlandstalig net) dan waarin oorspronkelijk de problemen geconstateerd werden. Vandaar dat de actie naar de migranten zelf zo belangrijk was.

Zeker voor deze mensen lag die oplossing niet zo voor de hand, omdat ze te maken heeft met een typisch Belgische (Brusselse) situatie.

De actie naar de Nederlandstalige scholen

In de projectnota hadden we een aantal criteria geformuleerd waaraan de school behoorde te voldoen om met een dergelijk project te starten. Vooreerst mocht de school niet te klein zijn. In Brussel zijn er namelijk een aantal kleine, zelfs zeer kleine Vlaamse scholen voor wie een 'injectie' met buitenlandse kinderen méér dan welkom zou zijn om te kunnen voortbestaan. Om een project ter bevordering van de integratie te beginnen, leek dit ons minder geschikt.

Vervolgens moest de school gesitueerd zijn in een wijk met hoge concentratie aan vreemdelingen. Op dit punt verschilt ons project met het Leids Opvangmodel. In Leiden zijn de opvangklassen georganiseerd buiten het concentratiegebied van de bedoelde populatie, in de beter gesitueerde buitenwijken van de stad. Na het doorlopen van de twee opvangklassen keren de kinderen terug naar hun eigen wijksschool. Bedoeling was de opvangklassen in een zo gunstig mogelijk milieu te situeren: een school in de buitenwijken biedt doorgaans méér garantie voor goed onderwijs. Bovendien staat de bevolking daar anders tegenover het fenomeen migratie dan in de binnenstad, waar men dagelijks met migranten te maken heeft. Voor Brussel hebben we bewust geopteerd voor het omgekeerde. Kinderen in Vlaamse scholen in Brussel komen veelal uit de buitenwijken, zodat we het voordeel van een buurtschool konden verenigen met het niet a priori negatief staan van autochtone kinderen tegenover vreemdelingen.

Op basis van deze overwegingen, en na overleg met directies en leerkrachten, hebben we een drietal scholen bereid gevonden hun medewerking te verlenen. Ondanks een ruime informatie zowel naar leerkrachten als naar kinderen blijft het zoeken en laten 'draaien' van een adoptieschool een moeilijke zaak. Men mag niet vergeten dat deze scholen niet gewend zijn te werken met buitenlandse leerlingen, en zeker niet met buitenlandse leerkrachten. Het duurde toch wel een paar maanden vooraleer de 'Italiaanse klas' beschouwd werd als een klas van de eigen school. Dit proces van 'aanvaarding' als het ware, vergde een voortdurende aandacht van de beide leerkrachten en van de directie.

De actie naar de Vlaamse ouders

Reeds voor er sprake was van een eventuele uitvoering van het project hebben we nadrukkelijk gesteld dat de Belgische ouders voor 100 procent akkoord dienden te gaan met het voorstel, te meer daar anders het risico, met name wat verlies aan leerlingen betreft, te groot zou worden voor de betrokken school. De informatie naar deze ouders gebeurde langs de school. Wij traden hierbij op als promotor van het voorstel. Daarnaast is het wel van belang geweest dat ook de organisaties die de Vlaamse belangen verdedigen (buurtcomités, sociale raden e.d.) positief stonden tegenover de zaak. Op die manier werden de wijk en de plaatselijke verenigingen actief betrokken bij het project, wat een stap in de richting van een nauwere samenwerking tussen de wijk en de school kan betekenen.

De buitenlandse leerkracht

Vooraf hebben we een uitvoerig profiel van de buitenlandse leerkracht opgesteld. De persoon moest beschikken over de vereiste kwalificaties om les te kunnen geven in het lo, hij/zij moest liefst een paar jaar in Brussel wonen (dus de migratieproblematiek aan den lijve ondervonden hebben). Vanzelfsprekend behoorde deze persoon Nederlands te kennen. Daarnaast moest hij/zij een zeker inzicht hebben in didactische processen, in verband met het ontwikkelen c.q. aanpassen van materialen en over een zekere gemakkelijheid in het leggen van sociale contacten beschikken. De leerkracht treedt namelijk ook op als promotor van deze aanpak bij de gemeenschap waarvan hij/zij deel uit maakt.

Voor de recrutering hebben we contact opgenomen met verschillende ambassades enerzijds en anderzijds advertenties geplaatst in verschillende kranten, met vrij weinig succes overigens. Tenslotte hebben we iemand gevonden via de Italiaanse ambassade, een Italiaanse die vrij goed Nederlands spreekt en een ruime onderwijservaring heeft in Turijn, waar ze gewerkt heeft met Zuid-Italiaanse migranten.

De leerkracht is verantwoordelijk voor het Italiaanse gedeelte (c.q. Spaans, Arabisch) van de lessen, wat hoofdzakelijk het aanvankelijk lezen, schrijven en rekenen omvat. In het Italiaans project wordt hiervoor hoofdzakelijk leermateriaal afkomstig uit Italië gebruikt, evenwel op bepaalde vlakken aangepast aan de Belgische situatie. Voor het rekenonderwijs wordt een Belgisch

handboek gebruikt, maar het leerlingenboek werd vertaald in het Italiaans.

Hét grote probleem waarmee we aanvankelijk geconfronteerd werden is de 'moedertaal' van de kinderen. Van Italiaans als moedertaal bleek nauwelijks sprake te zijn. Enkele kinderen spraken slechts Siciliaans, anderen spraken hoofdzakelijk Frans, terwijl ze wel Italiaans begrepen. In nog een ander geval waren de kinderen min of meer 'per ongeluk' op een Nederlandstalige kleuterschool geweest. De buitenlandse leerkracht heeft dan ook in eerste instantie consequent het gebruik van het Italiaans in de klas ingevoerd, vóór er sprake kon zijn van enig aanvankelijk lesonderwijs.

Vermits ons project in de huidige omstandigheden een vorm van privé-onderwijs is (zie: Legale omkadering) konden we geen beroep doen op een leerkracht van de adoptieschool voor het verzorgen van de Nederlandse lessen. We dienden een leerkracht in te schakelen die we zelf aangevonden hadden. Deze leerkracht heeft als taak, gedurende acht uur per week, het verzorgen van de Nederlandse taallessen. Hiervoor baseert ze zich op het Utrechts 'Programma voor het leren spreken van het Nederlands door jonge buitenlandse kinderen', hier en daar aangepast voor de Belgische situatie, met weglating van hier minder gangbare woorden.

Naast dit meer formele lesgebeuren staat de Belgische leerkracht in voor meer speelse activiteiten: gymnastiek, handvaardigheden, muziek e.d. We hadden het idee dat deze prettige activiteiten als het ware gebonden zouden worden aan de persoon van de Nederlandstalige leerkracht.

Eerste doelstelling voor de Nederlandse taallessen is het op een plezierige manier de leerlingen in contact brengen met de Nederlandse taal, ze vertrouwd maken met het horen spreken van die taal en reeds enkele woordjes, zinnestelsels en liedjes bijbrengen. Daarna komt het erop aan dat de kinderen in staat zijn eenvoudige opdrachten en dergelijke te begrijpen, zonder dat de lessen zelf er teveel door stagneerden. Dit begint nu (februari 1982) stilaan het geval te zijn.

De Belgische leerkracht heeft vanaf het begin steeds Nederlands gesproken in de klas.

Legale omkadering van het project

De legale omkadering van het project betreft de vraag naar de mate waarin, en vooral naar de wijze waarop een dergelijke onderwijsvorm erkend

en gesubsidieerd kan worden door de overheid. Indien dit niet zou kunnen, moet het project beschouwd worden als een vorm van privé-onderwijs waarbij dan wel voldaan wordt aan de leerplichtwetten. In België bestaat namelijk de mogelijkheid tot het inrichten van privé-onderwijs vermits de wet spreekt van *leerplicht* en niet van *schoolplicht*. De mogelijkheden voor subsidiëring zijn minimaal. De financiering van nieuwe experimenten door de EG is gestopt, omdat vanaf september 1981 de Richtlijn, uitgevaardigd door de Raad van Europese Gemeenschappen⁷, waarbij de lidstaten de opdracht kregen te voorzien in onderwijs in de moedertaal van buitenlandse kinderen, definitief van kracht is geworden. Zoals uit het hiervoor afgedrukte kader 'De situatie in Vlaanderen' blijkt, belemmert de Taalwet van 1963 subsidiëring door de overheid. Niettemin blijven we streven naar verandering van die taalwet, en we hopen, via een concreet project, druk te kunnen uitoefenen op de politiek verantwoordelijken.

Voorlopig zal dit project privé-initiatief blijven, maar ondanks dat gelooft Foyer in de waarde van het project en menen de verantwoordelijken van de Foyer dat het de moeite loont het ten uitvoer te brengen.

Toekomstperspectief

Voor het volgende schooljaar ligt het in onze bedoeling het Spaans en het Marokkaans gedeelte van het project te laten starten. De voorbereidingen daarvoor zijn intussen al volop aan de gang. Voor het Spaans project hebben we inmiddels reeds een school gevonden, het Marokkaans project zal voorlopig plaatsvinden in één van onze eigen lokalen, maar wel in samenwerking met een bestaande school.

Tegelijkertijd moeten we, in overleg met de overheid, een manier vinden om voor dergelijke projecten een passend wettelijk (subsidiëerbaar) kader te vinden.

We hebben met ons project niet de bedoeling gehad de oplossing te vinden voor alle mogelijke onderwijsproblemen bij allochtonen. Wél menen we een alternatief te kunnen tonen voor de Brusselsse situatie. Trouwens, de ideale oplossing zal nergens bestaan, en zal niet liggen in één universeel model, toepasbaar in alle situaties onder alle omstandigheden. Elke situatie brengt zijn eigen

moeilijkheden, maar ook zijn eigen mogelijkheden mee.

We pleiten er dan ook voor dat bij het voorstellen van oplossingen, opvangmodellen en alternatieven rekening wordt gehouden met die verscheidenheid. Dit betekent niet dat de betrokken instanties moeten wachten met wettelijke regelingen en faciliteiten tot het ideaalmodel wordt gevonden. Bovendien biedt dit ruimte om een model aan te passen aan de specifieke situatie.

Noten

- 1 Onthaalcentrum Foyer, Werkhuizenstraat 25, 1080 Brussel, tel. 02 — 4267495.
- 2 Gailly, T. & Hermans, Ph., (eds) *Taal en leermoeilijkheden in de immigratie* Leuven, Acco, 1982.
- 3 Appel, R., Everts, H. en Teunissen J. *Onderzoek van het gewoon lager onderwijs aan Marokkaanse en Turkse kinderen* EG, Colloquim, Interimrapport 2, april 1979.
- 4 Het team bestaat uit: J. Leman, directeur Onthaalcentrum Foyer, L. Marchi, lic. letteren, voorzitter oudercomité Cittadinanza Migrante Laken, L. Smee-kens, orthopedagoog, Vormingscentrum Foyer; in samenwerking met: L. Laberti, lic. letteren, Italiaanse leerkracht van het project te Laken en H. Dorissen, regentes Nederlands, verbonden aan het project Laken als Belgische leerkracht.
- 5 Appel, R., Everts, H. en Teunissen, J. o.c.
- 6 Jacob, F. *Bi-cultureel onderwijs aan Turkse en Marokkaanse kinderen* Enschede 1980.
- 7 Publikatieblad EG, 1977, L. 199/32.