

## OETC IN VLAANDEREN

### De Antwerpse situatie

Dit artikel is geschreven vanuit ervaringen in de Antwerpse situatie. Een aantal aspecten geldt uiteraard voor heel Vlaanderen, alhoewel er toch dikwijls merkelijke verschillen zijn tussen streken en steden in Vlaanderen, bijvoorbeeld al naar gelang de nationaliteiten verschillend zijn. Waar situaties specifiek Antwerps zijn, is dit uitdrukkelijk vermeld.

De toename van buitenlandse arbeiders in Antwerpen is voornamelijk te situeren in de laatste immigratiegolf van de jaren zestig, en bestond hoofdzakelijk uit Marokkanen en Turken. Beide groepen maken samen ongeveer 75% uit van de geïmmigreerde arbeiders in Antwerpen (zie tabel); 45% van deze groep is jonger dan 12 jaar. Dit betekent bijvoorbeeld voor de grootstad Antwerpen: 6.500 Marokkaanse en bijna 2.000 Turkse kinderen.

#### Immigrantenbevolking in de provincie Antwerpen

1 januari 1984

Algerië	256
Griekenland	577
Hongarije	76
Italië	2.286
Joegoslavië	687
Marokko	20.234
Polen	270
Portugal	948
Spanje	3.791
Tunesië	299
Turkije	6.259
Totaal	35.683

Reeds in het begin van de jaren zeventig zochten ouders een oplossing voor het onderwijs in de eigen taal aan hun kinderen. Iemand met wat meer scholing werd aangesproken en met enige vergoeding door de ouders zelf, in een lokaal dat van een school gehuurd of afgebedeld was, aan het werk gezet om de kinderen de taal van hun land van herkomst te leren. Het is een bedenkelijke vaststelling dat dit in 1985 — vooral wat de Marokkaanse bevolking betreft — in de meeste gevallen nog hetzelfde patroon is, zij het wat meer georchestreerd en

duidelijker zichtbaar.

Maar laten we eerst de draad van de ontwikkelingen terug opnemen. De groeiende toename van kinderen van migrantenarbeiders in de Antwerpse scholen is sinds het begin van de jaren zeventig waarneembaar. Pas in de tweede helft van dit decennium wordt men zich in onderwijskringen — zowel overheid als een groter aantal scholen — bewust van de nieuwe problematiek. De eigen taal van migrantenkinderen wordt in vele gevallen als een hinderpaal en een rem op het 'afwerken van het programma' ervaren. Met de erkenning van de Islam in 1974 en de keuzemogelijkheid voor Islamitische godsdienst op school, verschijnen sinds 1976 de eerste Islamitische godsdienstleraren in de scholen. In de praktijk worden de lessen in het Arabisch of Turks gegeven, waardoor minderheidstalen de facto binnen de schoolmuren worden gebracht, en dit voor twee à drie uur per week per klasgroep. Toch blijft het een geïsoleerd gegeven, onder meer omdat de school zich inhoudelijk met deze lessen niet mag inlaten.

In die periode wordt vanuit enkele Antwerpse scholen met veel migrantenkinderen met een beetje afgunst gekeken naar wat in het EG-experiment in Limburg<sup>1</sup> mogelijk is: samenwerking met buitenlandse leerkrachten en veel extra aandacht en begeleiding.

#### Op weg naar officiële erkenning?

In september 1982 wordt door het Ministerie van Onderwijs het experiment 'Elkaar Ontmoetend Onderwijs' (EOO) ingevoerd. Daardoor wordt voldaan aan de eis van de Europese Gemeenschap om bi-cultureel onderwijs in te richten. In het EOO worden buitenlandse leerkrachten via ambassades aangetrokken om les te geven tijdens de schooluren in de taal van de migrantenleerlingen. Het is niet te verwonderen dat onmiddellijk een viertal vrije, zes stedelijke en één rijksschool — meestal scholen met aanzienlijke concentraties — met het experiment willen meedoen. Hoe of wat is helemaal niet duidelijk; men wil 'er bij zijn'. De verwachtingen ten aanzien van het EOO wor-

den vooral toegespitst op het kunnen bekomen van een buitenlandse leerkracht.

Er ontstaat dan ook enige ontgoocheling, wanneer blijkt dat deze verwachting niet zo onmiddellijk wordt ingelost. Aanvankelijk lijken alleen enkele Turkse leerkrachten door de ambassade van Turkije ter beschikking gesteld te worden. Vooral de ouders proberen deze enkele mensen te claimen en in de school waar hun kinderen gaan, binnen te krijgen.

Na wat onduidelijkheid in het begin blijkt het aantal Turkse leraars dat vanuit de ambassade gestuurd wordt, stilaan toe te nemen. In september 1984 zijn de meeste scholen die een Turkse leraar wensen, voorzien.

Voor de Marokkanen ligt het anders. De beloften vanuit de ambassade blijven vaag en er komt weinig van terecht. Bij het begin van het derde schooljaar van het EOO-experiment blijken er nog steeds geen Marokkaanse leraars te zijn overgekomen. Hoogstens is men uit de kringen van de ambassade bereid een achttal aanwezige leerkrachten, die zich met naschoolse Arabische lessen bezighouden, in het EOO te laten meedraaien. Dit betekent: een aantal uren les geven tijdens de schooluren. Wat dit inhoudt, dat bekijken we nu nader.

#### **Uit vele verwachtingen iets nieuws?**

De verwachtingen ten aanzien van de buitenlandse leerkrachten zijn soms erg uiteenlopend.

- 1 Er is de verwachting — duidelijk vanuit de ouders, maar ook vanuit pedagogische kringen — dat ze de kinderen de taal van het land van herkomst zullen aanleren.
- 2 De scholen verwachten van deze leraars ook dat ze via het aanbrengen van leerinhouden in de eigen taal van het kind zullen bijdragen tot het beter verwerven van het leerprogramma.
- 3 Tenslotte bestaat ook de verwachting dat door inbreng van deze buitenlandse leerkrachten er materiaal aangereikt wordt dat dienstig is voor interculturele uitwisseling tussen Vlaamse en buitenlandse kinderen ('Elkaar Ontmoetend' onderwijs).

Deze verwachtingen zijn elk op zich verdedigbaar. De vraag is echter of dit alles realiseerbaar is binnen de enkele uren per week dat buitenlandse leerkrachten ingeschakeld zijn (vier uren in de eerste en tweede klas, drie uren in de derde en vierde en twee uren in de

vijfde en zesde klas)! De praktijk van de samenwerking met de Turkse leerkrachten (Marokkaanse zijn er immers nog niet) gaat in de richting van de derde verwachting: uitwerken van thema's die tot interculturele uitwisseling aanleiding kunnen geven. Dit neemt niet weg dat de andere verwachtingen blijven bestaan.

#### **Organisatie niet zo eenvoudig**

Op de eerste plaats gaat het om leerkrachten in dienst van de ambassade. Dit betekent dat zij enerzijds opdrachten meekrijgen vanuit de ambassade als werkgever, en anderzijds rechtstreeks geconfronteerd worden met verwachtingen en opties vanuit de school. Dit speelt des te sterker omdat op landelijk niveau de afspraken tussen het onderwijsministerie en de ambassades niet duidelijk geregeld zijn. Soms wordt de samenwerking tussen Vlaamse en buitenlandse leerkrachten ook bemoeilijkt door de politieke opstelling van deze laatste. Een belangrijke hinderpaal is dat het verblijf van de buitenlandse leerkracht duidelijk tijdgebonden is, zoals bijvoorbeeld bij de Turken: maximaal vijf jaar. De buitenlandse leerkrachten moeten bij hun aankomst volledig geïntroduceerd worden in de Nederlandse taal en in het reilen en zeilen van het Vlaamse onderwijssysteem. Vlaamse leerkrachten raken ontmoedigd doordat zij voorzien dat de moeizaam opgebouwde samenwerking, na een aantal jaren, helemaal moet herbegonnen worden met een nieuwe leerkracht. De bijscholingsmogelijkheden voor de buitenlandse leraars dienen ter plaatse opgelost te worden ... In het beste geval wordt door het ministerie voorzien in Vlaamse werkloze leerkrachten, die men tijdelijk tewerkstelt (via opslorplingsprogramma's voor de werkloosheid: BTK — Bijzonder Tijdelijk Kader) om de buitenlandse leraars Nederlands te leren.

Gevolg van dit gebrek aan omkadering is onder meer dat in een aantal situaties de samenwerking tussen Vlaamse en buitenlandse leraars verloopt met bemiddeling van ... een tolk.

Het experiment van het EOO verdient beter dan hetgeen nu gebeurt: zowel organisatorisch als inhoudelijk komt het er in de meeste gevallen op neer dat de school het meeste zelf moet regelen.

## Onduidelijkheid leidt tot tegenstrijdigheden

De optie om het onderwijs in de taal van het herkomstland te laten geven door leerkrachten in dienst van de ambassade, is ons inziens mee ingegeven door budgettaire overwegingen. Daardoor ontstaat er niet alleen een aantal praktische moeilijkheden, zoals we reeds signaleerden. Deze optie leidt ook tot onduidelijke toestanden. Dit wordt onder meer geïllustreerd door de Marokkaanse situatie. Reeds verscheidene jaren geven enkele Marokkaanse ambassadeleerkrachten naschoolse Arabische lessen. De toename van de vraag van de ouders en van het aantal leerlingen heeft de ambassade ertoe aangezet een naschools systeem op te bouwen, waarin Arabische les gegeven wordt door hier aanwezige (werkloze) Marokkanen. Ze hebben in vele gevallen geen onderwijsopleiding. De ouders betalen 300 fr. per maand per kind. De kinderen krijgen zes tot acht uur les per week. De ambassade stelt in het vooruitzicht dat na vijf jaar een CEPM (Certificat d'Etudes Primaires du Maroc) kan bekomen worden. Dit systeem leidt tot twee naast elkaar bestaande circuits. De ambassade slaagt erin op die manier de ouders een stuk te binden; anderzijds moet men zelf niet investeren: de ouders betalen. De kwaliteit van de lessen is niet verzekerd; er wordt handig gebruik gemaakt van 'terugkeerdromen' en aan ouders en leerlingen wordt een getuigschrift voorgespiegeld, waarvan Marokkanen ons zelf vertellen dat de waarde praktisch nihil is. Bovendien zijn de toekomstkansen voor Marokkaanse jongeren in Marokko erg beperkt. Tenslotte brengt dit systeem een zware naschoolse belasting voor de kinderen mee. Indien men bovendien weet dat de kinderen daarnaast nog heel wat uren Koran-onderricht krijgen, dan kan het bijna niet anders dan dat dit alles zijn invloed heeft op de schoolprestaties. Er wordt trouwens door Vlaamse leerkrachten vastgesteld dat de kinderen tijdens de daglessen soms met taken voor hun naschoolse lessen bezig zijn, in plaats van de aan gang zijnde lessen te volgen.

We zijn hier even stil bij blijven staan om aan te tonen dat het vage en onduidelijke beleid leidt tot onsamenvhangende en tegenstrijdige situaties; dat zo de kans geboden wordt om dit onderwijs voor andere doelen te gebruiken; dat het onderwijs in minderheidstalen zo in concurrentie komt te staan met het Vlaamse

schoolstelsel en uiteindelijk meer en meer gemarginaliseerd wordt.

## Veelvormigheid en versnippering

Er is een veelvormigheid aan organisatie van het onderwijs van minderheidstalen ontstaan: in de EOO-scholen wordt de moedertaal van de migrantenkinderen in zekere mate een officiële plaats binnen de school toegekend. In scholen die Islamitisch godsdienstonderricht organiseren, gebeurt dit onderricht (omwille van het gebrek aan kennis van het Nederlands door leraars én leerlingen) in de eigen taal (Turks of Arabisch), alhoewel dit officieel niet mag.<sup>2</sup>

Buiten de schooluren zijn er vormen waarbij eveneens leerkrachten van de ambassades taalonderricht geven. Dit staat echter organisatorisch los van de school, al gebeurt het soms in dezelfde lokalen. Tenslotte zijn er versnipperde initiatieven van ouders om hun kinderen door iemand die ze zelf aanspreken te laten onderrichten.

Deze veelvormigheid is op zich niet nadelig, ware het niet dat alle vormen lijden aan het euvel van onvoldoende organisatie, waardoor de kwaliteit soms bedroevend laag is, zeker in de buitenschoolse vormen.

Een bundeling van alle inspanningen en serieuze ondersteuning zou het niveau al heel wat kunnen optillen.

## Er dient nog veel te gebeuren

We staan nog maar aan het begin van een echt onderwijsbeleid ten aanzien van immigrantenkinderen in Vlaanderen: er zijn mooie verklaringen en doelstellingen, maar die worden echter onvoldoende politiek hard gemaakt in reële voorzieningen en middelen en in een efficiënte omkadering.

Zoals we in het begin stelden, de reële onderwijssituatie voor de kinderen is er op 15 jaar niet zo erg veel op vooruitgegaan. Enerzijds ziet men duidelijker de problematiek en wordt het bestaansrecht van minderheidstalen door het EOO de facto erkend, maar anderzijds staan heel wat leerkrachten (gebrek aan financiële middelen, druk van de publieke opinie) de realisatie van een echt beleid nog in de weg ...<sup>3</sup>

## Noten

- 1 De EG-pilootexperimenten in Limburg startten in 1976 en beoogden intensief onderricht in de Nederlandse taal en het bevorderen van de kennis van taal en cultuur van het land van herkomst. Om dit laatste te realiseren werden leerkrachten door de ambassades ingeschakeld, die binnen het normale programma deze lessen verzorgen.
- 2 Alle onderwijs dient in België volgens de taalwetgeving gegeven te worden in de streektaal: in Vlaanderen dus in het Nederlands. Dit geldt ook voor de Islamitische godsdienst. Rekening houdend met de gegevenheid dat de Koran niet kan vertaald worden betekent dit dat de Koran-verzen weliswaar in het Arabisch gegeven worden, maar dat uitleg over de godsdienst, moraal, enzovoort, in het Nederlands zou moeten gebeuren. Dit is, ook volgens het officiële Islamitische Centrum in Brussel, niet onmogelijk.
- 3 Zo is men op beleidsvlak nogal terughoudend om maatregelen van positieve discriminatie voor migranten wettelijk in te bouwen, omdat men onder meer vreest de reactie te krijgen dat men buitenlanders bevoordelt ...