

DE DIDACTISCHE REALISATIE VAN HET MOEDERTAALONDERWIJS BINNEN HET BICULTUREEL FOYER-PROJECT: de ervaringen van Italiaanse en Spaanse leerkrachten

Inleiding

Het Foyer-bicultureel loopt nu reeds voor het vierde jaar in een aantal Brusselse scholen. Naast twee Italiaanse doelgroepen en een Spaanse in kleuter- en lagere school, zijn nu ook de eerste stappen gezet naar Turkse en Marokkaanse doelgroepen op kleuterniveau. Uitgedrukt in concrete aantallen betekent dit dat er bij benadering 72 Italiaanse kinderen, 34 Spaanse kinderen en 21 Turkse kinderen participeren in deze biculturele onderwijsvorm.¹

Waar plaatsen we het moedertaalonderwijs binnen het Foyer-project?

Het interculturele project dat uitgaat van de Foyer is een mogelijk antwoord op de vraag hoe het onderwijs kinderen kan voorbereiden op het samenleven in een multiculturele maatschappij. We trachten de school uit te rusten zodat ze beter haar verantwoordelijkheid kan opnemen tegenover allochtone schoollopers. De politiek die aan de basis ligt van het project is er een van beperkte *positieve discriminatie*; een idee die onder meer uitgewerkt is door Skutnabb-Kangas (1976, p. 82) en waarbij de nadruk ligt op 'een gelijke structurele participatie in een cultureel pluralistische maatschappij'.

Binnen de Foyer wordt dit gerealiseerd door:

- een aanleren van Nederlands en daarnaast Frans als basisvaardigheden die een gelijke structurele participatie mogelijk maken. Echte tweetaligheid wordt hoe langer hoe meer een 'must'. We gaan er hierbij vanuit dat momenteel echte tweetaligheid beter wordt geleerd binnen het Vlaams-Brusselse circuit dan binnen het Frans-Brusselse.²
- aansluiting bij en versterking van de culturele identiteit van de kinderen. Gebleken is, zowel vanuit de antropologie, vanuit de experimentele studies als vanuit het onderzoek van Skutnabb-Kangas, dat dit een essentiële voorwaarde is tot positieve integratie, met name omdat hierdoor op een

positieve, niet-destructieve manier identiteitsvorming en groepsbehoren gestimuleerd worden.

Die nadruk op de cultuur van herkomst concretiseert zich bij ons in het gebruik van de taal van het land van herkomst in het onderwijs, precies voor belangrijke vakken als lezen en schrijven. Het gebruik van de eigen taal wordt dus in eerste instantie gemotiveerd door *de referentiewaarde ervan ten opzichte van de eigen culturele achtergrond*, eerder dan als een linguïstische steun voor de overdracht van kennisinhouden. Voor deze laatste functie zou het gebruik van de eigen taal trouwens minder geschikt zijn, gezien het actuele aanvangsniveau van de taal van herkomst bij deze kinderen. De taal wordt dus benaderd als een belangrijk 'cultuur-depot' en wordt beschouwd als een belangrijk middel tot identificatie met de sprekers van die taal.

Dit alles brengt een noodzakelijke tijdelijke afzondering van de migrantenkinderen met zich mee. Het gebruik van de eigen taal is natuurlijk niet mogelijk voor de groep autochtone en allochtone kinderen samen en ook het aanbrenge van het Nederlands (zeker in Brussel) vereist een specifieke aanpak.

De specificiteit van het project ligt dus niet zo zeer in de algemene doelstellingen: volwaardige maatschappelijke participatie, een evenwichtige persoonlijkheidsontplooiing en een kritische observatie van de omgeving zijn belangrijke elementen in elke opvoeding. Het typische van de aanpak ligt in de wijze waarop deze doelstellingen worden gerealiseerd, rekening houdend met de eigen situatie van een migrantenkind in Brussel. Het Foyer-bicultureel probeert een en ander te organiseren in een 'ad hoc' onderwijsorganisatie in kleuter- en lagere onderwijs.

In de kleuterschool ligt het accent op de ontwikkeling van de eigen taal. De kinderen brengen de helft van de schooltijd door bij de allochtone leerkracht. Doorheen de dagdagelijkse communicatie wordt een eerste basis van het Nederlands aangebracht.

In de lagere school ligt de klemtoon aanvanke-

lijk nog op de eigen taal met een progressieve integratie in de bestaande schoolstructuren. Concreet ziet dit er bijvoorbeeld als volgt uit (Smeekens 1984, p. 64):

De organisatie van de lessen: een voorbeeld

Kleuterafdeling

allochtone kinderen afzonderlijk half-dag-systeem
samen met de autoctonen (algemene ontwikkeling
met het accent op taal)

Eerste jaar L.O.

eigen taal:

— taalonderricht	8 uur ¹
— godsdienst/zedenleer	2 uur
— rekenen	7 uur
	<hr/>
	17 uur

Nederlands:

— taallessen	7 uur
--------------	-------

Integratievakken:

— wereldoriëntatie	2 uur
— gymnastiek	3 uur
— muziek	1 uur
— handvaardigheid	2 uur
	<hr/>
	8 uur

tweede jaar L.O.

eigen taal:

— taalonderricht	7 uur
— godsdienst/zedenleer	2 uur
	<hr/>
	9 uur

Nederlands:

— taallessen	9 uur
--------------	-------

Integratievakken:

— rekenen	6 uur
— wereldoriëntatie	2 uur
— gymnastiek	3 uur
— muziek	1 uur
— handvaardigheid	2 uur
	<hr/>
	14 uur

verder L.O.

eigen taal:

— taalonderwijs	4 uur
-----------------	-------

Integratievakken: geheel 26 uur

Interculturele lessen (meer specifiek) 2 uur

¹

50 minuten

Het aanvankelijke lees- en schrijfonderricht verloopt dus in de eigen taal. Vanaf het derde leerjaar komt het Frans voor op het rooster. Wat betreft het wettelijk kader van dit geheel, voornamelijk dan het aspect 'eigen taal', wil ik twee problemen aanduiden:

- De huidige taalwetgeving, die onder meer stelt dat de onderwijstaal één van de officiële landstalen dient te zijn, belemmert de organisatie van een echt biculturele (of multiculturele) onderwijsvorm waarbij ook de andere taal als onderwijstaal wordt gebruikt.
- Het opnemen van buitenlandse leerkrachten wordt bemoeilijkt door bepalingen met betrekking tot de nationaliteitsvereiste (Belg zijn), de talenkennis (het Nederlands in voldoende mate beheersen) en de bekwaamheidsbewijzen (Belgisch diploma). Nochtans wordt er vanuit de Foyer juist bij voorkeur een beroep gedaan op personen die rechtstreeks uit het land van herkomst naar hier komen om te onderwijzen.

De organisatie van het bicultureel onderwijs vereist dus ofwel een wijziging van de taalwet ofwel een verregaande tolerantie ofwel (zoals in dit geval) het aannemen van projecten als experiment en het toestaan van eventuele afwijkingen, onder meer voor het aantrekken van de buitenlandse leerkrachten.

Binnen de Brusselse context zijn er verder geen noemenswaardige initiatieven op dit vlak. Binnen het Franstalig onderwijs kan de directie bij de ambassade een aanvraag indienen, deze kan dan een buitenlandse leerkracht ter beschikking stellen voor het geven van enkele uren eigen taal en cultuur, buiten het gewone uurrooster.

Waaruit bestaat de taak van de allochtone leerkracht?

De allochtone kinderen brengen, vooral de eerste jaren, heel wat tijd bij deze leerkracht door. Zij neemt dan ook een evenwaardige plaats in naast de Vlaamse leerkracht. Haar positie is echter niet alleen bepaald door het groot aantal lestijden. Daar de allochtone leerkracht met het project haar intrede doet op school moet zij voortdurend de belangen ervan op school kunnen verdedigen. Van bij het begin worden er dan ook zeer verschillende kwaliteiten van haar vereist; ze moet geschikt

zijn om les te geven in kleuter- of lager onderwijs, liefst uit de omgeving van de kinderen komen, voldoende Nederlands spreken en het project in al zijn facetten begrijpen. Gelijkwaardige kwaliteiten worden gevraagd van de Vlaamse leerkracht. Haar specifieke taak betreft voornamelijk de Nederlandse taalactivering en vanzelfsprekend speelt zij een belangrijke rol in de verhouding tussen de Vlaamse en de buitenlandse kinderen.

De allochtone leerkracht echter staat het dichtst bij de buitenlandse gemeenschap waar door zij als voornaamste *contactpersoon* fungeert, ouders kan sensibiliseren voor het schoolgebeuren en ook als tussenpersoon kan fungeren tussen de ouders en de Vlaamse leerkracht.

Daar de allochtone kinderen bij de beide leerkrachten les volgen, is het erg belangrijk dat deze goed *samenwerken*. Zowel wat de inhoud van de lessen als de pedagogisch-didactische begeleiding van de kinderen betreft is voortdurend overleg nodig. Door haar belangrijke positie en aandeel in het onderwijsprogramma maakt ze als leerkracht deel uit van de *équipe*. Men wordt als het ware gedwongen om samen te werken en opvattingen te herformuleren.

Vanzelfsprekend is de houding van de allochtone leerkracht tegenover *de kinderen* erg belangrijk. Zij representeert immers hun moedertaal en cultuur. We kunnen er niet vanuit gaan dat de kinderen hun moedertaal reeds goed beheersen. In de eigen omgeving is het taalgebruik erg fragmentair; men spreekt er Frans, (een variant van) de eigen taal en pidginisatie* komt voor. Met pidginisatie bedoelen we dan dat er gebruik wordt gemaakt van een sterk gereduceerde vereenvoudigde taal waarin tegelijkertijd aspecten uit verschillende talen aanwezig zijn. Dit kan geïllustreerd worden met het volgende overzicht van de thuistaal bij een groep van 7 Italiaanse kinderen (Morreel & Vercamme 1983, p. 48):

De thuistaal bij 7 Italiaanse kinderen

	V-K	M-K	K-K	V-M
1	S-F	F	S	S
2	I	I	I	I
3	S-F	S-F	F	S
4	F	F	F-N	S
5	I	I	I	I
6	F	F	F	F-S
7	I	F	—	I-F

V = vader M = moeder K = kind

S = Siciliaans I = Italiaans F = Frans

N = Nederlands

Het is dan ook belangrijk het taalgebruik op school vanaf het begin naar het principe van persoonsgebondenheid te structureren. De kinderen leren dat de taal van de allochtone leerkracht bijvoorbeeld Spaans is, en de taal van de Vlaamse leerkracht Nederlands. De leerkrachten moeten zich dan ook uitsluitend en consequent in deze talen tot de kinderen richten. Door haar voortdurend gebruik van de eigen taal maakt de allochtone leerkracht deel uit van de taalstructuratie en leren de kinderen dat deze taal alle communicatieve functies kan vervullen.

Wat gebeurt er op het vlak van het moedertaalonderwijs?

Laten we nu eens wat verder ingaan op de methodisch-didactische realisatie van het eigen taalonderwijs. Binnen het project wordt er geen eenduidige methode gebruikt, een uitgewerkte methode voor een intensieve en specifieke opvang van migrantenkinderen in de eigen taal zijn er niet. De leerkrachten werken vanuit de eigen onderwijservaringen onder meer opgedaan in het land van herkomst, aangevuld door een regelmatige inservice-training.³

Hoe gaat het eraan toe in de kleuterklassen? De Spaanse en Italiaanse kleuterleidsters worden geconfronteerd met de typische taalactuaaliteit van de kleuters die niet vergelijkbaar is met die van kleuters in het land van herkomst, daar de eenvoudigheid van de thuistaal is doorbroken. Aangezien het aanvankelijk leesen schrijfonderwijs in de eigen taal verloopt, moeten de kleuters naar het eind van de kleuterschool toe de eigen taal reeds goed beheer-

sen. Zowel de Italiaanse als de Spaanse leerkracht maken het onderscheid tussen voortdurend taalgericht werken (lees 'spelen') en kernmomenten waar expliciet op taal wordt geoefend.

Wat het algemeen *taalgericht werken* betreft, gaan ze ervan uit dat de kinderen, om een taal te leren, deze taal communicatief zinvol moeten ervaren en ze moeten voortdurend de kans krijgen om zelf te vertellen.

Zo besteedt de Spaanse leerkracht extra aandacht aan de opvang van de kinderen 's morgens. Daar de kinderen niet allemaal tegelijk aankomen is er tijd voor een praatje over de dagelijkse gebeurtenissen. Daarnaast hechten de leerkrachten veel belang aan het meespelen met de kinderen. Hierbij letten zij zowel op het eigen spreken als op het taalgebruik van de kleuters. De kleuters worden nooit rechtstreeks op hun fouten gewezen. De kleuterleidsters trachten wel te verwoorden wat het kind wil zeggen en soms wordt er gevraagd van te herhalen. In het volgende voorbeeld merken we hoe de leerkracht (l) tracht te vangen wat het kind wil zeggen (k):

k: *Pietro enfermo*

l: *Pietro está enfermo? Qué haces entonces?*

k: *Debo llamar el 'medecin'.*

l: *Si, podemos llamari el doctor. Tu puedes hacerlo.*

k: *No, mama llama el doctor.*

Voorbeelden van de *taalspecifieke activiteiten* vinden we in de verschillende klassen terug. Het gaat hier om activiteiten binnen kleine taallesjes waarin de communicatie centraal blijft staan.

De Italiaanse leerkracht stelt elke dag enkele woorden centraal. Bij de vier- en vijfjarigen is dit een vijftal woorden, bij de jongere kinderen beperkt ze zich tot twee woorden. Ze oefent achtereenvolgens taalbegrip, imitatie en gevarieerd gebruik. Hierbij wordt uitgegaan van de concrete situaties. De vier- en vijfjarigen bespreken iedere dag een bladzijde uit *Le prime 500 parole*, een kinderboek waarin begrippen per thema worden voorgesteld.

Heel veel herhalen is nodig; de leerkracht ondervindt dat vooral het spontaan gebruik dreigt vergeten te worden. Dit komt vooral naar voren in activiteiten waarbij de kinderen begrippen aan elkaar uitleggen.

Thema's worden niet strikt gevolgd. De allochtone kleuterleidsters spreken de grote lijnen af met de Vlaamse leerkrachten. Er wordt ruimte

gelaten voor het inspelen op de dagdagelijkse situatie.

Naast deze woordenschatoefeningen zijn er nog andere kernmomenten. De Italiaanse leerkracht laat de oudste en de jongere kleuters één namiddag samen spelen. De oudere kinderen krijgen de opdracht voor de anderen te zorgen. Tijdens een knutselactiviteit moeten zij de kleintjes er attent op maken niet teveel lijm te gebruiken. Een prima gelegenheid om het Italiaans in communicatief zinvolle contexten te leren hanteren.

De beide leerkrachten hechten veel belang aan ritmische oefeningen. De kinderen leren goed luisteren, ritmes imiteren en op ritmepatronen spreken; luisteren en naspreken zijn immers belangrijke fasen bij elk taal-lernen en ritmisch oefenen helpt de kinderen bij het memoriseren van nieuwe woorden. Hierbij aansluitend worden kinderrijmpjes aangeleerd die met kringdansen regelmatig worden herhaald.

De Spaanse kleuterleidster programmeert niet-verbale oefeningen. Allerlei begrippen, gevoelens en activiteiten worden door haar en daarna door de kleuters uitgebeeld. De leerkracht verwoordt deze expressie zodat de kinderen de nieuwe begrippen leren kennen. Voor de kinderen is het ook prettig deze niet-verbale uitdrukkingsmogelijkheden te leren hanteren. Bij al deze taalactiviteiten wordt er gebruik gemaakt van materiaal uit het land van herkomst. Dit komt vaak sterk overeen met het didactisch materiaal dat in de Vlaamse klassen wordt gebruikt. Er zijn werkboekjes voor de ontwikkeling van visuele, auditieve, ruimtelijke vaardigheden en taal. Toch kan niet al dit materiaal zomaar worden opgenomen. Italiaanse, Spaanse en Vlaamse onderwijsinhouden stemmen immers niet altijd overeen. Een frappant voorbeeld is hier wel het aanvankelijk lees- en schrijfonderricht. In Italië en Spanje leren de kleuters reeds klanken en syllaben lezen en schrijven. In de Vlaamse klassen daarentegen wordt veel belang gehecht aan de algemene functietraining.⁴ Hier moeten de kleuterleidsters dus zelf programma's op elkaar afstemmen. Zo gebruikt de Italiaanse leerkracht werkboekjes voor het trainen van de basisfuncties (op kleuterniveau) doch niet voor de lees- en schrijfoefeningen. Dit komt wel in het eerste leerjaar aan bod.

Wat gebeurt er in de lagere school?

Er wordt aandacht geschonken aan de verdere

ontwikkeling van de gesproken taal doch daarnaast leren ze vanaf het eerste leerjaar de eigen taal lezen en schrijven. Pas in het tweede leerjaar zullen ze dit ook in het Nederlands leren: rekening houdend met de Brusselse taalsituatie kunnen we stellen dat het Nederlands als gesproken taal, binnen de lesuren, intensief moet worden getraind (eerste leerjaar), vooral eer met lezen en schrijven kan worden gestart. Wat het spreken en begrijpen betreft sluit men in het eerste en tweede leerjaar aan bij de werkwijze die in de kleuterschool wordt gebruikt. Er wordt gewerkt rond bepaalde thema's. De leerkrachten trachten hierbij situaties te creëren die de kinderen uitnodigen om te praten. Er wordt vooral gelet op de inhoud, het verbeteren gebeurt slechts secundair door de kinderen de juiste vormen te laten herhalen en hen te belonen voor goede uitdrukkingen. Ook hier geldt van bij het begin de afspraak dat er alleen Spaans of Italiaans wordt gesproken.

Vanaf het derde leerjaar worden fouten aangepakt die de kinderen blijven maken: foutieve verbuigingen, fouten tegen de woordvolgorde komen nu aan de orde. Dit gebeurt 'speels' en eerder langs inductieve weg. De kinderen krijgen veel voorbeelden van goede constructies. Herhalen is ook hier de gulden regel. Op deze manier tracht de leerkracht automatismen op te bouwen. Pas daarna worden eenvoudige regels meer expliciet naar voren gehaald, om zo betere automatismen te verkrijgen.

Het lezen en schrijven komt vanaf het eerste leerjaar aan bod. De Italiaanse en Spaanse methoden lijken sterk op elkaar en als type horen ze bij de synthese-methoden. Lezen en schrijven worden gelijktijdig aangebracht. De kinderen leren eerst de klinkers verbonden met woorden en prenten. In de Italiaanse klas krijg je dan:

*a come ape
e come erba
i come imbuto
o come oca
u come uva.*

Hierna worden reeksen lettergrepen samengesteld van de vorm: *me ma mi mo mu*. Aan de hand van deze kleine eenheden worden dan woorden en zinnen samengesteld. Vooral in de Spaanse methode wordt er reeds na enkele weken met grotere gehelen gewerkt. Het volgend voorbeeld (Gonzalez Amat 1979, p. 14) komt reeds eind september aan bod:



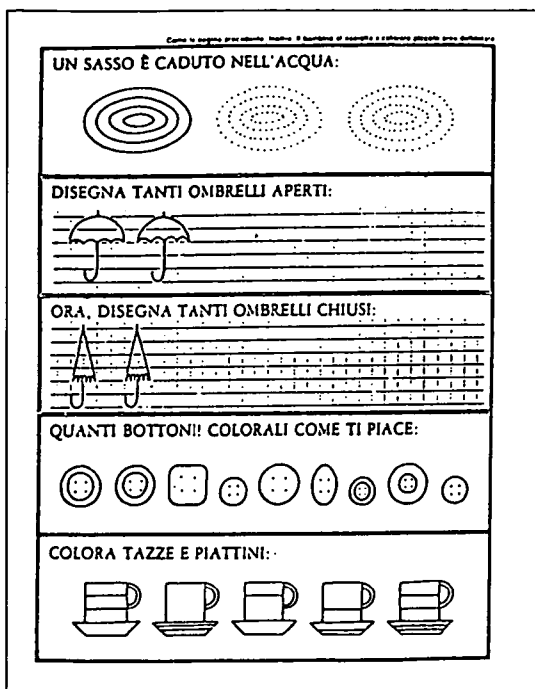
De Italiaanse leerkracht besteedt de eerste weken nog aandacht aan het trainen van de basisfuncties, verder bouwend op de voorbereiding in de kleuterklas.

Het voorbeeld op de volgende pagina (Marzocco 1983, p.7) richt zich op de motorische en visuele vaardigheden.

In het derde leerjaar worden resterende moeilijkheden aangepakt. De oefeningen worden eerst mondeling gedaan en daarna komt het lezen en schrijven aan bod. Er wordt steeds gewerkt met materiaal uit het land van herkomst.

Resultaten

- De leerkrachten stellen vast dat de kinderen hun eigen taal frequenter en spontaner gaan gebruiken. Ook tests, uitgevoerd in de eigen taal, wijzen op deze positieve ontwikkeling.
- Het belangrijkste aandeel 'eigen taalonderwijs' blijkt ook geen werkelijke problemen op te leveren voor de ontwikkeling van het Nederlands. Aanvankelijk hebben de projectkinderen minder ervaring op dit gebied doch een intensieve taalactivering tracht



hieraan tegemoet te komen Een uitgebreide evaluatie (o.m. met Toast, Utant & Gat) toont aan dat in het derde leerjaar projectkinderen en (buitenlandse) niet-projectkinderen vergelijkbare resultaten behalen voor het Nederlands.

- Het lees- en schrijfonderricht biedt nog wel enkele moeilijkheden. De projectkinderen van het vierde leerjaar scoren lager in het Nederlands dan de niet-projectkinderen, al geldt dit niet voor alle deelaspecten van de lees- en schrijfvaardigheid. Zowel de buitenlandse en de Vlaamse methoden, als de afstemming van de beide programma's op elkaar, moeten verder geëvalueerd worden. Een goede samenwerking van de allochtone en Vlaamse leerkrachten is hier zeker belangrijk. Daarnaast wordt er binnen de Foyer-context de reeds vermelde bijscholing georganiseerd waarbij de allochtone leerkrachten het Vlaamse onderwijsprogramma leren kennen.

Noten

- 1 De projecten beslaan de verschillende onderwijsnetten, dat wil zeggen Rijksonderwijs, vrij onderwijs en provinciaal en gemeentelijk onderwijs.

Meer informatie over deze structuur is terug te vinden in Ide & Spoelders 1981.

- 2 Het Nederlandstalig onderwijs te Brussel kent immers voordeliger klassennormen zodat er makkelijker met kleine groepen kan worden gewerkt. Bovendien heeft men binnen het Nederlandstalig onderwijs sneller de noodzaak van een goede tweetaligheid beseft. De kinderen die binnen dit project functioneren beheersen reeds in redelijke mate het Frans, op straat worden ze vaak met deze taal geconfronteerd. Het Nederlands moeten ze nog volledig leren.
- 3 Dat wil zeggen dat men zelf scholingsbijeenkomsten organiseert binnen de school waar men werkt. Ook worden andere scholen bezocht (zo werd in 1984 aandacht besteed aan de kleuterklas). Soms wordt een beroep gedaan op sprekers die een uiteenzetting geven van typische aspecten van het Belgische onderwijsprogramma (zoals bijvoorbeeld het onderwijzen van wiskunde).
- 4 De Foyer besteedt zelf aandacht aan het uitbouwen van aangepaste programma's en materiaal. Enerzijds werd er reeds uitgebreid aandacht besteed aan het deelaspect 'Nederlandse taalactivering' voor kleuters en lager onderwijs. Daarnaast worden de buitenlandse programma's (bijvoorbeeld voor wiskunde) aangepast in functie van het project.

Literatuur

- Gonzalez Amat, E. *Senderuela. Método de lectura* Barcelona, Teide, 1979
- Ide, F. & M. Spoelders 'België voor beginners 2' in: *Moer* 1981, nr 6, p. 17-23
- Leman, J. 'Enkele theoretische beschouwingen bij de specificiteit van het bicultureel project van de Foyer in Brussel' in: Foyer-stuurgroep; bicultureel (red.) *Twee jaar Foyer bicultureel te Brussel. Een evaluatierapport* Brussel, Foyer, z.j., p. 48-59
- Marzocco, G. *Il bambino e le cose. Quaderno per le attività di prescrittura e di orientamento spazio-temporale* Firenze 1983
- Moreel, I. & G. Vercamme *Italia of Amerique, ik heb met de bateau gewees': klinisch onderzoek van de Italiaanse kinderen (eerste en tweede leerjaar) ingeschakeld in het Brussels interculturele Foyer-project* Antwerpen, KVVH afdeling logopedie (niet gepubliceerde graduataatverhandeling), 1983
- Skutnabb Kangas, T. & P. Toukomaa 'Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family' in: *Tutkimuksia Research reports 15* Tampere, Department of Sociology and Social Psychology, 1976
- Smeekens, L. 'Het Foyer-model' in: Foyer-stuurgroep; bicultureel (red.) *Twee jaar Foyer bicultureel te Brussel 1. Een evaluatierapport* Brussel, Foyer, 1983, p. 60-70