

## **OETC: haalbaar en zinvol op Vlaamse scholen? Een actie-onderzoek naar de optimalisering van OETC**

### **1. Situatieschets van OETC in Vlaanderen**

Sinds 1991 is het Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur (OETC) officieel opgenomen als één van de vier pijlers van het Onderwijsvoorrrangsbeleid (OVb) voor scholen met migranten. Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur (OETC) is een onderwijsvorm voor allochtone kinderen met het oog op hun identiteits- en moedertaalontwikkeling. De ETC-lessen worden georganiseerd binnen het regulier lestijdenpakket in de moedertaal van de leerlingen. Het Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur is sinds zijn ontstaan, nu al twintig jaar geleden, aanleiding geweest tot heel wat controverses in het Vlaamse onderwijslandschap.

In de loop van de jaren zijn de doelstellingen van OETC aanzienlijk veranderd. In de jaren zeventig en tachtig was OETC een schakel in het terugkeerbeleid. Men ging ervan uit dat 'gastarbeiders' zouden terugkeren naar hun land van herkomst. Daarom kregen hun kinderen de kans om via OETC de eigen taal te onderhouden en te ontwikkelen. Toen de aanwezigheid van migranten een permanent gegeven bleek en er van terugkeer nauwelijks sprake was, liet de overheid dit initiële OETC-beleid varen (Sierens, 1993). De doelstellingen werden bijgesteld door OETC in het perspectief van de integratie van allochtone minderheden te plaatsen. De klemtoon kwam te liggen op de versterking van de taalkundige en culturele eigenheden van kinderen in migratie (Jaspaert & Verlot, 1992). Daarnaast werd OETC steeds meer gezien als ondersteuning van het reguliere curriculum en in het bijzonder van het onderwijs Nederlands. Deze opvatting van OETC als leerachterstandsbestrijding kwam meer op de voorgrond als verdediging tegen de kritieken uit het onderwijsveld. Het onderwijsveld stelde de optie van OETC als versterking van de taalkundige en culturele eigenheden in vraag toen de resultaten ervan niet aan de verwachtingen voldeden. Volgens Jaspaert & Verlot (1992) illustreert deze aandacht voor leerachterstandsbestrijding dat men ondanks het heersende integratiediscours nog steeds redeneert vanuit een pragmatisch assimilatiemodel.

### **2. Probleemstelling**

Niettegenstaande dat OETC al bijna twintig jaar bestaat, zijn de organisatorische en inhoudelijke problemen ervan in de loop van de jaren niet kleiner geworden. Er kan dan ook sprake zijn van marginalisering.

OETC wordt hoofdzakelijk gegeven door ambassadeleerkrachten, die het Nederlands niet, of onvoldoende, beheersen. Heel wat ETC-leerkrachten zijn weinig op de

hoogte van het Vlaamse onderwijssysteem. Ook de (begin)situatie en de leefwereld van de allochtone leerlingen, die hier geboren zijn en al vele Vlaamse invloeden hebben opgenomen, zijn hen aanvankelijk meestal onbekend. De werking met ambassadeleerkrachten betekent ook dat om de vijf à zes jaar een nieuwe leerkracht aangevraagd wordt, waardoor vorige resultaten en inspanningen vaak verloren gaan. Al deze factoren bemoeilijken de samenwerking tussen allochtone en autochtone leerkrachten. Ze verliezen wel eens de moed en ook hun geloof in de waarde van OETC.

Ook inhoudelijk staat OETC niet op punt. Het heeft geen duidelijk programma, waardoor te veel aan de ETC-leerkrachten zelf wordt overgelaten. Vandaar de aanzienlijke variatie in de manier waarop de 'C' in OETC wordt ingevuld. Voor de autochtone leerkrachten is het onduidelijk hoe de ETC-lessen verlopen en welke leerstof er aan bod komt. Daardoor blijft aansluiting met het reguliere curriculum uit, of verloopt deze op zijn minst niet vlot.

De terughoudendheid ten aanzien van OETC wordt ook voor een groot deel gevoed door (mis)opvattingen van de schoolteams. OETC wordt immers vaak als een bedreiging voor de verwerving van het Nederlands gezien. Men gaat ervan uit dat aandacht voor de eigen taal nadelig is voor de verwerving van een tweede taal. Anderzijds zien de meeste scholen OETC nog steeds als een middel om leerachterstanden te bestrijden. Aangezien zij daarmee geen resultaten boeken, is dit een argument om het vak uit het onderwijsprogramma te weren. De intrinsieke waarde van OETC wordt niet erkend, aangezien OETC telkens ingepast wordt in doelstellingen, eigen aan het reguliere curriculum.

In een dergelijk verziekt klimaat dringt een grondige analyse van de inhoud en de organisatie van OETC zich op met het oog op het geven van een nieuwe impuls aan OETC. Daarom ging in 1994 een onderzoeksproject van start met de bedoeling de haalbaarheid van OETC op de Vlaamse scholen na te gaan en te onderzoeken in welke mate OETC op inhoudelijk en organisatorisch vlak kon worden geoptimaliseerd. De bedoeling was om door een gestructureerd en efficiënt<sup>1</sup> OETC te conceptualiseren, te implementeren en verder te verfijnen, de marginalisering ervan tegen te gaan.

In dit artikel brengen wij verslag uit van dit onderzoek. Vertrekkende vanuit de concrete onderzoeksvragen, wordt eerst stilgestaan bij de onderzoeksmethodologie. Er wordt ingegaan op de selectie van de doelgroepen, de onderzoeksopzet en de onderzoeksinstrumenten die hierbij zijn gehanteerd. In een volgende paragraaf wordt beschreven welke visie op OETC als uitgangspunt diende van het onderzoek. De onderzoeksresultaten geven eerst de beginsituatie op de betrokken scholen weer. In deze paragraaf wordt een beeld geschetst van de bestaande attitudes ten aanzien van OETC in het onderwijsveld. Vervolgens worden relevante gegevens in verband met het verloop van het onderzoeksproces op een rijtje gezet. Optimale condities en minimale voorwaarden voor een zinvol en efficiënt OETC kunnen hieruit afgeleid worden. Na de conclusies sluiten we dit artikel af met een aantal algemene beschouwingen over de rol van OETC in een multiculturele samenleving.

### 3. Onderzoeksvragen

Het onderzoek vertrekt vanuit volgende drie vragen, waarbij de mogelijkheden en beperkingen voor implementatie van een zinvol en efficiënt OETC centraal staan:

1. Hoe kan OETC zinvol en efficiënt voor alle actoren worden georganiseerd?
2. Welke zijn de minimale voorwaarden? Welke zijn de optimale condities?
3. Hoe kan OETC georganiseerd worden zodat het een meerwaarde betekent voor de hele school?

Om op deze vragen een antwoord te krijgen, is ook aandacht besteed aan de huidige stand van zaken op de betrokken onderzoeksscholen. Wij willen zicht krijgen op de beginsituatie in de scholen en het proces van optimalisering van nabij volgen. Eén van de cruciale vragen hierbij is of er tijdens dit proces een evolutie merkbaar is met betrekking tot de rol, het profiel, de status en de vaardigheden van ETC-leerkrachten.

Een tweede onderzoeksluik, dat parallel met het actie-onderzoek in de scholen verliep, richtte zich tot de thuiscultuur van ouders van Turkse en Italiaanse kinderen. De achterliggende idee van dit onderzoek is dat de kennis van het eerste socialisatiemilieu van deze kinderen noodzakelijk is voor een realistische en doeltreffende uitbouw van OETC. Centraal stond de vraag naar de opvattingen en verwachtingen van Turkse en Italiaanse ouders in Vlaanderen ten aanzien van hun eigen identiteit en cultuur en ten aanzien van OETC. Op dit antropologisch onderzoeksluik wordt in het bestek van dit artikel niet ingegaan. Voor een uitgebreide bespreking hiervan verwijzen wij naar het eindrapport (Spoelders e.a., 1996).

### 4. Onderzoeksmethode

#### Actie-onderzoek

Om bovenstaande onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden, bleek actie-onderzoek de meest geschikte onderzoeksmethode. De bedoeling van dat onderzoek was immers om vanuit de concrete onderwijsrealiteit te zoeken naar mogelijkheden tot optimalisering van OETC. Hierbij wilden we de aandacht vooral toespitsen op het proces van optimalisering en de leerkracht zoveel mogelijk actief betrekken en laten participeren in het onderzoek.

Actie-onderzoek is een kwalitatieve onderzoeksmethode die sinds de jaren '60 frequent wordt toegepast in het domein van het onderwijsonderzoek. Vanuit het besef dat waardevolle inzichten in het onderwijsproces ook en vooral door insiders zelf kunnen worden gegeven, wordt in actie-onderzoek gestreefd naar een meer leerkrachtgerichte benadering van de onderwijsrealiteit. Deze benadering kent een nieuwe rol toe aan de leerkracht als onderzoeker en heft hiermee de klassieke kloof tussen theorie en praktijk op. Vertrekpunt voor dergelijk onderzoek is de praktijk van de leerkracht en de context waarin leren en onderwijzen plaatsvindt. De achterliggende opvatting is dat theorie slechts waarde heeft als kan worden aangetoond dat deze



praktische implicaties heeft. Globaal genomen kan actie-onderzoek omschreven worden als "the study of a social situation with a view to improving the quality of action within it" (Elliott, 1993). Toegepast op onderwijs kan men actie-onderzoek omschrijven als een vorm van zelfreflecterend onderzoek dat door de participanten (leerkracht, studenten, directie bijvoorbeeld) wordt uitgevoerd in de concrete onderwijssituatie. Dit gebeurt met het oog op het verbeteren van de eigen onderwijspraktijk: doordat de leerkracht systematisch nadenkt over zijn/haar praktijk en deze objectificeert, ontwikkelt hij/zij een beter verstaan van de situatie waarin het lesgeven plaatsvindt (Carr & Kemmis, 1986). De leerkracht leert als het ware 'converseren' met zijn/haar eigen situatie. Actie-onderzoek wil geen verklaringsschema's opleggen aan wat feitelijk in een klas gebeurt, maar helpt de leerkracht om eigen interpretatiekaders bloot te leggen.

Actie-onderzoek vertrekt van een totaal ander concept van onderzoek dan kwantitatief onderzoek. Vertrekkend vanuit een systematische in vraagstelling van (een) concrete lespraktijk(en) wordt gezocht naar een beter verstaan en een verhoging van de kwaliteit van het onderwijs. Methodologisch is actie-onderzoek een spiraal van plannen, uitvoeren, observeren, reflecteren waarbij de leerkracht en de onderzoekers hun percepties steeds opnieuw verfijnen. Op deze manier komt theorie nooit los te staan van de praktijk.

### **Selectie van doelgroep en scholen**

Omwille van de praktische haalbaarheid werd ervoor gekozen om dit onderzoek te beperken tot twee doelgroepen, namelijk leerlingen van Turkse en Italiaanse afkomst respectievelijk in Oost-Vlaamse (Gent) en Limburgse (Genk en Maasmechelen) scholen. Beide groepen kennen een grote vertegenwoordiging in Vlaanderen. De keuze van deze groepen bood het voordeel dat we te maken kregen met verschillende migratiegeschiedenissen. Bovendien zijn de Italianen minstens één generatie langer in Vlaanderen, waardoor we verschillen konden observeren met betrekking tot cultuurbeleving en taalgebruik.

Het actie-onderzoek liep over twee schooljaren (1994-1996). Zes verschillende basisscholen namen aan het onderzoek deel: drie uit Oost-Vlaanderen en drie uit Limburg. Aan het begin van het onderzoek werden enkele criteria geformuleerd waaraan de meewerkende scholen moesten voldoen:

- het aantal allochtone kinderen van eenzelfde etnische groep bedraagt 80% à 100% en respectievelijk ongeveer 50% en ongeveer 25% van het totaal aantal kinderen;
- de leerkrachten zijn bereid en gemotiveerd om deel te nemen aan het actie-onderzoek;
- ook de interne en/of externe begeleiders van de school zijn bereid om zich binnen de mogelijkheden van hun opdracht in te schakelen in de onderzoeks- en begeleidingsactiviteiten;
- van elk onderwijsnet moet er minstens één school deelnemen aan het actie-onderzoek.

Aan het eerste criterium - elke school dient te verschillen inzake de verhouding allochtone - autochtone kinderen - kon niet voldaan worden. Scholen met een laag percentage allochtonen en/of scholen die nog geen OETC organiseren, stonden heel weinig ten aanzien van het project om verscheidene redenen (OETC zou een trekpleister voor allochtone leerlingen zijn; het zou integratie in de weg staan; het zou ten koste gaan van het reguliere leerplan en van het Nederlands; ouders verkozen een school waar enkel Nederlands gesproken werd enzovoort) Voor het Turks OETC zijn de deelnemende scholen bijgevolg 'concentratiescholen' (80% tot 100% Turkse leerlingen), terwijl er voor de Italiaanse populatie verschillen zijn tussen de deelnemende scholen wat betreft de verhouding allochtonen - autochtonen (zowel 50%, als 80% tot 100% allochtonen van verschillende origine).

In de Gentse scholen spitte het onderzoek zich toe op het OETC Turks terwijl in de Limburgse scholen het OETC Italiaans werd opgevolgd. Zowel in het eerste als in het tweede onderzoeksjaar werden dezelfde leerlingengroepen met hun ETC-leerkracht gevolgd. Deze opzet had als voordeel dat er een vergelijking kon worden gemaakt tussen verschillende leerjaren, tussen het OETC Italiaans en het OETC Turks en tussen de benadering van OETC tijdens het eerste en het tweede experimenteeljaar.

In overleg met de leerkrachten werd geopteerd voor een thematische uitwerking van de ETC-lessen. Er werden per schooljaar minimum twee ETC-thema's uitgevoerd in de participerende klas. Bij aanvang van het actie-onderzoek werden de leerkrachten op de hoogte gebracht van de uitgangspunten en de visie op OETC zoals die door het onderzoeksteam werden ontwikkeld (zie paragraaf 5).

### **Opzet**

Het actie-onderzoek verliep cyclisch, opgedeeld in drie fasen. Hierbij namen de onderzoekers de rol aan van procesbegeleiders en ondersteuners.

Tijdens de eerste fase, de planningsfase, werd de voorbereiding van elk thema zoveel mogelijk in handen gegeven van de betrokken leerkrachten. De keuze van de thema's werd meestal door de ETC-leerkracht bepaald in overleg met de (Vlaamse) groepsleerkracht. Samen met het onderzoeksteam werd het vooropgesteld schoolwerkplan bekeken en een periode gekozen voor de uitvoering van het thema. De concrete inhoudelijke en organisatorische planning gebeurde door beide leerkrachten. De projectmedewerkers ondersteunden hen bij de formulering van gemeenschappelijke of op elkaar afgestemde doelstellingen. Dit gebeurde meestal op basis van een inventarisatie van relevante leerinhouden en methodieken.

In de tweede fase werd het thema in de ETC-klas uitgevoerd. Vaak stelde de groepsleerkracht hetzelfde thema aan de orde in zijn/haar klas. Dit gebeurde naargelang de afspraken die tijdens de planningsfase waren gemaakt. De uitvoering van het thema - dat meestal vier tot acht lestijden in beslag nam - werd geobserveerd door twee projectmedewerkers met de bedoeling de betrokkenheid van de leerlingen te meten (zie verder) en een zicht te krijgen op het hele klasgebeuren.

Daarop volgde een verhelderingsfase waarbij de geobserveerde ETC-les besproken werd met de ETC-leerkracht. Hierbij werden als uitgangspunt de betrokkenheidsscores van de leerlingen genomen. Tijdens deze verhelderingsmomenten kwam mees-



tal een uitwisseling van ervaringen en ideeën rond didactische werkvormen, het taalgebruik van de leerlingen e.d. tot stand. Indien nodig werd hierbij gerefereerd aan de visie op OETC in het raamcurriculum (zie verder). De beslissingen en ideeën van de ETC-leerkracht werden achteraf aan de groepsleerkracht meegedeeld en vormden een belangrijke aanzet bij de planning van het volgende thema.

### **Aanvullende onderzoeksinstrumenten**

Om zicht te krijgen op de beginsituatie van het OETC op de betrokken scholen, werd gebruik gemaakt van semi-open interviews en een vragenlijst aan het begin van het actie-onderzoek.

De interviews zijn afgenomen bij de betrokken ETC-leerkrachten, groepsleerkrachten en directies en vragen naar de actuele ETC-praktijk (bijvoorbeeld hoeveel uur per week wordt aan OETC besteed?, Is dat altijd zo geweest?, Welke zijn volgens u de knelpunten? e.d.), de status van de ETC-leerkrachten in de context van de school (in welke mate behoren de ETC-leerkrachten tot het schoolteam?) en de attitudes van de autochtone leerkrachten ten aanzien van het OETC (Wat wordt volgens u behandeld tijdens de ETC-lessen?, Wat vindt u ervan dat er op uw school OETC wordt georganiseerd? Wat is uw visie op OETC? e.d.). De vragenlijst richtte zich tot de ETC-leerkrachten. Hierin werd gevraagd naar de inhoud en de doelstellingen van hun ETC-lessen. De vragenlijst is een herwerking van de vragenlijst die door Aarts, De Ruiter & Verhoeven (1993) is gebruikt. Op een vijfpuntenschaal kan de ETC-leerkracht aanduiden in welke mate de gegeven doelstellingen in zijn/haar ETC-les nagestreefd worden. Daarnaast worden ook achtergrondgegevens van de leerlingen gevraagd. Er wordt nagegaan hoe lang de betrokken leerling OETC volgt, hoeveel uren OETC de leerling krijgt en hoe de groep eruitziet waarvan hij/zij deel uitmaakt. Verder worden enkele vragen gesteld over het thuismilieu van de leerling. Daarin wordt de mening van de ETC-leerkracht gevraagd omtrent de betrokkenheid van de ouders bij het schoolgebeuren. De vragenlijst en de interviews werden in het Nederlands of in de eigen taal afgenomen, afhankelijk van de wens van de betrokken persoon. Aan de hand van de gegevens uit bovenstaande peiling kan de situatie in de scholen aan het begin van het eerste experimenteerjaar beschreven worden (zie paragraaf 6).

Als ingang voor de beschrijving en de verheldering van de OETC-praktijk werd de betrokkenheid van de participerende leerlingen gemeten. Dit gebeurde aan de hand van de Leuvense Betrokkenheidsschaal (Laevers, 1993; 1994). Uit onderzoek blijkt namelijk dat de betrokkenheid van de leerlingen een betrouwbare proces-indicator is voor de kwaliteit van het onderwijs (Laevers e.a., 1994). De schaal waarmee de betrokkenheid van de leerlingen wordt gemeten, bestaat uit een lijst met signalen of aspecten van gedrag waarop men zich als beoordelaar kan richten. De niveaus van betrokkenheid die op basis van de signalen kunnen worden onderscheiden, zijn gevat in vijf schaalwaarden, gaande van 'geen activiteit' tot 'volgehouden intense activiteit'. Als norm wordt de activiteit genomen die binnen de didactische context door de leerkracht verwacht wordt van de leerlingen. De scoring gebeurde door twee onderzoekers die ieder de helft van de klas voor hun rekening namen (gedurende vijf minu-

ten per leerling) en nadien wisselden. Vooraf werd het gebruik van de betrokkenheidsschaal door de verschillende beoordelaars gezamenlijk ingeoefend aan de hand van video-materiaal (Laevers, 1993; 1994).

Een dergelijke leerlinggerichte benadering van de didactiek heeft belangrijke voordelen binnen de methodologie van het actie-onderzoek. Zij vormt een veilige invalshoek om met de betrokken leerkracht over de lespraktijk te praten. Wanneer aspecten van het onderwijsproces rechtstreeks worden blootgelegd door academici, kan een leerkracht zich bedreigd voelen. Wanneer de didactiek echter in termen van de betrokkenheid van leerlingen wordt benaderd, kan op een niet-bedreigende manier met de leerkracht worden gepraat over de lespraktijk. De betrokkenheid van de leerlingen vormt dan een concreet aanknopingspunt om met de leerkracht over de zwakke en sterke momenten van de les te praten en te reflecteren tijdens de verhelderingsfase. In het actie-onderzoek bleek een dergelijke benadering een positief effect te hebben op de context van de samenwerking.

## 5. De ontwikkelde visie op OETC

In de loop van de OETC-geschiedenis zijn reeds verschillende, al dan niet zwaarwegende argumenten aangevoerd om het bestaan ervan op school te legitimeren. In dit onderzoek is uitgegaan van de eigenstandige bijdrage van OETC. De algemene doelstelling van OETC is het verwerven van een evenwichtige en continue identiteitsontwikkeling van allochtone leerlingen (Snytsers, 1996).

De ontwikkelde visie op OETC werd beschreven in een raamcurriculum (Snytsers, 1994). Dit raamcurriculum werd tijdens het onderzoeksproces gaandeweg bijgesteld op basis van de ervaringen en de inzichten die het onderzoek in de context van de scholen opleverde.

Er wordt uitgegaan van het feit dat allochtone groepen zelf verantwoordelijk zijn voor het bepalen van hun eigenheid. OETC realiseren is bijgevolg onmogelijk zonder dialoog met allochtone minderheden. De vorm van OETC doelt wel op een voortdurende relatie en wisselwerking tussen de eigenheid van de allochtone groepen en de hen omringende multi-referentiële realiteit. De inhoud van OETC moet daarom een antwoord bieden op de ontwikkelingsbehoeften van allochtone minderheden in de Vlaamse context. Deze opvatting doet recht aan de legitieme eisen van allochtone groepen om hun persoonlijk en sociale eigenheid en groepsidentificaties gestimuleerd en begeleid te zien. Centraal staat de ontwikkeling van referentiekaders die deels geïnspireerd zijn door de erfcultuur en deels gericht zijn op een optimale deelname aan de multiculturele samenleving. Dergelijke referentiekaders zijn onontbeerlijk voor de ontwikkeling van een continue en evenwichtige identiteit.

Daarnaast stimuleert OETC taalvaardigheid in zoveel mogelijk relevante gebruikssferen. Toenemende beheersing en relevant gebruik van de eigen taal bepalen voor een belangrijk deel de identiteitsontwikkeling. Daarom wordt het taalonderwijs in een



ontwikkelingsperspectief geplaatst. Dit moet ook een betere integratie in de totaliteit van het taalonderwijs toelaten:

1. het taalleerproces moet aansluiten bij de kenmerken van het voorschoolse taalverwervingsproces;
2. het taalonderwijs streeft een systematische en intentionele verdieping en verbreding van taalvaardigheid na die voortbouwt op de initiële taalverwerving en het reikt de leerlingen hiervoor de geschikte taalmiddelen aan;
3. de leerlingen verwerven een aantal vaardigheden die hen toelaten om op een zelfstandige manier de beheersing van de eigen taal te vergroten.

## **6. Onderzoekresultaten**

### **6.1 De beginsituatie**

Uit de interviews en vragenlijsten blijkt dat er over het algemeen een vrij negatief beeld over OETC bestaat op de betrokken scholen.

Op schoolniveau wordt OETC nog vaak als een bedreiging ervaren voor de eigenheid van de school. Op veel van de betrokken scholen is het aantal anderstaligen op de totale schoolpopulatie sterk gestegen tijdens de laatste tien jaar. Veel Vlaamse kinderen zijn uit de school gevlucht. Terwijl sommige scholen in het verleden extra inspanningen leverden voor de allochtone leerlingen, zijn zij nu bang dat die extra aandacht nog meer Vlaamse kinderen zal weghouden van de school. De school schuift hierbij vaak de verantwoordelijkheid op de Vlaamse ouders: voor hen is het overwicht aan andere cultuurgroepen op school bedreigend; zij voelen zich niet meer thuis op school. In werkelijkheid vrezen veel directies dat door de invoering van OETC 'de eigenheid' van de school volledig zal verdwijnen. "Binnenkort worden wij een Turkse school", aldus één van de directies. Vaak wordt opgemerkt dat men het aantal 'goede' leerlingen op de school wil behouden. Door OETC te organiseren, trekt men vooral de 'minder goede' leerlingen aan, zo vertelt een directeur.

Opvallend is, dat vaak een onderscheid wordt gemaakt tussen OETC in het Italiaans en OETC in het Turks. De aanwezigheid van Italiaanse leerlingen wordt als minder bedreigend ervaren dan die van Turkse leerlingen. In sommige Limburgse scholen stond men wel open voor het Italiaans OETC, maar botste Turks OETC op negatieve reacties in het leerkrachtenteam. Italiaans OETC wordt als minder bedreigend ervaren omdat Italiaanse leerlingen zich naar hun gevoel al beter in onze samenleving hebben ingepast en minder georiënteerd zijn op de herkomstcultuur. Daarentegen vindt men het Turks OETC, dat onbekender is en verder van hen afstaat, meer bedreigend.

Uit het voorgaande blijkt dat de betrokken scholen zich in een spanningsveld bevinden: aan de ene kant willen zij de groeiende diversiteit in de samenleving erkennen en recht doen, aan de andere kant willen zij de eigenheid van hun school behouden en kwaliteit bieden aan de leerlingen. Elke school neemt binnen dit spanningsveld een andere houding aan, maar opvallend is, dat erkenning van het anders-zijn vaak moeilijk te realiseren valt, vooral wanneer de afstand tussen de minderheidscul-



tuur en de dominante cultuur op school groot is. Scholen worden hier met een complexe situatie geconfronteerd waarin zij belangrijke keuzes moeten maken.

De attitudes van de autochtone leerkrachten ten aanzien van het OETC passen binnen de globale attitude van de Vlaamse school. De meningen van de Vlaamse groepsleerkrachten over welke bedoelingen het OETC dient na te streven, lopen sterk uiteen. Sommigen stellen dat de ETC-leerkrachten zouden moeten meestappen met de leerinhouden die zij vooropstellen om ze dan te herhalen in de ETC-les. OETC is volgens de meeste groepsleerkrachten opgezet om het leerrendement te verhogen. Zij zien echter weinig rendement en beschouwen OETC veeleer als bezwarend en remmend voor de leerlingen. Zij stellen dat ETC-leerkrachten bijvoorbeeld begrippen aanbrengen in de eigen taal die ook heel nieuw zijn voor de leerlingen, waardoor dit weinig ondersteuning biedt voor het reguliere curriculum. Veel leerkrachten hebben het gevoel voortdurend te moeten remediëren en vinden dat zij de ETC-lestijden zelf goed zouden kunnen gebruiken. In dit kader vindt een groepsleerkracht dat "Italianen zich meer zouden moeten aanpassen aan onze levenswijze".

Bij sommige groepsleerkrachten wordt het gebruik van de eigen taal in hun klas toegestaan, omdat het anders niet lukt. Op veel scholen wordt de eigen taal echter verboden omdat men vindt dat de leerlingen zo snel mogelijk Nederlands moeten leren en de school de enige plaats is waar deze leerlingen het zullen leren.

De samenwerking met hun ETC-collega's is volgens de meeste groepsleerkrachten onbestaande of heel onsystematisch. De afspraken die men tussendoor maakt, beperken zich tot hoe de ETC-leerkrachten kunnen aansluiten bij het reguliere curriculum. Ook hier wordt de taal als hét probleem gedefinieerd. Samenwerken met ambassadeleerkrachten zien de meeste groepsleerkrachten als quasi onmogelijk. Sommigen stellen dat ambassadeleerkrachten zich niet wensen te identificeren met de 'migranten' en geen rol op zich nemen ten aanzien van de migrantengemeenschap. Enkele groepsleerkrachten zijn het beu telkens opnieuw te moeten investeren in een goede werkrelatie die nooit goed kan worden omwille van het taalprobleem en de 5- à 6-jarlijkse wissel van de ambassadeleerkrachten. Op die manier hebben zij nooit zicht op rendement en hebben ze het gevoel telkens opnieuw te moeten beginnen.

De ETC-leerkracht wordt door veel groepsleerkrachten niet als een volwaardig lid van het schoolteam beschouwd. De redenen leggen zij vaak bij de ETC-leerkrachten zelf: het feit dat de ETC-leerkrachten geen Nederlands begrijpen en/of spreken, als ook hun onwetendheid en vaak ook afkeuring van de leefwereld van de leerlingen of hun beperkte integratie in het leerkrachtenteam.

De ETC-leerkrachten zelf voelen zich geen volwaardig lid van het schoolteam. Sommigen stellen dat hun autochtone collega's en directie hen vaak als professioneel minderwaardig beschouwen en hen niet betrekken bij het schoolgebeuren. Zij ervaren dit op verschillende vlakken.

Er bestaat weinig interesse voor wat er in de ETC-lessen gebeurt. Zelden of nooit komt de directeur langs in de klas, wat bij veel ETC-leerkrachten demotiverend werkt. Zelden komt OETC aan bod tijdens de teamvergaderingen. Op sommige scholen wordt hieraan wel aandacht besteed, op andere niet. Meestal zijn de doelstelling-

en van OETC niet opgenomen in het schoolwerkplan. Men beschouwt OETC als een 'uitbreiding', een 'aanhangel', maar niet als een volwaardig deel van het programma. Dit blijkt bijvoorbeeld ook uit het feit dat de evaluatie van OETC over het algemeen niet wordt meegerekend voor het eindrapport.

In sommige scholen wordt de ETC-leerkracht achtergesteld op materieel vlak. Het komt voor dat hij of zij niet over een lokaal beschikt om een ETC-les te geven. Indien er bijkomende activiteiten werden georganiseerd op school, vielen ETC-lestijden meestal als eerste weg.

Geen enkele van de betrokken ETC-leerkrachten mag mee beslissen bij de oriëntering van de leerlingen naar het voortgezet onderwijs. Nochtans komen ouders dikwijls het advies van de ETC-leerkracht vragen. Sommige ETC-leerkrachten praten daarover spontaan met de ouders; andere hebben het met de leerlingen over studiekeuzes tijdens de les. De ETC-leerkrachten worden wel gevraagd op te treden bij gezagsproblemen.

Over het algemeen hebben de ETC-leerkrachten de indruk niet ernstig genomen te worden door het schoolteam. Vaak heeft dit te maken met het feit dat de autochtone leerkrachten weinig vat hebben op OETC: zij hebben geen zicht op de lespraktijk van de ETC-leerkracht, beweren daarom geen onderwijskundig oordeel over OETC te kunnen uitspreken, kunnen moeilijk inschatten welke opleiding de ETC-leerkracht heeft genoten of ervaren een taalprobleem in de communicatie. Al deze factoren werken in de hand dat er in het schoolteam weinig samenwerking bestaat en nogal wat vooroordelen groeien ten aanzien van OETC en de ETC-leerkracht op school.

## 6.2 Procesbeschrijving

In wat volgt wordt dieper ingegaan op een aantal condities die naar boven zijn gekomen tijdens het actieonderzoek. Deze condities zijn quasi onontbeerlijk voor een optimale organisatie van het OETC. Zij worden hieronder besproken en telkens met een representatief voorbeeld geïllustreerd.

Tijdens het onderzoeksproces is gebleken dat een goede samenwerking tussen de ETC-leerkracht en de groepsleerkracht van groot belang is voor een zinvol en efficiënt OETC. Op de meeste scholen waren reeds heel wat factoren aanwezig om zinvol samen te werken en te overleggen, maar deze werden zelden toegepast voor OETC. Opdat een dergelijke samenwerking kon ontstaan in het kader van het onderzoek is ervoor gezorgd dat aan enkele minimale voorwaarden was voldaan:

- de taal vormde niet langer een probleem, omdat twee leden van het onderzoeksteam respectievelijk van Turkse en Italiaanse afkomst en tweetalig waren;
- aan nieuwe ambassadeleerkrachten werd de leef- en beleavingswereld van de Turkse of Italiaanse leerlingen die in Vlaanderen zijn geboren en/of opgegroeid duidelijk gemaakt;
- de ontwikkelde visie op OETC werd verduidelijkt;
- indien nodig kregen de ETC-leerkrachten meer informatie over het Vlaamse onderwijsstelsel.

Verder werd de samenwerking mogelijk gemaakt door de themaplanningen en -verhelderingen te organiseren op momenten waarop de betrokken leerkrachten samen klasvrij waren. Bij de organisatie hiervan werd rekening gehouden met de meningen van de leerkrachten zelf. Bij de inhoudelijke uitwerking van de thema's stimuleerden en ondersteunden de betrokken onderzoekers de ETC- en de groepsleerkracht om de beoogde doelstellingen zoveel mogelijk op elkaar te laten afstemmen of bij elkaar te laten aansluiten. Dit gebeurde zowel bij de eerste brainstorm rond het gekozen thema als bij de bespreking van de concrete themavoorbereiding.

De voordelen van zo'n samenwerking zijn groot. OETC is op deze manier niet langer een zaak van de ETC-leerkracht alleen, maar wordt gezien als een schakel in de algemene doelstellingen. Ook al verloopt OETC nog het vaakst in afzonderlijke taalgroepen, door de aansluiting van de doelstellingen op de rest van het curriculum, wordt het meer geïntegreerd in het hele schoolgebeuren. Een efficiënte samenwerking geeft (autochtone en allochtone) leerkrachten de mogelijkheid om hun eigen persoonlijke en culturele referentiekaders van waaruit ze denken en handelen te duiden aan elkaar. Zo leren leerkrachten van elkaar. In de betrokken scholen ontstond er een werkrelatie waar beide partijen iets aan hadden. De samenwerking leidde tot reflectie en discussie over algemene en specifieke doelstellingen van het OETC. Voor de ETC-leerkracht had dit als voordeel dat hij/zij meer zicht kreeg op het geheel van pedagogische en didactische opvattingen van de school. De groepsleerkracht kreeg op deze manier een beter beeld van de inhoudelijke doelstellingen van het OETC en het concreet verloop van de ETC-les. De samenwerking bood beide leerkrachten ook de mogelijkheid om bepaalde culturele kenmerken en hun respectieve betekenis voor de leerlingen beter te duiden aan elkaar.

Door deze samenwerking groeide bij de autochtone leerkrachten het inzicht dat ETC-lessen belangrijk op zich zijn en dat er mogelijkheden bestaan om gemeenschappelijke doelstellingen na te streven. Vergelijk de volgende observatie:

In het thema "Zo zijn onze manieren bij het huwelijk" kregen de Turkse leerlingen van het 5de en 6de leerjaar de opdracht om hun groepsleerkracht te interviewen over gewoontes bij het huwelijk in Vlaanderen. Doordat deze taak in de ETC-les was gegeven, voelden de leerlingen zich veilig om allerhande vragen hieromtrent aan de groepsleerkracht te stellen. Door dit interview kwamen zij bijna automatisch op het onderwerp van seksuele voorlichting. Dankzij deze samenwerking vond de Vlaamse leerkracht voor het eerst een interessante en bovendien natuurlijke ingang om dit onderwerp aan te snijden in de klas, iets wat hem tot dan toe niet was gelukt.

Een ander, belangrijk voordeel van de samenwerking was het feit dat de ETC-leerkracht zich erkend voelde in zijn/haar professionaliteit en zich aanvaard voelde als lid van het schoolteam. De Vlaamse leerkracht leerde door deze samenwerking het referentiekader van allochtone leerlingen en leerkrachten beter kennen en kon daardoor de leefwereld van de leerlingen beter duiden en zinvol aanwenden. Niet alleen betekende een OETC, gebaseerd op een efficiënte samenwerking, een voordeel voor



de leerkrachten, ook en vooral voor de leerlingen had dit OETC een meerwaarde. De meerwaarde was het grootst voor de allochtone leerlingen. Hun eigen ervaringen werden op school als een relevant referentiekader opgenomen en gehanteerd. De allochtone leerlingen leerden hun culturele kenmerken begrijpen en passend aanwenden naargelang de situatie waarin zij verkeerden. Bovendien kregen zij de kans om hun vaardigheid in de eigen taal op een efficiënte manier te ontwikkelen. Ook de Vlaamse leerlingen konden voordelen ervaren bij een goed functionerend OETC op school (bijvoorbeeld in gemeenschappelijke lessen). Zij leerden andere referentiekaders kennen en leerden nadenken over de eigen culturele vanzelfsprekendheden. Daarnaast leerden zij omgaan met meertaligheid op school. Dit illustreert dat OETC niet alleen een meerwaarde kan betekenen voor allochtone leerlingen, maar betekenisvol kan zijn voor de hele school.

Een andere vaststelling is dat de betrokken leerkrachten tijdens het verloop van het onderzoek zelf initiatieven namen met betrekking tot de organisatie en de inhoud van het OETC op de school. Sommige ETC-leerkrachten en groepsleerkrachten zochten samen naar mogelijkheden om de geplande thema's verder uit te werken. Er ontstond tijdens het project ook een groeiende interesse bij andere collega's. Vergelijk de volgende observatie:

In een Limburgse school werden de Griekse en de Turkse ETC-leerkracht betrokken bij de uitwerking van het thema 'Taal leeft' in het Italiaans OETC. Dit was een initiatief van de OVB-kernpersoon die tijdens het actie-onderzoek als spilfiguur fungeerde op de school. De gezamenlijke uitwerking van het thema mondde uit in een eerste gemeenschappelijke les waarbij de verschillende leerkrachten (Turkse, Griekse, Italiaans, Vlaamse) voor de hele klasgroep een stukje van een prentenverhaal vertelden in de eigen taal. De daaropvolgende lessen gebeurden in de verschillende taalgroepen en handelden over taalvariatie in de respectieve taal. Afsluitend werd opnieuw een gemeenschappelijke les georganiseerd. Zowel voor de leerkrachten als voor de leerlingen was dit een heel nieuwe en positieve ervaring. Dit blijkt ook uit de hoge betrokkenheidsscores van de leerlingen tijdens de eerste gemeenschappelijke les.

Om tot een efficiënte samenwerking te komen zijn nog enkele condities belangrijk. In het actie-onderzoek werd gestreefd naar een maximale erkenning en stimulering van de emancipatorische intentie van het OETC. Met het OETC wordt niet enkel cultuurbehoud nagestreefd. Het doel reikt verder. Het biedt leerlingen inhouden aan om fundamenteel te leren omgaan met hun culturele kenmerken. Deze culturele kenmerken worden ook gekoppeld aan andere sociale relaties waardoor de leerlingen op termijn in staat zijn eigen keuzes te maken, zonder afstand te moeten nemen van hun eigenheid. Binnen het onderzoeksproces werd dit aanvankelijk uitgelegd, zonder de ETC-leerkrachten in die richting te sturen. Tijdens planningen, uitvoeringen en verhelderingen van thema's werden de elementen die zij daartoe aanreikten wel extra benadrukt. Op die manier werden hun objectiverende acties met betrekking tot culturele

kenmerken ruimer gekaderd, waardoor de ontwikkelde visie van OETC voor hen 'al doende' duidelijker werd. Vergelijk de volgende observatie:

In het thema "Zo zijn onze manieren bij het huwelijk" had de ETC-leerkracht doelstellingen voorbereid die achteraf met de groepsleerkracht besproken werden. Eén van de doelstellingen was: "kunnen begrijpen waarom Turken die hier opgroeiden, trouwen met iemand uit Turkije". De ETC-leerkracht wou de leerlingen tot het inzicht brengen waarom de meeste Turken kiezen voor iemand uit Turkije. De groepsleerkracht vond dit geen doelstelling maar iets wat de Turkse jongeren beter niet meer zouden doen, omdat hun verdere integratie in de Vlaamse samenleving erdoor wordt bemoeilijkt. Door de samenwerking kwamen deze opvattingen aan het licht en moesten de doelstellingen verder uitgeklaard worden. Er werd besloten dat het belangrijk is dat de Turkse kinderen hun gewoontes en tradities kunnen begrijpen en dat Turkse gewoontes niet worden beoordeeld vanuit een Vlaams referentiekader. Voor de autochtone leerkracht was het belangrijk te weten dat hij zijn eigenheid kon bewaren, zonder de eigenheid van o.a. de Turkse leerlingen te be- of veroordelen.

Het voorgestelde OETC gaat veel verder dan de traditionele visie te bevestigen. Bij de meeste leerkrachten was deze bedoeling wel aanwezig, maar kwam ze slechts intuïtief of toevallig aan de orde. Het lijkt ons noodzakelijk om de emancipatorische intentie van OETC verder te expliciteren, zodat doelstellingen in die richting kunnen worden geformuleerd en nagestreefd.

Tijdens het actie-onderzoek is duidelijk gebleken dat de Vlaamse leerkrachten deze emancipatorische intentie van het OETC heel belangrijk en vernieuwend vonden. Het bestaande bedreigingsgevoel bij autochtone leerkrachten ten aanzien van het OETC viel voor een groot stuk weg, vooral toen bleek dat ook de ETC-leerkracht die emancipatorische rol op zich nam. Precies deze emancipatorische intentie van het OETC bleek het samenwerkingspunt bij uitstek. De verrijkende rol die het OETC kan hebben, werd duidelijk en de samenwerking kreeg meer en meer vorm.

Ingeleid worden in het pedagogisch project van de school is een andere belangrijke conditie om een efficiënte samenwerking uit te bouwen. Het was verwonderlijk dat ETC-leerkrachten, die toch deel uitmaakten van het leerkrachtenteam, niet op de hoogte waren van de gewoontes, tradities en doelstellingen van de school. Het gebrek aan communicatie omwille van taalproblemen lag dikwijls aan de basis van deze onwetendheid. Als van de ETC-leerkracht verwacht wordt dat hij of zij integraal deel uitmaakt van het leerkrachtenteam, dan moeten voor deze problemen oplossingen gevonden worden. Vergelijk de volgende observatie:

Op een school rees een misverstand over hoe de leerinhoud "het ontstaan van de mens" gekaderd kon worden. De groepsleerkracht had gewerkt rond de evolutietheorie. De Turkse ETC-leerkracht stond voor een dilemma bij de behandeling van deze leerinhoud tijdens de ETC-les. Gedurende zijn leservaring in Turkije werd het ontstaan van de mens vanuit twee verschillende referentie-

kaders aangebracht, de evolutietheoretische en de godsdienstige. De ETC-leerkracht wist niet welke aanpak wenselijk was in de Vlaamse school en heeft dan maar beide kaders aangereikt, wat negatieve reacties uitlokte bij zijn autochtone collega's. Uit informele gesprekken konden wij afleiden dat deze leerkracht zich onmachtig voelde tijdens de uitvoering van het thema in de klas. Achteraf werd duidelijk dat de ETC-leerkracht nog nooit gehoord had van een pedagogisch project.

Het is duidelijk dat als de ETC-leerkracht het pedagogisch project van de school niet kent, hij of zij veel fouten kan maken. Het is te gemakkelijk tekortkomingen bij de ETC-leerkracht te leggen, als die niet steeds over de nodige informatie beschikt. Dat het ook anders kan, illustreert het volgende voorbeeld.

Op de Freinetschool die aan ons onderzoek deelnam, wist de ETC-leerkracht heel goed wat de bedoelingen waren van de school en hoe die vertaald werden in de Freinetmethode. Zij had, net als haar Vlaamse collega's, de nodige informatie hierover gekregen. Hier kwamen misverstanden over het pedagogisch project niet voor, waardoor de samenwerking vlot liep en de ETC-leerkracht zich als lid van het leerkrachtenteam aanvaard wist.

Uit interviews en informele gesprekken is gebleken dat de algemene deskundigheid van de ETC-leerkrachten vaak onvoldoende erkend wordt op de school. Bij het beoordelen van de leerlingen wordt niet gevraagd naar de mening van de ETC-leerkracht. Zijn of haar inzichten met betrekking tot hun prestaties worden vaak als niet belangrijk beschouwd. De ETC-leerkracht wordt zelden ingelicht over de prestaties van de leerlingen bij de autochtone leerkrachten. Enkele ETC-leerkrachten brachten aan dat zij enkel aangesproken worden indien autochtone leerkrachten gezagsproblemen hebben. Behalve een gebrek aan erkenning van de professionaliteit van de ETC-leerkracht, bestaat ook een kloof tussen zijn of haar status als leerkracht en die van de autochtone leerkrachten. Dit is gebleken uit het feit dat de ETC-leerkracht vaak het eerste slachtoffer is bij organisatorische problemen op school.

Erkend worden in de professionaliteit is een voorwaarde om op gelijke voet te kunnen samenwerken. De ETC-leerkrachten mogen niet benaderd worden als leerkrachten met tekortkomingen, maar als deskundigen op hun terrein. Op die manier krijgen zij een evenwaardige rol binnen het leerkrachtenteam en krijgen zij de kans om hun opvattingen en mogelijkheden maximaal te benutten.

Tijdens het actie-onderzoek groeide zowel bij de ETC-leerkrachten als bij de groepsleerkrachten een positieve attitude ten aanzien van de organisatie van de emancipatorische visie op OETC. Naarmate het actie-onderzoek vorderde, kregen de betrokken leerkrachten een duidelijker en coherenter beeld van de visie op OETC zoals voorgesteld in het raamcurriculum. Globaal beschouwd waren de bevindingen van de leerkrachten na het eerste thema positief. Enkele ETC-leerkrachten vonden niet alleen de manier van werken, maar ook de inhoud die zij in dit OETC konden leggen



interessanter voor de leerlingen. Deze leerkrachten zijn van plan om op deze manier verder te werken. Vergelijk het volgende citaat:

“Door dit project is er verandering in het opstellen van de lessen. Vroeger dachten we nooit na over doelstellingen. Hetgeen ik heel interessant vond, is dat we over bepaalde aspecten zijn gaan reflecteren. De manier van werken, de voorbereiding van de lessen, dat is veranderd. Thema's zijn meer uitgediept en vanuit een andere hoek benaderd. Dit was positief aan het project.” (ETC-leerkracht, Winterslag)

Uit informele gesprekken en interviews met de betrokken leerkrachten, blijkt dat zij de organisatie van OETC tijdens het actie-onderzoek positief hebben bevonden, hoewel er aanvankelijk - vooral bij de autochtone leerkrachten - een zekere weerstand bestond. Na twee experimenteerjaren kunnen we stellen dat de aanvankelijke weerstanden langzaam maar zeker wegebben. Vergelijk:

“Ik vond de hele tijd door de samenwerking heel aangenaam, zelfs inspirerend. Ik zie het heel goed zitten om op die manier verder te werken. Ik denk wel dat ik in een uitzonderlijke situatie zit, omdat wij een zeer goede ETC-leerkracht hebben.” (groepsleerkracht, Gent)

## 7. Conclusies

Het actie-onderzoek heeft in voldoende mate kunnen aantonen dat ook in de huidige omstandigheden OETC kan worden georganiseerd dat als zinvol en efficiënt ervaren wordt door alle betrokken actoren.

Alvorens kan worden gewerkt aan een verdere ondersteuning en professionalisering moet aan de volgende minimale voorwaarden worden voldaan:

1. de ETC-leerkracht moet het Nederlands beheersen, zodat samenwerking met autochtone collega's mogelijk wordt;
2. de ETC-leerkracht moet op de hoogte zijn van het Vlaamse onderwijsstelsel;
3. de ETC-leerkracht moet efficiënt kunnen inspelen op de leef- en beleevingswereld van de allochtone kinderen die in Vlaanderen geboren zijn, opgroeien en schoolgaan.

Naast de minimale voorwaarden ten aanzien van de ETC-leerkrachten hebben we uit het actie-onderzoek enkele optimale condities kunnen afleiden. Ten eerste mag de eigenheid van de school niet uit het oog verloren worden. Het is belangrijk dat er aan de optimalisering van OETC wordt gewerkt vanuit de reële schoolcontext. Ten tweede moet de emancipatorische intentie van OETC maximaal benut worden. Cultuur en identiteit moeten als dynamische concepten benaderd worden, waarbij de ETC-leerkracht verder gaat dan het louter bevestigen van traditionele opvattingen. Het lijkt ons noodzakelijk om deze emancipatorische intentie verder te expliciteren, zodat

doelstellingen in die richting kunnen worden geformuleerd en nagestreefd. Ten derde moet het pedagogisch project van de school ook duidelijk zijn voor de ETC-leerkracht. Het zou onterecht zijn om tekortkomingen enkel bij de ETC-leerkracht te leggen, terwijl hij/zij niet steeds over de nodige informatie beschikt. Ten vierde is de samenwerking tussen de ETC-leerkracht en de Vlaamse collega's onontbeerlijk. Samenwerking vormt een belangrijke stap in de uitbouw van een zinvol OETC. De manier waarop deze samenwerking tot stand wordt gebracht, moet door de leerkrachten zelf gekozen kunnen worden. Ten vijfde moet de ETC-leerkracht erkend worden in zijn/haar professionaliteit als leerkracht. Zolang de ETC-leerkrachten gezien worden als personen met tekorten kunnen zij zich niet optimaal integreren in een schoolteam.

Deze optimale condities kunnen worden beschouwd als optimaliseringsprincipes, waardoor de organisatie van OETC efficiënter kan verlopen op school. Dit betekent dat uit het actie-onderzoek geen algemeen 'optimaliseringsmodel' wordt voorgesteld dat zou gelden voor alle scholen. Het gaat veeleer om principes die op schoolniveau moeten worden toegepast teneinde een zinvol OETC te kunnen uitvoeren. Bovendien is het uiterst belangrijk om het OETC bij het reguliere curriculum te laten aansluiten, zodat het integraal deel uitmaakt van het schoolgebeuren en een reële kans op slagen krijgt. Het is gebleken dat, indien deze condities gerealiseerd zijn, de vooroordelen en problemen tot de juiste proporties worden herleid en niet meer onoverkomelijk zijn. Dit vraagt wel een engagement van de school. Zolang OETC beschouwd wordt als een minderwaardig onderdeel van het pedagogisch project van de school, is het niet zinvol. Het is noodzakelijk dat OETC een zaak wordt van de hele school. Dit onderzoek in reële schoolcontexten heeft aangetoond dat de condities daarvoor haalbaar en realistisch zijn.

## 8. Discussie

Tot op heden blijft de legitimeringsdiscussie rond OETC bestaan. We willen hier even stilstaan bij deze discussie om te achterhalen wat mogelijke mechanismen en opvattingen zijn die aan de grondslag hiervan liggen. Dit leidt tot een aantal beschouwingen over de rol van OETC in een multiculturele samenleving.

Voor- en tegenstanders verdedigen elk hun argumenten maar slechts weinig empirisch onderzoek kan ter ondersteuning worden aangehaald. In Nederland heeft men hetzelfde fenomeen gekend. Lucassen & Köbben (1992) geven een verklaring voor deze patstelling tussen voor- en tegenstanders:

"Om te begrijpen waarom de kloof tussen voor- en tegenstanders van het OETC zo groot is geworden, moeten we ons realiseren dat het hier niet alleen een onderwijstechnische zaak betreft. Er is geen uitgebreide studie voor nodig om te constateren dat deze kwestie onlosmakelijk verbonden is met dieperliggende verschillen in opvatting over de plaats van minderheden in de Nederlandse samenleving." (Lucassen & Köbben, 1992:147)

In die zin kan het OETC beschouwd worden als een knooppunt van keuzes met betrekking tot de plaats van minderheden in de samenleving. Extreem gesteld liggen de keuzes op een continuüm tussen aan de ene kant assimilatie, waarbij men stelt dat de minderheden hun eigen taal en cultuur moeten opgeven om zich te kunnen aanpassen aan de dominante taal en cultuur van hun omgeving, en aan de andere kant pluralisme, waarbij men pleit voor diversiteit en behoud van eigen taal en cultuur van minderheden. Het ideologisch kader van waaruit men denkt, hangt meestal nauw samen met de opvattingen en visies over OETC.

Voorstanders van het OETC erkennen de emancipatorische rol die het OETC kan vervullen, waarbij de eigen taal en de culturele kenmerken van allochtone kinderen respectievelijk als relevant communicatiemiddel en referentiekader kunnen fungeren op school. Zij zien het OETC positief ontwikkelen als de allochtone en autochtone leerkrachten kunnen samenwerken en aan de minimale voorwaarden is voldaan.

Tegenstanders daarentegen zien het nut niet in van het verder ontwikkelen van de eigen taal en vinden dat het behoud van 'identiteit' of 'cultuur' een zaak van de minderheden zelf is en geen taak van de Vlaamse school. Heel vaak wordt gesteld dat OETC alleen wenselijk is als het de 'integratie' niet in de weg staat. De eigen taal wordt tegenover het leren van het Nederlands geplaatst. Men gaat er vanuit dat als je je eigen taal verder ontwikkelt, dit de verdere ontwikkeling van een tweede en/of derde taal in de weg staat.

Dat er na twintig jaar OETC nog altijd dezelfde discussie wordt gevoerd, kan naar onze mening alleen te wijten zijn aan een hardnekkig (maar vaak onderhuids en onbewust) assimilatiedenken. Meestal wil men het liefst vasthouden aan onderwijs met één taal en één cultuur, terwijl men tegelijkertijd het interculturele discours en het non-discriminatiebeleid hoog in het vaandel draagt. De groeiende diversiteit in het onderwijs wordt dikwijls ervaren als een reële bedreiging. Erkenning van diversiteit wordt vaak ervaren als een verlies van kwaliteit voor de school. De OETC-discussie is relevant omdat aan de grondslag hiervan allerlei mechanismen liggen die verklaren waarom homogenisering in het onderwijs nog steeds een heersende tendens is.

Enerzijds is er de controle-tendens in het onderwijssysteem. Een dergelijke tendens uit zich bijvoorbeeld in het soort vraagstelling dat leerkrachten hanteren in hun onderwijspraktijk. Doorgaans is deze erg gesloten (Jaspaert & Linsen, 1997). Ruimte laten voor verscheidenheid in het onderwijs betekent voor de leerkracht controle uit handen geven. De meeste leerkrachten in ons onderwijssysteem zijn eentalig. Wanneer een leerkracht bijvoorbeeld rekening wil houden met de eigen taal van alle leerlingen, brengt dit met zich mee dat hij/zij controle moet afstaan over het leerproces. Wat leerlingen vanuit hun eigen leefwereld in het leerproces binnenbrengen, valt vaak buiten de controle van de leerkracht, vooral als het gaat om leerlingen die een andere dan de dominante taal en cultuur van de school bezitten. Zij brengen een voor de leerkracht meestal nieuwe en onbekende wereld binnen op school, wat gevoelens van onzekerheid en bedreiging met zich kan meebrengen.



Anderzijds wijst de homogeniseringstendens erop dat, ondanks het gelijkheidsideaal van het onderwijs, bestaande ongelijkheid in de maatschappij gereproduceerd wordt in het onderwijs (Bourdieu & Passeron, 1977). Het onderwijs is als het ware een weerspiegeling van de manier waarop groepen zich ten opzichte van elkaar positioneren in de maatschappij. Groepen zoals allochtonen of mensen uit een lager sociaal milieu worden meestal niet als zodanig erkend of gewaardeerd in het onderwijs. Hun ondergeschikte positie in de maatschappij ten aanzien van de dominante 'Vlaamse' cultuur uit zich in het onderwijs. Vaak echter ligt onwetendheid aan de basis van vooroordelen en een onterecht bedreigingsgevoel ten aanzien van de ander. Als ik de ander niet ken, denk ik ook makkelijker dat mijn eigen leefwereld waardevoller is dan die van de ander.

Het onderzoek waarvan hier verslag is gedaan, is een eerste poging om de intrinsieke waarde van OETC duidelijk te maken. Uit de resultaten van het actie-onderzoek blijkt dat een pluralistisch standpunt ten aanzien van meertaligheid en culturele diversiteit niet langer kan uitblijven, wil men alle leerlingen voorbereiden op een multiculturele samenleving.

De samenwerking tussen allochtone en autochtone leerkrachten vormt de kern van een zinvol en efficiënt OETC. Dit betekent dat OETC niet langer marginaal is, maar een zaak wordt van de hele school. Indien men met OETC iets wil bereiken, dan is het noodzakelijk om met het hele schoolteam een keuze te maken en een visie te ontwikkelen die haalbaar is op de eigen school. Alvorens men tot een dergelijke stap kan overgaan, is het noodzakelijk om ook de eigen taal en de cultuurbeleving van de allochtone groepen als relevant referentiekader te erkennen op een Vlaamse school. Hier vormt echter het assimilatiedenken een grote hinderpaal. Het dominante karakter van een doorsnee Vlaamse school luidt nog steeds: één school, één taal, één cultuur. Dit is uiteraard de eenvoudigste keuze en ze komt meestal voort uit een bezorgdheid om de allochtone leerlingen zo ver mogelijk in het Vlaams onderwijssysteem te laten vorderen. Daarbij verliest men uit het oog dat ook andere leerinhouden relevant kunnen zijn voor de affectieve en cognitieve ontwikkeling van deze leerlingen. Het is moeilijker en het vraagt meer inspanning om een schoolsfeer op te bouwen waar pluralisme, meertaligheid en multiculturaliteit een normaliteit zijn en waarbij OETC één van de keuzemogelijkheden is.

Veel hangt af van de achterliggende opvattingen en visies op OETC. OETC dat de emancipatorische intenties benadrukt, m.a.w. leerlingen wegwijs maakt in verschillende werelden en zich niet beperkt tot een heel enge visie op de eigen taal en cultuur, zal wellicht beter de vaardigheden van de leerlingen ontwikkelen om te leren met andersdenkenden om te gaan. OETC, zoals ontwikkeld in bovenstaand onderzoek, helpt leerlingen door hen te leren hun eigenheden beter te kaderen en aan te wenden in de verscheiden context waarin zij leven. OETC kan in dit continu proces een ondersteunende rol bieden, mits de invulling ervan voldoende emancipatorisch is. Het nadeel van de huidige organisatie van OETC blijft echter dat allochtone leerlingen gesegregeerd worden van hun reguliere klasgroep. Op deze manier wordt de schei-

ding tussen hun wereld en die van hun autochtone klasgenoten in stand gehouden. Een eerste stap om OETC meer in het regulier curriculum te integreren, is het laten afstemmen van doelstellingen op elkaar en het organiseren van gemeenschappelijke lessen. Het is wenselijk dat OETC een volwaardige plaats krijgt binnen het regulier onderwijscurriculum. Op schoolniveau kan OETC een motor zijn om ook op andere vlakken te werken aan een grotere openheid voor andere talen en identiteiten. OETC creëert meer ruimte voor diversiteit en het leren omgaan met die diversiteit. OETC kan het taalbeleid van een school opentrekken naar een grotere openheid voor andere talen en identiteiten. OETC creëert meer ruimte voor diversiteit en het leren omgaan met die diversiteit. OETC kan het taalbeleid van een school opentrekken naar een grotere heterogeniteit waardoor meertaligheid en intercultureel onderwijs veeleer als iets normaals en verrijkends worden gezien dan als een rem. Een dergelijke verbetering van de positie van OETC op school biedt niet enkel garanties voor een betere samenwerking tussen autochtone en allochtone leerkrachten. Dit houdt ook in dat het OETC niet langer beschouwd wordt als een vak dat losstaat van de andere leerinhouden. Wil een integratieve opzet slagen, dan is curriculum-coördinatie een niet te verwaarlozen factor. De link tussen OETC en de andere pijlers van het OVB zoals NT2, ICO en zorgbreedte moet worden geëxpliciteerd. Het leren omgaan met anders-zijn, het ontwikkelen van een efficiënte aanpak in taalonderwijs of het omgaan met heterogeniteit in de klas zijn slechts enkele aspecten die zowel in OETC als in NT2, ICO en zorgbreedte aan bod komen.

#### Noot

1. Met een gestructureerd en efficiënt OETC wordt bedoeld een OETC dat resultaten oplevert voor zowel leerkrachten als allochtone en autochtone leerlingen.

#### Bibliografie

- Aarts, R., J.J. de Ruiter & L. Verhoeven (1993). *Tweetaligheid en schoolsucces. Relevantie en opbrengst van etnische groepstalen in het basisonderwijs*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Bourdieu, P. & J.C. Passeron (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Beverly Hills: C.A. Sage.
- Carr, W. & S. Kemmis (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. Lewis: Falmer Press.
- Elliot, J. (1993). *Action research for educational change*. Milton Keynes/Philadelphia: Open University Press.
- Jaspaert, K. & B. Linsen (1997). Succes verzekerd? Effecten van invoering van taakgericht onderwijs. *Moer* 6, 362-373.
- Jaspaert, K. & M. Verlot (1992). Taalkundige en culturele gevolgen van een multi-etnische samenleving voor het Nederlandstalig onderwijs. *Ons Erfdeel* 2, 213-221.
- Jong, E. de (1996). *Integrating language minority education in elementary schools: an exploratory study into the realities of integration*, B.A./M.A. Tilburg University (onuitgegeven doctoraalscriptie).

- Laevers, F. (Ed.) (1993). *Leuvense Betrokkenheidsschaal voor kleuters. Reeks onderzoek, opleiding en begeleiding*. Leuven: Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs.
- Laevers, F., A. Peeters & P. Vanwijtsberghen (Eds.) (1994). *Leuvense Betrokkenheidsschaal voor leerlingen. Reeks onderzoek, opleiding en begeleiding*. Leuven: Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs.
- Lucassen, L. & A.J.F. Köbben (1992). *Het partiële gelijk. Controverses over het onderwijs in de eigen taal en cultuur en de rol daarbij van beleid en wetenschap (1946-1964)*. Amsterdam/Lisse: Swetz & Zeitlinger.
- Pinxten, R. & M. Verlot (1997). Intercultureel onderwijs. Inleidende opmerkingen. In: M. Verlot & S. Sierens, *Cultuurstudies. Themnummer Intercultureel onderwijs* 3, 1-7.
- Sierens, S. (1993). Het onderwijs in eigen taal en cultuur, een omstreden onderwijsvorm. In: J. Ramakers (Ed.), *Migranten en onderwijs. Reeks Steunpunt Migranten-Cahiers*. Leuven: K.U. Leuven, HIVA, 4, 77-110.
- Snytsers, F. (1994). *Raamcurriculum OETC. VI.O.R.* (intern document).
- Snytsers, F. (1996). *Onderwijsleerplan Stimulerend Allochtone Taal en Identiteitsontwikkeling Italiaans en Turks. VI.O.R.* (onuitgegeven).
- Spolders, M. (prom.), K. Jaspert (co-prom.), K. Delrue, G. Ramaut, K. Hillewaere, e.a. (1996). *Optimaliseringsmodellen van Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur. Eindrapport*. R.U.Gent, Vakgroep Pedagogiek, Steunpunt ICO/K.U.Leuven, Steunpunt NT2.