

Anderstaligen en het Nederlandstalig onderwijs

DIEDERIK VEKEMAN

Het probleem van de anderstaligen in ons land staat de laatste jaren steeds meer in de belangstelling. Zo gaven bijvoorbeeld de laatste gemeenteraadsverkiezingen (december 1988) in Antwerpen een noodsein om naar doordachte oplossingen te zoeken die voor een pluriforme en multiculturele samenleving een leefbaar perspectief op lange termijn bieden.

Een belangrijke factor die voor anderstaligen integrerend kan werken, is de kennis van de taal van het gast- of verblijfsland waarin zij gehuisvest zijn. Uiteraard speelt het onderwijs hierin een fundamentele rol.

In deze bijdrage schetsen we wat het onderricht Nederlands voor anderstaligen op dit ogenblik inhoudt. We bekijken kort de talen van de twee belangrijkste minderheidsgroepen in ons land (Turken en Marokkanen). En we ronden af met een voorstelling van de verschillende richtingen binnen het onderwijs aan anderstaligen.

Anderstalige minderheidsgroepen

Eén voorwaarde om zich in een land te integreren is de kennis van de taal van het land. Heel wat maatschappelijke problemen bij minderheidsgroepen komen immers voort uit taalproblemen. Nochtans kunnen we niet alles daartoe herleiden en moeten we hier genoeg nuances door de maatschappelijke positie van anderstalige minderheidsgroepen in ons land te bekijken. We stellen vast dat we -grofweg- van twee grote groepen kunnen spreken.

Enerzijds is er de groep wiens culturele identiteit te definiëren is als "westers". Dat zijn zowel de West-europese anderstaligen die niet van het Middellandse Zeegebied afkomstig zijn (overwegend Nederlanders, verder Duitsers, Fransen, Engelsen, ...) als Noord Amerikanen en de laatste decennia eveneens Japanners. In het algemeen kan men stellen dat zij in een sociaal-economisch gunstige positie staan; niemand zal op de idee komen om over de taalproblemen (wat het Nederlands betreft) van deze groep te spreken. Het Nederlands is voor hen geen noodzaak; het staat eerder "sympathiek" wanneer iemand van hen zich toch de moeite getroost heeft onze taal te leren. De andere groep kunnen we onder een dubbele noemer samenvatten: Zuid Europeanen enerzijds

(Grieken, Spanjaarden, Portugezen, Italianen, ...) en Noordafrikanen en Aziaten anderzijds (overwegend van Marokkaanse en Turkse nationaliteit; over het algemeen afkomstig van armere gebieden). De culturele identiteit van deze groep is duidelijk verschillend van de Westeuropese, en hun maatschappelijke positie is eerder tegengesteld aan die van de voorgaande groep. Voor hen is de kennis van het Nederlands hoe langer hoe meer een vereiste om te overleven.

Uit onze gesprekken met Turkse volwassenen (1) bleek dat de beheersing van onze taal een unieke voorwaarde is om sociaal-economisch meer kansen te krijgen en zich in het maatschappelijk verkeer te integreren. Het betekent immers dat men de -soms verplichte- bereidheid toont zich in te leven in de normen van een andere culturele entiteit, die in heel wat opzichten verschillend is van de oorspronkelijke.

Voor deze tweede groep anderstaligen is de kennis en het behoud van de minderheidstaal van groot belang. Men is er zich van bewust dat er een reëel gevaar bestaat dat die taal verloren kan gaan als communicatiemiddel binnen de eigen groep, waardoor een belangrijke bindende factor tussen de leden van de groep zou wegvallen. Taalverlies betekent in dit geval eveneens identiteitsverlies.

Additieve en subtractieve tweetaligheid (2)

De leden van de eerste groep anderstaligen die het Nederlands leren, kunnen we tot de additief tweetaligen rekenen. Dat betekent dat zij een moedertaal (T1) spreken die sociaal beschouwd "evenwaardig" is aan of "hoger" staat dan het Nederlands (b.v. het Frans of het Engels). Wanneer zij het Nederlands leren, hoeft hun T1 daar niet onder te lijden. Voor deze personen is de kennis van het Nederlands eerder een verrijking van hun taalvaardigheid. Zij hebben onze taal in strikte zin niet nodig om optimaal te communiceren en maken in de meeste gevallen overwegend gebruik

van hun moedertaal, die bijgevolg blijvend geactiveerd en gestimuleerd wordt.

Bij subtractief tweetaligen kunnen we van een omgekeerde situatie spreken. Zij zijn verplicht de meerderheidstaal (in dit geval het Nederlands) te leren. Hun T1 wordt in geringe mate -of vaak niet- getolereerd en wordt bovendien als minderwaardig communicatiemiddel beschouwd. Voor deze groep anderstaligen is er nood aan het stimuleren van de moedertaal, waarvan de beheersing tegen alle verwachtingen in niet zo goed is. Hiervoor zijn ten minste twee redenen aan te halen. Een eerste reden is dat de meeste immigranten van het platteland afkomstig zijn en over een beperkte -overwegend agrarische- woordenschat beschikken. In deze dorpen volstond bovendien hun dialectisch taalgebruik, dat zij eveneens in ons land zijn blijven hanteren. Een andere reden kan gezocht worden in het feit dat immigranten, door het geringe contact met hun thuisland, hun moedertaal niet mee ontwikkelen op het ritme van het land van herkomst. In vele gevallen verliezen ze hun woordenschat eerder in plaats van deze te verrijken, ten gevolge van het gebrek aan een levend referentiekader. Daarom leren allochtone kinderen die in Vlaanderen geboren zijn, in vele gevallen een gebrekkige, arme en dialectische moedertaal aan, wat zonder twijfel invloeden heeft op het leren van het Nederlands. In de praktijk is dan ook meermaals vastgesteld dat deze subtractief tweetaligen geen van beide talen volwaardig ontwikkelen. Men spreekt dan van semi-linguïsme, halfstaligheid of dubbele halfstaligheid. Deze term werd gelanceerd in 1962 door Nils Erik Hånsegard (3) en verwijst naar een gebrekkige vaardigheid in de moedertaal én de taal van het land waar men verblijft.

Turks en Marokkaans (4)

Het lijkt ons zinvol een korte schets te geven van de moedertalen van de twee belangrijkste groepen subtractief anderstaligen in België, namelijk het Turks en het Marokkaans. We sommen slechts de meest markante eigenschappen van deze talen op om een beeld te geven van mogelijke moeilijkheden bij het verwerven van het Nederlands.

HET TURKS (5)

Het standaard-Turks is de taal die door de meeste bewoners van het huidige Turkije gesproken wordt. Het wordt sinds 1928 in het Latijns schrift geschreven op initiatief van Atatürk. Voorheen werd het in het Arabisch genoteerd.

Het Turks is een agglutinerende taal. Dat betekent dat veel functie-elementen, die in het Nederlands met losse woordjes worden uitgedrukt, als een suffix achter een naamwoords- of werkwoordsstam staan. Er kunnen veel suffixen achter één stam komen, bijvoorbeeld: "okul-da-yim" (letterlijk: school-in-ik; ik ben op school). Een ander verschilpunt met het Nederlands is dat het werkwoord in het Turks meestal achteraan in de zin komt. Bovendien kent het Turks geen losse persoonlijke voornaamwoorden als onderwerp van de zin, en heeft het in de onvoltooid tegenwoordige tijd geen koppelwerkwoorden. Waar het Nederlands voorzetsels heeft, zijn er in het Turks verschillende structuren, in de meeste gevallen suffixen die achter het substantief worden aangehecht of losse postposities.

De Koerden, die verspreid leven in Turkije, Iran, Irak, Syrië en de Sovjetunie, vormen een groep van 6 à 8 miljoen sprekers van het Koerdisch, dat oorspronkelijk een Iraanse taal is. Deze taal heeft nauwelijks een traditie als schrijftaal, aangezien het gebruik ervan in het openbaar o.a. door de Turkse autoriteiten officieel verboden wordt. In West-Europa wordt de schriftelijke toepassing ervan wel door nationalistische migranten actief gepropageerd. Een aantal van de Turkse immigranten die in ons land aanwezig zijn, hebben het Koerdisch als moedertaal.

HET MAROKKAANS

De Marokkaanse bevolking bestaat voor de grote helft uit Arabische Marokkanen en voor 40 à 45 % uit Berbers. De taalsituatie van deze beide bevolkingsgroepen is geheel verschillend.

De eerste groep spreekt het zgn. Marokkaans Arabisch (MA), dat sterk verschilt van het Klassiek Arabisch, de taal van de Koran. Onder MA verstaat

men het gesproken Arabisch van Marokko, dat sterk afwijkt van de geschreven variant, het Modern Standaard Arabisch (MSA), dat vrijwel identiek is aan het Klassiek Arabisch. Niemand heeft het MSA als moedertaal. Het wordt enkel gesproken door mensen met een hoge opleiding bij zeer officiële aangelegenheden. Alle Arabische talen zijn gekenmerkt door een "radicalenstructuur". Dat betekent dat woorden zijn opgebouwd uit kernen van twee, drie of vier medeklinkers (radicalen) die samen de grondbetekenis van het woord dragen.

Bij de Berbers onderscheiden we drie belangrijke Berbertalen: (1) het Tasusit in de kleine zuidelijke helft van Marokko; (2) het Beraber in centraal Marokko; (3) de kleinste groep dialecten, met als belangrijkste het Tarifit of Rifberber, in enkele noordelijke delen van het land. De Berbertalen behoren niet tot de Arabische taalfamilie, en verschillen structureel sterk van het Arabisch. De meeste Marokkanen die in ons land verblijven, zijn sprekers van een Berbertaal.

Het onderwijs aan anderstaligen

De officiële onderwijswereld heeft zeer laat gereageerd op de taalsituatie van anderstaligen in ons land. Pas in september 1982 werd door het Ministerie van Onderwijs het experiment "Elkaar Ontmoetend Onderwijs" (EOO) ingevoerd, waardoor aan de eis van de Europese Gemeenschap werd voldaan 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. Anderstalige volwassenen daarentegen moesten in vele gevallen voor taallessen aankloppen bij kleinschalige initiatieven in de sociaal-culturele sector.

"Andere kenmerken van deze taallessen binnen de sociaal-culturele sector: ze zijn goedkoop en dat met weinig of geen overheidssubsidie! De lesgevers zijn in 68 % van de gevallen onbetaalde vrijwilligers." (6)

Tot op vandaag is de situatie weinig veranderd: het

initiatief ligt nog steeds overwegend aan de kant van vrijwilligersorganisaties, waarvan alleen de meest uitgebouwde enige vorm van financiering kunnen verkrijgen. In het regulier onderwijs komt zeer traag een veranderingsbeweging op gang. Hiervan getuige het feit dat er nog steeds geen aparte dienst of bestuur is op het Ministerie van Onderwijs dat het migrantenonderwijs centraliseert, laat staan coördineert en een soliede gestalte geeft.

In het onderwijs aan anderstaligen nemen taallessen een belangrijke plaats in.

Binnen de taallessen Nederlands worden in de regel twee grote stromingen onderscheiden: het "Nederlands als tweede taalonderwijs" en de lessen Nederlands in "intercultureel" verband. In beide richtingen wordt de verwerving van het Nederlands zowel in als buiten het schoolverband gestimuleerd. Volledigheidshalve belichten we eveneens de taallessen in de minderheidstalen (onderwijs in de eigen taal en cultuur), omdat men er in kringen van onderzoekers en lesgevers hoe langer hoe meer van overtuigd is dat een goede kennis van de eigen taal niets dan positieve invloeden heeft op de verwerving van het Nederlands.

NEDERLANDS ALS TWEEDE TAAL (7)

In het taalonderwijs aan anderstaligen worden een aantal termen niet altijd even ondubbelzinnig gebruikt. Daarom zetten we hier de belangrijkste even bij elkaar zoals ze gebruikt zouden moeten worden.

Onder moedertaal (T1) verstaan we de taal van de omgeving die iedere persoon leert spreken vanaf zijn geboorte. Voor de meeste kinderen in Vlaanderen betekent dit een variant van het Nederlands. Met de term vreemde taal bedoelt men een taal die je leert in een gestuurde omgeving. Frans, Engels en Duits, zoals ze op de middelbare scholen worden gegeven, zijn in dat opzicht vreemde talen. De lessen worden meestal door Nederlandstaligen gegeven, dikwijls met behulp van leermiddelen die geheel of gedeeltelijk in het Nederlands opgesteld zijn. Buiten deze lessen wordt de vreemde taal niet als doeltaal gebruikt.

Een tweede taal (T2) leert men in een land waar die

taal voertaal is, maar die voertaal is niet de moedertaal. Men spreekt dus van het leren van Nederlands als T2 wanneer buitenlandse kinderen in Vlaanderen Nederlands leren.

Een vreemde taal blijft dus in hoofdzaak beperkt tot een onderwijssituatie, veel meer dan een tweede taal. Een tweede taal leert men wanneer men regelmatig en veelvuldig contact heeft met de taalgemeenschap waarin die tweede taal de voertaal is. En voor de meeste leden van die taalgemeenschap is die voertaal eveneens hun moedertaal. Een tweede taal hoeft men dus niet persé in een onderwijsleersituatie te assimileren, maar juist daarbuiten (radio, televisie, straat, speelplaats,...).

"Nederlands als tweede taal" (NT2) is dus een vakbenaming voor het leren van Nederlands in een Nederlandstalige omgeving door individuen met een andere moedertaal dan het Nederlands, ongeacht of het Nederlands voor hen nu een tweede, derde, vierde of vijfde taal is.

In de praktijk zijn er weinig gelegenheden waar migrantenkinderen het Nederlands als een tweede taal kunnen leren. Omdat in ons land zo goed als geen sprake is van een integratiepolitiek, leven de meesten van hen in wijken waar het merendeel van de bevolking eveneens anderstalig is en dikwijls dezelfde nationaliteit heeft. Uiteraard is de voertaal die deze buurtbewoners onder elkaar gebruiken in vele gevallen hun eigen moedertaal en kunnen we niet spreken van een Nederlands "taalbad". Daarom beperkt de opbouw van de kennis van onze taal zich bij deze kinderen overwegend tot het schoolgebouw en -in enkele gevallen- het televisietoestel. Het "Nederlands als tweede taal" wordt hierdoor in werkelijkheid gereduceerd tot een vreemde taal.

Er bestaan verschillende opvattingen over hoe een T2-leerder de doeltaal verwerft. In dat verband zijn er een aantal taalverwervingstheorieën, van waaruit leermiddelen voor anderstaligen ontwikkeld worden.

Een eerste theorie is de zogenaamde transfertheorie die beweert dat iemand bij het leren van een tweede taal gebruik maakt van de gekende structuur van zijn moedertaal. Wanneer de verschillen tussen de doeltaal en de moedertaal klein zijn,

omdat zij bijvoorbeeld tot dezelfde taalfamilie behoren of zeer verwant met elkaar zijn, is er sprake van een positieve overbrenging, en worden in het taalgebruik geen fouten gemaakt. Wanneer er echter wel grote verschillen zijn tussen moedertaal en doeltaal (een Semitische taal tegenover een Germaanse taal bijvoorbeeld), dan zouden elementen van de moedertaal doordringen in de doeltaal en spreekt men van een negatieve transfer. De fouten die bij deze negatieve transfer gemaakt worden, noemt men interferentiefouten.

Een tweede theorie is de universele taalverwerfingstheorie die stelt dat een T2-leerder de taal die hij om zich heen hoort, leert organiseren. Hij stelt als het ware hypothesen op over de doeltaal en probeert die vast te leggen in taalregels. Hier wordt uitgegaan van de veronderstelling dat er universele strategieën zijn die de T2-leerder toepast bij het verwerven van die tweede taal.

Een laatste belangrijk begrip in het NT2 is dat van de tussentaal. Geen enkel Nederlandstalig kind spreekt van de ene dag op de andere perfect Nederlands zoals een volwassene. Dat geldt eveneens voor een anderstalige spreker. Ook die maakt een taalontwikkelingsproces door dat in verschillende fasen afwijkingen vertoont tegenover de norm. Systematische afwijkingen die elk stadium van T2-ontwikkeling kenmerken noemen we tussentaal.

INTERCULTUREEL ONDERWIJS

Het intercultureel onderwijs (ICO) richt zich overwegend tot leerlingen van het basis- en secundair onderwijs. Het uitgangspunt van het ICO is dat er een asymmetrische houding bestaat tussen een meerderheid en een aantal minderheden in onze samenleving, waarbij impliciet wordt aangenomen dat deze minderheden een zwakkere positie in het sociaal-economisch leven innemen. Met andere woorden: in onze samenleving bestaan de verschillende minderheids- en meerderheidsculturen niet naast elkaar, maar is de meerderheidscultuur dominant en zijn de minderheden daaraan ondergeschikt. Het ICO is erop gericht deze ongelijkheid op te heffen door emancipatorisch en anti-racistisch te werk te gaan. Eén van de manieren waarop

dit kan geschieden is onder de vorm van "Elkaar Ontmoetend Onderwijs" (EOO), waarbij leerlingen van verschillende culturen samen les volgen in dezelfde groep.

Heel wat aandacht gaat daarbij naar de informatieverstrekking over de verschillende cultuurgroepen, waardoor de leerlingen zich in de anderen leren verplaatsen en het anders zijn ervan leren respecteren. Het intercultureel onderwijs is dus zowel op cognitieve als op sociale vorming gericht. Het modelvoorbeeld van ICO in ons land is naar onze mening het Vormings- en Onthaalcentrum Foyer v.z.w. te Brussel (8), dat sinds 1981 multiculturele projecten in het basisonderwijs opzet, waarbij in verschillende talen de diverse vakken worden onderwezen. Deze projecten omvatten negen schooljaren : drie kleuterklassen en de lagere school.

"In de kleuterklassen wordt een begin gemaakt met het aanleren van het Nederlands. De helft van de tijd brengen de kleuters als etnische groep apart door, de helft samen met de Belgische kinderen [...]. In het eerste leerjaar wordt Nederlands enkel als levende kommunikatietaal gebruikt. Lezen, schrijven en rekenen gebeurt in de herkomsttaal. In het tweede leerjaar gaan de kinderen ook Nederlands lezen en schrijven. In het derde jaar begint men met Frans. Geleidelijk stijgt het aantal uren dat Belgische en vreemde kinderen samen les krijgen.

Foyer-model van langzame integratie

als etnische groep apart		vakken apart
1°kleuter	50 %	<ul style="list-style-type: none"> • eigen taal/cultuur • wiskunde (in eigen taal) • Nederlands
2°kleuter	50 %	
3°kleuter	50 %	
1°leerjaar	90 %	
2°leerjaar	70 %	<ul style="list-style-type: none"> • eigen taal/cultuur • Nederlands
3°leerjaar	10 %	
verder	-	<ul style="list-style-type: none"> • eigen taal • Frans
		- " (9)

Deze projecten zijn in wezen een gemengd huwelijk tussen ICO en "Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur" (OETC), dat we dadelijk aan de orde stellen.

ONDERWIJS IN EIGEN TAAL EN CULTUUR

Het onderwijs in de eigen taal en cultuur (OETC) is gegroeid op initiatief van de overheden van minderheidsgroepen in ons land, vanuit verschillende bekommernissen. Een eerste vaststelling die algemeen gemaakt kan worden, is dat kinderen van anderstaligen in het Nederlandstalig onderwijs zwak presteren en niet dezelfde toekomstkansen hebben als hun Nederlandstalige medeleerlingen. Als men tevens bedenkt dat deze minderheidsgroepen op de arbeidsmarkt vaak onder racistische maatregelen te lijden hebben, kan men verstaan waarom de autoriteiten zich zo sterk aan dit OETC houden: het houdt immers een mogelijke terugkeer -met eventueel betere toekomstkansen- naar het land van herkomst open.

"Turkse ouders zeggen: 'Ik ben precies zestien jaar in Nederland. Ik heb nog nooit van een Turks kind in mijn omgeving gezien dat hij/zij hier een "grote man" geworden is. En een ander zegt: 'Zijn er Turkse kinderen die naar betere scholen gaan? Er zijn er maar een paar. Zij (Nederlanders) plaatsen obstakels op de weg van onze kinderen. Zij voeren altijd de taalproblematiek van onze kinderen als motivatie aan. Hebben alle Turkse kinderen te kampen met het taalprobleem? Ik geloof er niets van. (...) Onze kinderen hebben hier geen betere toekomst dan wij als ze hier na de lagere school verder studeren. Zij worden allemaal gepompt in technische en huishoudelijke scholen. Daarom wil ik mijn zoon naar Turkije sturen'." (10).

Ter illustratie geven wij verder twee tabellen (11) die de situatie van migrantenleerlingen in ons land tijdens het schooljaar 1982-1983 weergeven.

Tabel 1: Percentages leerlingen met schoolachterstand per leerjaar

Leerjaar	Belgen	Buitenlanders
1ste	9,96	25,66
2de	13,53	39,02
3de	14,56	41,55
4de	16,09	44,47
5de	16,67	44,76
6de	17,01	42,44
Totaal	14,68	35,58

Tabel 2: Aantal vreemdelingen per studierichting in het 3de jaar secundair onderwijs (type I + II)

Richting	Aantal	%
algemeen	1 165	27,12
technisch	949	22,10
kunst	16	0,37
beroeps	2 165	50,41
Totaal	4 295	100,00

Het goed beheersen van de moedertaal betekent eveneens het bewaren van de culturele identiteit, die men juist wil behouden wegens haar inferieure positie tegenover de meerderheidstaal.

OETC legt zich zowel toe op het onderwijzen van wat in het land van oorsprong als standaardtaal geldt, als op het doorgeven van de culturele achtergronden, waarden en tradities. Buiten de lessen Islam in scholen met een hoog vreemdelingenpercentage, worden de meeste lessen in ons land buiten het reguliere onderwijs gegeven. Verder wordt in het OETC aangenomen dat een goede beheersing van de eigen taal de verwerving van het Nederlands positief beïnvloedt.

In deze bijdrage trachten we een beeld te schetsen van de situatie van anderstaligen in ons land. We lijnden twee groepen af en richtten onze aandacht vooral op de tweede groep, de subtractief tweetaligen. Enerzijds gingen we in op hun talige situatie, anderzijds lichtten we de onderwijsvormen toe die tot op heden voor hen werden ontwikkeld.

Diederik Vekeman
De Wittestraat 26, 2600 Berchem

Noten

- (1) We hadden gesprekken met Turkse volwassenen, zowel mannen als vrouwen. Allen hebben ze kinderen. De gesprekken vonden plaats in oktober 1988.
- (2) Deze termen zijn overgenomen uit: R. APPEL: Minderheden: taal en onderwijs. Muiderberg: Coutinho, 1986, p. 19.
- (3) W. FASE: Voorbij de grenzen van onderwijs in eigen taal en cultuur. Meertaligheid op school in zes landen verkend. 's-Gravenhage: Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs S.V.O., 1987, p. 86.
- (4) We stelden deze paragraaf samen op basis van informatie in:
 - Limburgse Immigratie Stichting [ed.] : Taal en Thema: Heerlen: L.I.S., 1987 (herziene uitgave), p. 196 vv.
 - R. APPEL : op.cit., p. 45 vv.
- (5) R. APPEL : op.cit., p. 45 vv.
- (6) E. PEYTIER in: Bareel, jg. 11 nr. 44, dec. 1988, p. 19.
- (7) Voor de theoretische ondersteuning van dit onderdeel baseren we ons vooral op gesprekken met Piet Van Avermaet, werkzaam in het Centrum voor Buitenlandse Werknemers- Provinciale Materialenbank (C.B.W.-M.B.), Van Daelstraat 33-35 te Antwerpen-Borgerhout.
- (8) Het Vormingscentrum Foyer is gevestigd op het Saincteletteplein 25, 1080 Brussel. Alles wat dagschool en beroepsvoorbereidend onderwijs aangaat, is hier gecentraliseerd. Verder coördineert en ondersteunt men hier de Nederlandse taallessen. Het Onthaalcentrum Foyer bevindt zich in de Werkhuizenstraat 25, 1080 Brussel. Hier gebeurt de coördinatie van de integratiewerking in de Brusselse agglomeratie. Alle materiaal voor het basisonderwijs dat door Foyer ontworpen werd, is er eveneens beschikbaar.
- (9) P. KONGS in: Bareel, jg. 9 nr. 33, april 1986, p. 4.
- (10) Uitspraak van Turkse ouders in: Onderwijs in eigen taal en cultuur, Themanummer Moer 1-2, 1986, p. 10.
- (11) L. HEYERICK in: A. MARTENS, F. MOULAERT [red.] : Buitenlandse minderheden in Vlaanderen-België. Antwerpen: De Nederlandse Boekhandel, 1985, p. 108.