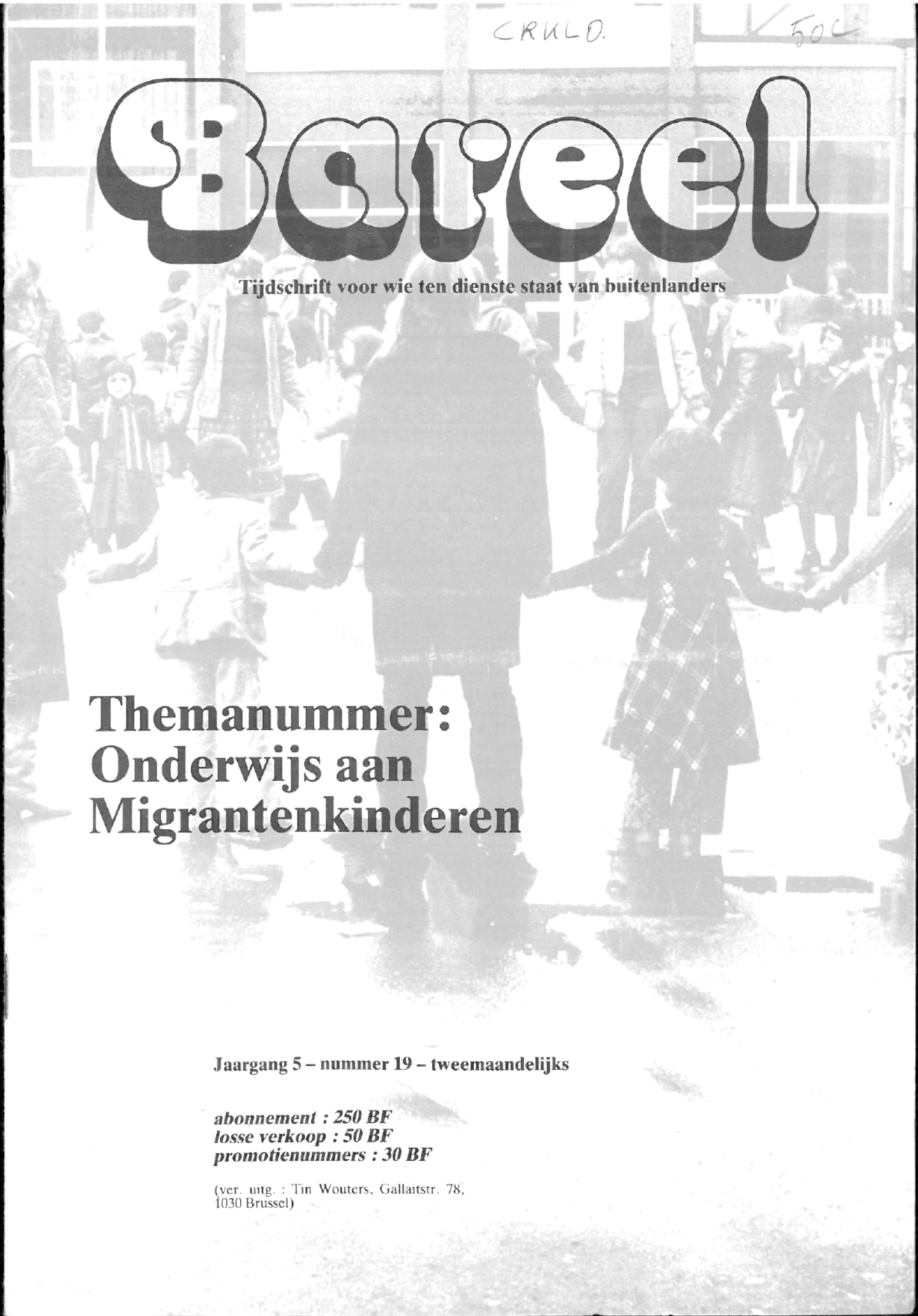


CRULO.

500

Bareel

Tijdschrift voor wie ten dienste staat van buitenlanders



Themanummer: Onderwijs aan Migrantenkinderen

Jaargang 5 – nummer 19 – tweemaandelijks

abonnement : 250 BF
losse verkoop : 50 BF
promotienummers : 30 BF

(ver. uitg. : Tin Wouters, Gallaitstr. 78,
1030 Brussel)

Bareel

een uitgave van de v.z.w.
BAREEL

Redactie :
Mick Aerts, Gaëtan de Moffarts,
Mark Maes, Luk Michiels, Frank
Moulaert, Lieselot Pittery, Hugo
Swinnen, Tin Wouters en Veerle Hobin

Redactie Tweede Generatie :
Julita Sanchez, Najat Naciri, Alihsan
Oztekin, Lihiana Rizzuto, Antonietta
Ottati, Felice Ottati, Khadija Smami,
Aster Kalogrias, Abdelmalek, Rachib,
Ahmed Sabri, Mohammed Bougrine,
Derwès Ferho, Fatima Maher, Fatima
Boukhriess, Houssein Boukhriess.

Medewerkers :
Jan de Staelen, Lode Van Loock Piet
Naessens en Sarie Abdeslam.

Druk :
EPO, Berchem

Foto's :
Jan de Staelen, Rzoëzie

Redactie en administratie :
Brabantstraat 174 bus 14, 1030 Brussel
Tel. 02/217.12.68.

Abonnementen :
Gratis abonnement voor wie met deze
problematiek te maken en weinig
financiële middelen heeft. Anderen
kunnen zich abonneren tegen 250 frank
per jaar, door overschrijving van dit
bedrag op rekeningnummer
001-0967311-06 van Bareel met de
vermelding "Abonnement Bareel".
In beide gevallen dient men de
invulstrook in dit nummer volledig in te
vullen en op te sturen naar
administratie BAREEL.



inhoud

Kan een PMS-centrum migrantenkinderen helpen ? p. 3-6

Dat is de vraag.
Het selectiemechanisme in ons onderwijssysteem kritisch belicht.

Een schooltje in Borgerokko p. 7

In een aantal interviews worden enkele minder bekende,
maar volwaardige initiatieven voorgesteld.
Achtereenvolgens komen projecten in Borgerhout,
Gent en Waterschei aan bod.

Migranten in het Gentse stedelijk onderwijs p. 8

Dossier : Migranten-kind van de rekening ? p. 9-16

Gezien de noodzaak aan een gefundeerd beleid en gezien
de bijzonder spaarzame tegemoetkomingen van het
Ministerie voor Nationale Opvoeding, komen in het dossier
het onderwijsbeleid ten aanzien van migranten en de
inspanningen in Nederland en Zweden - ter inspiratie van
de minister, de inrichtende machten en de vakbonden -
uitvoerig aan bod

Taalklassen in Limburg. Een interview. p. 17

Nefissa en Fatima, twee Marokkaansen aan het woord. p. 18

Twee Marokkaanse scholieren vertellen
over hun ervaringen op school.

Bijdrage Tweede Generatie p. 19-22

Zelforganisatie, de werkgroep Jongeren tegen Racisme,
interviews, je rechten als arrestant en literatuur

En verder p. 23

Beknopt p. 24

Rechtzetting

Door een onoplettendheid bij de montage is de naam van Mimoun Hanna in het
interview bij het dossier 'Migranten in de Limburgse mijnen' (Bareel 18) wegge-
vallen. Dit interview werd afgenomen van Paul Volders en Mimoun Hanna. On-
ze excuses voor deze weglating.

Kan een PMS-centrum migrantenkinderen helpen ?

Iedereen die een beetje vertrouwd is met de problemen van migrantenkinderen, weet dat ze het dik-
wijls moeilijk hebben op school. Dit is des te tragischer omdat het onderwijs in principe het middel
bij uitstek is om in de maatschappij zijn weg te vinden.

In dit artikel geven we enkele cijfers, die aangeven hoe groot de aanpassingsproblemen voor school-
gaande migrantenkinderen wellicht zijn. We zullen hierbij onze aandacht vooral toespitsen op de si-
tuatie in het lager onderwijs.

Immers, reeds op de leeftijd dat de meeste andere kinderen de voor de aanpassing in een maat-
schappij essentiële vaardigheden leren (lezen, schrijven en rekenen), blijkt dat heelwat vreemde
kinderen met onoverkomelijke moeilijkheden geconfronteerd worden. Ze kennen geen of onvol-
doende Nederlands en begrijpen hun leerkracht niet, waarop ze zich na verloop van tijd ofwel heel
apatisch ofwel heel luidruchtig gaan gedragen. Meestal laat men deze leerlingen dan, eventueel na
advies van een Psycho-Medisch-Sociaal Centrum (PMS-centrum), gewoon een jaar overdoen.

De stelling die we hier willen verdedigen is dat deze PMS-centra voor het ogenblik veroordeeld zijn
tot een ondoelmatig optreden tegenover migrantenkinderen, niet zozeer tengevolge van de wettelij-
ke bepalingen die de werking van deze centra regelen, maar vooral omwille van de gebruikte metho-
des. We willen hier dan ook ingaan op de gebreken en vooroordelen die als het ware zijn ingebakken
in de proeven die deze centra hanteren: de intelligentietests en de schoolvorderingstoetsen. Deze
laatste zijn bedoeld om bij de leerlingen te peilen of ze een bepaalde leerstof verworven hebben.

Probleemstelling

De in tabel 1 vermelde cijfers bieden
een doorsnede van de Vlaamse lagere
schoolbevolking in 1980-81. Ze geven
ons een idee van het aantal leerlingen
dat reeds één of meerdere keren heeft
moeten zittenblijven gedurende hun
schoolse loopbaan.

Hoewel het al of niet overdoen van
een klas slechts één aanwijzing is voor
moeilijkheden of mislukkingen op
school, blijkt toch duidelijk dat er
voor een grote groep Belgische leer-
lingen heel wat problemen rijzen. Be-
langrijker is echter dat dit in veel ster-
kere mate geldt voor kinderen van
vreemde nationaliteit. Dit wordt nog
opvallender als we de resultaten van
tabel 1 samenvatten.

Ongeveer 40% van de gastarbeiders-
kinderen had in 1980-81 na het tweede
leerjaar een achterstand van één of
meerdere jaren. Dit gold "slechts"
voor 11 à 12% van de Vlaamse kinde-
ren. Gastarbeiderskinderen bleven in

1980-81 op elk niveau van de lagere
school drie à vier maal frequenter zit-
ten dan de autochtone kinderen waar
het probleem van slagen en mislukken
zich nochtans ook in belangrijke mate
stelt.

Deze gegevens maken op vrij indruk-
wekkende wijze duidelijk dat on-
danks de grote vooruitgang in de ken-
nis over het schoolse leren, de scholen
er niet in zijn geslaagd veel dichter bij
het doel van succesvol leren voor alle
leerlingen te komen.

Nochtans voorziet de Belgische over-
heid door allerlei wettelijke en be-
stuursrechtelijke maatregelen in mo-
gelijkheden tot opvang van migra-
tenkinderen in ons onderwijs. Deze
maatregelen leggen de nadruk op een
zo snel mogelijke basisverwerving van
de onderwijstaal, met name door ex-
tra uren Nederlands in te schakelen
en/of door een vermindering van het
aantal leerlingen per klas, waardoor
er meer aandacht besteed kan worden
aan elk kind afzonderlijk.

In de officiële scholen kunnen de kin-

deren onderwijs krijgen in de islamiti-
sche godsdienst, maar het is wettelijk
nog niet mogelijk de moedertaal in
het gewone lesprogramma te integre-
ren.

Naast deze maatregelen worden ook
enkele experimenten gesteund. Maar
deze voorzieningen zijn niet bindend,
zodat niet alle scholen er gebruik van
maken en de migrantenkinderen aan
hun lot overgelaten worden. Het aan-
tal scholen dat effectief van deze
maatregelen gebruik maakt, is ons
niet bekend. De ervaring leert dat b.v.
het aantal taalklassen zeer gering is.

De vraag die we aansluitend hierop
willen stellen en beantwoorden is:
welke rol kunnen de door de overheid
opgerichte en/of gesubsidieerde PMS-
centra spelen, en over welke middelen
beschikken deze instellingen om
slecht schools presteren bij gastarbei-
derskinderen op te sporen en te reme-
diëren? Anders geformuleerd: hoe
komt het dat zoveel kinderen de mis-
lukkingen opstapelen in het lager on-
derwijs, niettegenstaande er bvb. in
Vlaanderen zowat 160 PMS-centra
ten dienste staan van de leerlingen in
het gewoon lager en secundair onder-
wijs? We gaan hierbij niet in op ons
schoolbestel dat, georganiseerd langs
lijnen van klassen en stand, in feite
een selectie- en classificatiefunctie
vervult waardoor er automatisch gro-
te aantallen leerlingen uit de boot val-
len. In dergelijk categoriaal onderwijs
worden alle leerlingen immers geacht
op hetzelfde moment en in dezelfde

Procent nederlandstalige kinderen die in
80-81 één of meer jaar achterstand
hadden

eerste leerjaar	8,39
tweede leerjaar	11,25
derde leerjaar	12,19
vierde leerjaar	13,09
vijfde leerjaar	13,45
zesde leerjaar	13,99

Procent kinderen van vreemde
nationaliteit met één of meer
jaar achterstand in 80-81

30,24
40,14
42,51
43,73
44,99
39,91

tijsperiode dezelfde hoeveelheid leerstof op dezelfde manier te verwerken. We richten hier wel onze aandacht op de testbeweging die met verloop van tijd de werking van de PMS-centra is gaan (ver)kleuren en die in praktijk veelal een verfijning inhoudt van dit onderwijssysteem omwille van haar opvattingen over de "onopvoedbaarheid" van de intelligentie. Immers, als het PMS van een falende leerling met een test kan bewijzen dat hij/zij niet slim genoeg is (en dit zo zal blijven), volstaat het hem/haar naar een gemakkelijker onderwijsstype te oriënteren of te doen zittenblijven, eerder dan het onderwijs dat de leerling actueel volgt aan zijn noden aan te passen.

De vooroordelen van het testonderzoek

Het is algemeen bekend dat men in de praktijk van de schoolpsychologie intens gebruik maakt van intelligentietests. Dit soort meetinstrumenten dankt zijn ontstaan aan het probleem waarmee omstreeks 1900 de Parijse schoolarts Binet geconfronteerd werd. Hij stelde vast dat nogal wat kinderen niet mee konden op school. Hem werd het probleem voorgelegd of dat kwam doordat zij te lui of te dom waren. Binet vroeg zich af op welke wijze deze eigenschappen konden gescheiden worden. Het doel was praktisch. Binet is nooit geïnteresseerd geweest in theoretische beschouwingen over de achtergrond van

schoolprestaties of intelligentie. Hij volstond met het zoeken naar een maat op grond waarvan kinderen naar bekwaamheid konden worden uitgerangschikt om hen, naargelang hun kunnen, onder te brengen in verschillende soorten scholen. De 'oorzaak' van de verschillen tussen de kinderen kon hem weinig schelen; centraal stond het sorteren van individuen.

In 1905 was de eerste IQ-test voor selectiedoeleinden een feit. Binet bedacht vragen op het gebied van het benoemen van voorwerpen, het aanvullen van zinnen, het begrijpen van eenvoudige verhaaltjes, geheugenproeven... De scores op deze proeven werden dan vergeleken met de schoolprestaties die de leerlingen later haalden en het bleek mogelijk de laatste redelijk vanuit de eerste te voorspellen. Deze methode is, onder invloed van het klassiek behaviorisme en mede door de gewoonte om vanaf de eerste wereldoorlog massaal tests af te nemen (bv. van rekruten voor het Amerikaans leger), de dominante aanpak geworden. Waaruit bestaat nu deze aanpak?

Men beschouwt er intelligentie als een erfelijk bepaalde, min of meer vaststaande hoeveelheid, die exact kan worden bepaald met behulp van de test. De toepassing van dergelijke test resulteert altijd in een 'cijfer'. Wat zegt dat cijfer nu?

Ruw geschetst komt het hier op neer. Als maatstaf, als norm, neemt men dat wat de meerderheid van de mensen (bvb. van een bepaalde studierich-

ting) kan. Zoals gezegd staat dat 'kunnen' sedert Binet voor: bepaalde denkproblemen oplossen, redeneringen kunnen volgen, inzicht tonen in concrete situaties, enz...

De internationaal bekende en gebruikte tests bestaan uit vragen die hierop slaan. Doordat die tests van grote groepen mensen zijn afgenomen, heeft men na verloop van tijd kunnen vaststellen hoeveel vragen door de meerderheid goed kunnen worden beantwoord. Mensen die meer vragen kunnen beantwoorden dan de meerderheid zijn dan volgens deze redenering intelligenter.

Wie met minder vragen overweg kan is minder intelligent. Het aantal vragen dat je bij het maken van een intelligentietest goed beantwoordt, heet je 'score'. Welnu, wie een score heeft gelijk aan de meeste mensen krijgt een IQ van 100. Wie een hogere score of een lagere score haalt, krijgt een IQ dat boven of onder de 100 ligt. Wie een IQ van 100 heeft is dus middelmatig intelligent of net zo begaafd als de meerderheid van de mensen. Wie uitkomt op een IQ van 125 is uitgesproken intelligenter dan de meeste andere mensen.

Meer en meer is men tot de bevinding gekomen dat we onder de 'meerderheid' moeten verstaan 'de kinderen en/of volwassenen die behoren tot de blanken in de sociale middenklasse en hogere klasse van de Westerse cultuur'. M.a.w. men heeft die tests uitgeprobeerd op mensen die aan deze beschrijving beantwoorden. Het is

duis niet correct om kinderen uit sociaal bevoorrechte groepen en uit kansarme milieus met deze maatstaf te vergelijken. Een kind uit een gunstig milieu hoeft wat betreft aanleg helemaal niet zo intelligent te zijn om op een intelligentietest net zo hoog uit te komen als een kind uit een minder gunstig milieu dat werkelijk erg begaafd is. Een intelligentietest meet namelijk niet de mogelijkheden die in een kind liggen, maar wat van die mogelijkheden al tot ontwikkeling is gekomen. De vragen die in een intelligentietest gesteld worden, meten vaardigheden en kennis die een kind al verworven heeft, eerder dan zijn capaciteit om nieuwe vaardigheden en feiten te leren.

Voor het verwerven van deze kennis en vaardigheden heeft men allerlei cognitieve strategieën of denkmethodes nodig. Deze laten het kind toe de informatie die in allerlei vormen en hoeveelheden uit de omgeving op hem/haar afkomt zodanig te bewerken en te verwerken dat het zich gemakkelijk aan de hem of haar omringende cultuur aanpast. Tegenwoordig neemt men aan dat kinderen uit lagere sociale klassen meestal niet over deze strategieën beschikken. Nochtans zijn het dezelfde denkmethodes die nodig zijn om testonderdelen van een bepaalde moeilijkheidsgraad adequaat, d.w.z. juist én vlug, te begrijpen en op te lossen.

Dit geldt wellicht niet alleen voor bvb. het Berberskind dat in Marokko geboren is, maar ook voor het migrantenkind dat hier ter wereld kwam. Zijn of haar omgeving is georganiseerd volgens bepaalde principes. De sociale omstandigheden maken het moeilijk deze principes te vatten en tot de hunne te maken. Er zijn echter nog andere hinderpalen. Het komt veel voor dat migrantenkinderen wegens hun geringe taalkennis de testopgaven met moeite (of niet) begrijpen en/of hun antwoorden gewoon niet geformuleerd krijgen. Daarenboven sluiten sommige opgaven uit intelligentietests duidelijk meer aan bij de cultuursfeer en de leefwereld van de Westerse kinderen. Zo komt het dat het soms gemakkelijk is om een autochtoon kind aan te sporen tot goed presteren op een test dan een mi-

grantenkind. Wat interessert het dit kind 'waarom ijsbergen smelten?' en waar heeft het geleerd dat dit komt 'door de warmte van de golfstroom?'. Migrantenkinderen slagen omwille van socio-culturele redenen niet op onze scholen, en mislukken vervolgens ook op hun intelligentieexamen dat om deze reden kan worden afgenomen en lopen dus het risico 'achterlijk' genoemd te worden. Zo veroordeelt men kinderen omdat ze niet dezelfde culturele bagage hebben kunnen verwerven als de Westerse schoolkinderen.

Bij het ontwikkelen van een intelligentietest komt heel veel kijken. Eén van de talloze problemen is dat men heel goed moet weten of de problemen die je aan de mensen voorlegt werkelijk iets met intelligentie te maken hebben. Eén van de klassieke methodes om dat te weten te komen is het vergelijken van de testcores van een grote groep met de schooluitslagen. Men neemt aan dat iemand die hoge schooluitslagen behaalt intelligent is en dus hoge scores moet behalen op de intelligentietest. Men kan daarbij heel wat bedenkingen maken. We ontlelen daarvoor de volgende redenering aan Langeveld.

Instituten (zoals scholen) zijn geboren uit de noodzaak procedures vast te leggen, activiteiten te centreren of samen te brengen. Zij ontslaan volgende generaties van de noodzaak alles aldoor opnieuw te bedenken en ook hoe te organiseren. Instituten moeten naar binnen en naar buiten een zekere continuïteit in doelstelling, inrichting en werkwijze garanderen, willen ze zowel voor de gebruik makende personen als voor de maatschappij begrijpelijk en nuttig zijn. Instituten zijn dus uiteraard conservatief en veranderen uiterst langzaam. Het is begrijpelijk dat men meer op de inpassing van het individu in het gegeven instituut let, dan op de instituten die als 'gegeven kader' zich immers niet bij de individuen kunnen of willen aanpassen.

Men maakt dan licht de instituten zelf tot maatstaf: wie vroeger slaagde voor het eindexamen van de oude humaniora zonder ooit te lijven zitten, was de maatstaf voor hen die naar zo'n



school moesten. Men wilde de schoolse vermogens van de succesvolle leerling zien in de nieuw toegelatenen. Zijn prestatieniveau trachtte men zo vast te stellen dat men er een maatstaf van kon maken, waaraan ook de nieuweling op zijn leeftijd, met zijn maatschappelijke herkomst, in zijn tijdsomstandigheden, met zijn schoolgeschiedenis, met zijn andere eigenschappen moest beantwoorden. Met deze maatstaf (een bepaalde score in een intelligentietest) kon men voorspellen of een nieuwe leerling tot de groep van (later) succesvolle leerlingen thuishoorde.

M.a.w. met een intelligentietest sorteert men het kind, zoekt men uit wat zijn plaats zal zijn in een door selectie ingedeelde groep van bv. buitengewoon, beroeps of algemeen vormend onderwijs. Een intelligentietest is een efficiënt instrument om schoolse prestaties (die in onze maatschappij gewaardeerd worden) te voorspellen of ze is dus een wetenschappelijke weergave van bepaalde maatschappelijke maatstaven. Het is duidelijk dat men bij het opstellen van de test vrijwel steeds uitgaat van voorspellingen t.a.v. het bestaand onderwijsstelsel waardoor en zelden ruimte laat voor de gedachte dat de criteria die men bij deze opdeling in groepen hanteert, hetzij normatief hetzij psychologisch negatief beoordeeld moeten worden. Bij selectie voor het middelbaar onderwijs kan door een test niet uitgemakkt worden of dat onderwijs zoals het nu is goed of slecht is voor de leerling. De test voorspelt enkel dat een bepaald individu tegen de in bepaalde onderwijsstypes feitelijk aanwezige

Tabel 1

Schooljaar 1980-81

Vooruitgang in de studies van de leerlingen van Belgische nationaliteit in het gewoon lager onderwijs (zonder het B.O.)

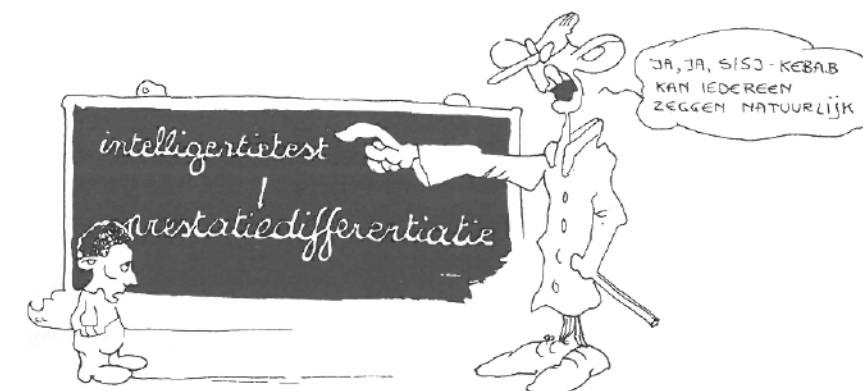
studiejaar	totaal aantal leerlingen	aantal leerlingen met normale vooruitgang	%	aantal leerlingen met 1 jaar achterstand	%	aantal leerlingen met 2 jaar achterstand	%	aantal leerlingen met meer dan 2 jaar achterstand	%
eerste	70.322	63.744	90,65	5.636	8,01	225	0,32	44	0,06
tweede	68.806	60.231	87,54	7.220	10,49	460	0,67	62	0,09
derde	70.644	61.028	86,39	7.776	11,01	717	1,01	119	0,17
vierde	73.616	62.899	85,44	8.635	11,73	888	1,21	109	0,15
vijfde	74.583	63.317	84,89	8.817	11,82	1.087	1,46	127	0,17
zesde	74.408	62.546	84,06	9.067	12,19	1.215	1,63	128	0,17
totaal	432.379	373.765	86,44	47.151	10,90	4.592	1,06	589	0,14

Vooruitgang in de studies van de leerlingen van vreemde nationaliteit in het gewoon lager onderwijs (zonder het B.O.)

studiejaar	totaal aantal leerlingen	aantal leerlingen met normale vooruitgang	%	aantal leerlingen met 1 jaar achterstand	%	aantal leerlingen met 2 jaar achterstand	%	aantal leerlingen met meer dan 2 jaar achterstand	%
eerste	5.399	3.750	69,46	1.286	23,82	236	4,37	111	2,05
tweede	4.300	2.548	59,26	1.272	29,58	334	7,77	120	2,79
derde	4.006	2.284	57,02	1.193	29,78	374	9,33	136	3,40
vierde	3.876	2.151	55,50	1.132	29,21	405	10,45	158	4,07
vijfde	3.685	1.996	54,17	1.151	31,23	392	10,64	115	3,12
zesde	3.352	1.908	56,93	970	28,94	342	10,20	98	2,92
totaal	24.618	14.637	59,46	7.004	28,45	2.083	8,46	738	3,00

Bron: Statistisch jaarboek van het onderwijs, 1980-1981. Ministerie van Nationale Opvoeding en Nederlandse Cultuur, p. 279-280.

Opmerking: Deze cijfers hebben enkel betrekking op kinderen die op de Nederlandse taalrol ingeschreven zijn.



ik wil bareel

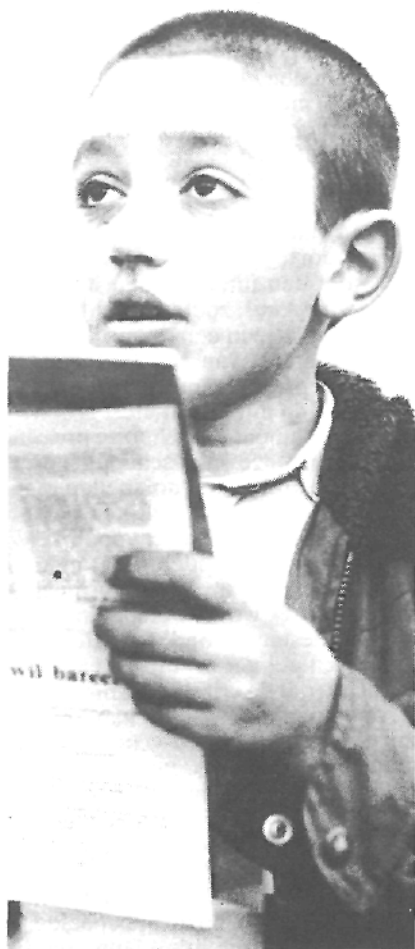
Naam :
Adres :
Functie :

0 Neemt een abonnement tegen 250F/jaar.

Overschrijving op rek. :
001-0967311-06

van Bareel, met vermelding "abonnement 1982"

Opsturen naar :
Administratie Bareel
Brabantstraat 174 bus 14
1030 BRUSSEL



criteria bestand zal zijn. Men probeert een scheiding door te voeren tussen leerlingen die zullen slagen in een bepaald onderwijstype en diegenen die dat niet zullen kunnen. Zo neemt men IQ minder dan 80 als één van de criteria voor een verwijzing naar Buitengewoon Lager Onderwijs. Het resultaat van een intelligentietest is dus een index voor de mate waarin een leerling aan een prestatienorm die de basisschool, het middelbaar onderwijs... stelt, zal kunnen beantwoorden. Opvallend is wel dat deze methode ook op de basisschool gehanteerd wordt bij de zogenaamde *schoolvorderingentests*. Ook daar gaat men aan geven op welke plaats in het min of meer vaststaande schoolprogramma de leerling kan worden geplaatst in vergelijking met zijn leeftijdgenoten die hetzelfde leerplan voorgeschoteld kregen. Op grond van een schoolvorderingentest voor bvb. lezen zal men concluderen: "leerling A leest onder (of boven) het niveau dat van een tweede klasser aan het einde van het schooljaar verwacht mag worden en dat de 'meeste' tweede klassers ook bereiken".

Het is belangrijk dat de leerling dit niveau aan het einde van de tweede klas heeft bereikt en de toets geeft hierover mede uitsluitsel. Op grond van deze evaluatieresultaten kunnen beslissingen genomen worden omtrent de verdere schoolloopbaan van de leerling. Ook al heeft de schoolvorderingentest het voordeel op de intelligentietest dat er meestal sprake is van een min of meer omschreven norm (de kwaliteiten van een 'gemiddelde intelligentie' kunnen niet beschreven worden), toch lijden beide soorten instrumenten aan hetzelfde euvel. De leerlingen worden slechts verdeeld naar hun prestaties (= prestatiedifferentiatie) maar dit vertelt ons niets over hoe en waarom leerlingen geleerd (of niet geleerd) hebben en over de rol van andere (bv. culturele) factoren bij het leerproces.

Nochtans is het i.v.m. probleemkinderen veel belangwekkender te weten waarom iemand een goed of een fout antwoord geeft bij een bepaalde proef. Wat ruimer geformuleerd betekent dit, dat als men nagaat welke denk- en gevoelsprocessen er achter een score steken, vaak blijkt dat een test of proef verschillende zaken bij verschillende personen meet, of op verschillende leeftijden (zelfs bij dezelfde personen) naar verschillende soorten denkprocessen verwijst. De intelligentietest of de schoolvorderingentest bemoeien zich echter niet met deze processen. Zij zijn dan ook geen maatstaf van wat er in het psychisme van een leerling gebeurt maar wel van wat er als resultaat in de proef verschijnt.

Het is dan ook niet verwonderlijk dat men er bvb. na verschillende decennia nog altijd niet toe gekomen is om nu eens duidelijk te omschrijven wat het

begrip 'intelligentie' juist betekent. Men stelt zich dan ook tevreden met de volgende bepaling: intelligentie is wat een intelligentietest meet...

Besluit

Een groot deel van de Belgische schoolgaande jeugd heeft problemen. In afwachting dat de resultaten van een ver doorgevoerde onderwijsvernieuwing van de basisschool zich laten voelen, blijken ook de PMS-centra over weinig mogelijkheden te beschikken om de kansarmen in het lager onderwijs (bvb. de migrantenkinderen) te helpen. Het K.B. van 24 augustus 1981 gebiedt de centra weliswaar 'bij te dragen tot het optimaliseren van de psychologische, psychopedagogische, medische, para-medische en sociale omstandigheden van de leerling zelf en van zijn onmiddellijke pedagogische omgeving, teneinde de leerling maximale kansen te bieden ten aanzien van zijn harmonische persoonlijkheidsontwikkeling en zijn individueel en maatschappelijk welzijn'. Wat echter uit deze opdracht niet blijkt is dat het *testonderzoek* zoals dat nu doorgevoerd wordt, behept is met allerlei systematische vooroordelen die in grote lijnen een weerspiegeling zijn van de normen van onze prestatie maatschappij. Men vergelijkt individuen met elkaar en bevestigt de verschillen in kansen tussen deze individuen.

Parallel aan een vernieuwing van de basisschool waar het garanderen van optimale ontwikkelingskansen voor elk individu vooropstaat, moet men een (test?) instrumentarium opzetten dat niet alleen toelaat te omschrijven (meten?) wat een leerling niet kan, maar dat tevens kansen biedt om daar op aan te sluiten en de ontwikkeling van het kind in de richting van *emancipatie* vooruit te helpen. Dan pas kan een PMS-centrum de migrantenkinderen op een zinvolle manier helpen.

- Langeveld, M.J., *Intelligentie leef je zelf. Over het gebruik van tests in het leven van kinderen*. Boom Meppel, 1974.
- Vroon, P., *Intelligentie. Over het meten van een mythe en de politieke, sociale en onderwijskundige gevolgen*. Ambo Baarn, 1980.

F. DE WISPELAERE,
schoolpsycholoog

Een schooltje in Borgerokko

In een wijk van Oud-Borgerhout ligt een klein schooltje met een 100-tal leerlingen, de Beroepsschool voor Juffrouwen. 70% van de leerlingen zijn van Turkse of Marokkaanse nationaliteit. De buurt ontvolkt, de Belgen die niet gebonden zijn aan een huis, verhuizen. Er blijven slechts bejaarden en migranten. De buurt geraakt genoegzaam bekend als "Borgerokko". In deze school is men overgeschakeld naar een interessante vorm van thematisch beroepsonderwijs, zoals dit ontwikkeld werd door een BTK-ploeg van het Nationaal Verbond van het Katholiek Technisch Onderwijs. We spraken hierover met mevr. Van Merode, directrice, mevr. Rita De Waele, vrijgestelde voor de taalklas, mevr. Maria Coenen, lerares algemene vakken, en Herman Echelpoel, projectmedewerker.

Dir.: Het voorstel werd gedaan door de nationale B.T.K.-ploeg. We zagen de noodzaak ervan in en zijn op 1 september 1981 van start gegaan. Er was reeds een leerkracht vrijgesteld (n.v.d.r. Rita D.W.), die vanaf maart 1981 specifiek tot taak had de volledig Nederlandsonkundigen van de beroepsschool bij te werken. De leerlingen moesten geholpen worden, zodat ze zo vlug mogelijk volledig ingeschakeld konden worden in hun overeenkomstige klas. We zijn nu ook begonnen met thematisch onderwijs. Dit thematisch onderwijs integreert de diverse theoretische vakken. De behandelde themata houden verband met algemene vakken zoals sociale milieu-integratie, wiskunde, Nederlands, maatschappelijke vorming en in mindere mate wetenschappen. De praktijklessen sluiten daar ook bij aan.



Bareel: Mevr. De Waele, u staat in voor de taalbegeleiding, hoe gaat u precies te werk?

Rita D.W.: Ik beschik over een apart lokaal en volg de leerlingen zoveel mogelijk individueel, de groepjes zijn nooit groter dan 4 leerlingen. Sommigen hebben veel moeilijkheden met Nederlands en komen wel 2 à 3 uur per week bij mij. Ik leer hen de basisswoordenschat aan. Er is hiervoor een handleiding, die opgesplitst is per onderwerp: kleding, tafel, lichaam, gezin, huis, winkelen, boerderij, werken, stad, dokter, tijd, reizen, enz. Intussen worden de elementaire woorden aangeleerd: "boven", "beneden", enz. Ik fungeer bovendien als een vertrouwensfiguur voor veel leerlingen, want ik sluit aan bij hun taalniveau en ze voelen zich in een kleine groep veiliger. Ze komen bij mij aankloppen met vragen en moeilijkheden op alle gebied.

Bareel: De leerlingen die u begeleidt, komen die uit heel het beroepsonderwijs?

Rita D.W.: Ja, ik neem de Nederlandsonkundigen bij mij. Die komen uit alle jaren van de beroepsklassen en niet alleen uit de pilootklas, waar met thematisch onderwijs gewerkt wordt.

Bareel: Hoe reilt en zeilt het in die pilootklas?

Maria C.: We zijn met de pilootklas op een niveau dat overeenstemt met het 3e jaar beroepsonderwijs, en niet met het 1e jaar zoals je zou verwachten, omdat er daar het grootste aantal taalonkundigen zijn. Daar ook zijn een aantal nieuwelingen bijgekomen. Dé grote bedoeling van de pilootklas is de opsplitsing tussen de vakken te

gen te gaan. Nu geeft één lerares al de algemene vakken; voor deze algemene vakken staan er dus geen vakleerkrachten meer in. Voor deze theoretische vakken wordt met thema's gewerkt. Hiermee lijkt het werk van de klastitularis sterk op dat van de onderwijzer in de lagere school. Naast de 11 uur thematisch onderwijs zijn er nog 5 uur bijzondere vakken zoals muziek, turnen, plastische opvoeding, godsdienst en de rest is praktijk: kleding, naad, huishoudkunde.

Dir.: Bij de eksamen zijn we heel soepel. Wie geen goed Nederlands kan schrijven, doet alle eksamen mondeling. De resultaten bij de praktijkvakken zijn de voornaamste. Wie daarin goed is gaat over naar het 4e jaar.

Bareel: Wordt er rekening gehouden met de eigen cultuur?

Rita D.W.: In de thema's verwerken we elementen van hun cultuur. Be-grippen zoals moskee, namen zoals Saïda komen in de handleiding voor. De affectieve kant is nog belangrijker: als de leerlingen zien dat je toch wel een en ander afweet van hun godsdienst, kunnen ze niet zo gemakkelijk meer uitvluchten zoeken, zoals 'Dat mag niet volgens onze godsdienst'.

Herman V.E.: Er moet goed nagegaan worden of de aangehaalde elementen uit de Islamitische cultuur wel juist zijn. Sommige gebruiken zijn trouwens niet overal in voege. Bv. als je zegt dat men in Marokko met drie vingers van de linkerhand eet, zeggen sommigen dat zij zich daar niet aan houden, maar besteed je daar geen aandacht aan, dan zijn de anderen beledigd. We moeten ook oppassen dat er geen vermenging is van ingrediënten die ze gebruiken bij het koken. Bouillonblokjes van rundsvlees vertrouwen ze niet helemaal, maar van kip wel, ook al is die niet ritueel geslacht. Er wordt ook heel wat water gebruikt als ze koken.

Dir.: We laten ze ook wel eens hun eigen menu opstellen. Dan brengen ze keukengereedschap mee van bij hen thuis: eigen teepotten, pannen, enz. Het is niet altijd even gemakkelijk om met de gebruiken van de migranten rekening te houden. Zo willen de Marokkaanse vaders zelf de stoffen kopen, die ze overigens ook zelf betalen, voor hun dochters. Maar de kwaliteit van wat ze meebrengen is ellendig: ze kiezen de verkeerde soort, of de kleuren zijn niet goed, of ze hebben niet genoeg stof mee. We hebben dat opgelost door één winkel uit te kiezen, waar de lerars de stoffen laat bestellen en de vaders die dan kunnen komen afhalen. De meisjes kunnen zelf niet naar de winkel gaan, omdat ze al 10 minuten nadat de les uit is thuis moeten zijn. De vaders zijn soms heel streng. Een Marokkaans meisje moest heel hard werken thuis; haar moeder liet koken, strijken, wassen allemaal aan haar over, ze kreeg er zelfs uitslag van op haar handen. Toen ik de vader erop attent maakte dat hij die handen moest laten verzorgen, maakte hij zich kwaad en was hij in zijn eergevoel gekrenkt.

Migranten in het Gentse stedelijk onderwijs

Het stadsbestuur van Gent heeft jarenlang ernstige inspanningen geleverd en tal van middelen verschaft om de migranten in het stedelijk onderwijs zo goed mogelijk op te vangen. Een balans van dit mooie initiatief valt positief uit, ofschoon de opdracht alleszins geen gemakkelijke karwei is. We laten Henri Boeghemans, Chris Bracke en Rita Plasschaert, die deel uitmaken van de ploeg van het Stedelijk Pedagogisch Centrum, dat werkt rond het onderwijs aan migranten, aan het woord.

Bareel: Hoever staat de opvang van de migrantenkinderen nu in het Gentse stedelijk onderwijs?

Chris B.: Momenteel is de toestand in Gent aan het evolueren. Terwijl de migrantenbevolking te Gent, die voor 80% uit Turken bestaat, vroeger onder druk van de verkrotting zich situeerde in bepaalde wijken, waardoor we het fenomeen van de concentratiescholen gekregen hebben, zien we nu dat zij zich meer gaat verspreiden. Tot nog toe hadden wij initiatieven in de 3 concentratiescholen van het lager onderwijs, maar nu moeten wij ook gaan werken in scholen waar zich een beginnende concentratie aftekent. Dit is dus een gevolg van nieuwe ingrepen in het woonbeleid, zoals renovatie en het slopen van verkrotte buurten. We zien dat de migrantengroepen verschuiven naar andere wijken, waar de huisvesting slechter is en naar de randgemeenten. In deze concentratiescholen onder vinden wij heel veel tegenwind voor een goede integratie. De leerkracht is de enige die met de kinderen Nederlands spreekt, want Vlaamse klasgenootjes zijn er bijna niet. Deze Turkse kinderen moeten niet alleen Nederlandse woorden kennen, ze moeten ook in de Nederlandse taal leren denken. Maar deze doelstellingen zijn niet gemakkelijk te verwezenlijken en daarom pleiten we sterk voor bikultureel onderwijs.

Bareel: Is het bikultureel onderwijs belangrijk voor de identiteitsontwikkeling van de kinderen?

Chris B.: Onze meest fundamentele bedoeling is de migranten uit hun marginale sociale positie te halen, ze zover brengen dat ze een kans maken op de arbeidsmarkt. Een serieuze opvang voor het Nederlands is dus vereist. De praktijk heeft uitgewezen dat de kinderen in het voortgezet onderwijs hun eigen taal zowel als het Nederlands zeer gebrekkig spreken. Wij willen het bikultureel onderwijs losweten uit de emotionele pro's en contra's. Voor ons primeren de wetenschappelijke overwegingen. Momenteel onderzoeken we hoe de taalontwikkeling van de kinderen verloopt, hoeveel Nederlands er in de scholen gesproken wordt. Als er een onvoldoende basiskennis is van Nederlandse begrippen, moet de ontwikkeling van het denken via de moedertaal plaats hebben. Bovendien moeten –

volgens de linguïstische theorie – de basisbegrippen eerst in de moedertaal verworven zijn alvorens men kan aanvangen met het aanleren van een tweede taal.

Henri B.: Bikultureel onderwijs vertalen wij eerder als een onderwijs in eigen taal en cultuur. Het overdragen van stereotypen, zoals dat Grieken vooral mussaka eten, willen wij liever vermijden. Het onderwijs in de eigen taal is in de eerste plaats een hulpmiddel in scholen waar de kennis van Nederlandse begrippen onvoldoende gevorderd is om het normaal lesverloop te kunnen volgen. Bikultureel onderwijs is dus ook iets eindigs, iets voorlopigs.

Bareel: Welke vorm heeft het bikultureel onderwijs in de concentratiescholen (lager onderwijs)?

Henri B.: Dit schooljaar wordt het onderwijs in de eigen taal gegeven gedurende 3 uur per week van het 2e tot het 6e leerjaar. Niet reeds in het 1e leerjaar om een interferentie bij het aanleren van het Nederlands te vermijden. We plaatsen deze uren eigen moedertaal niet op uren van hoofdvakken zoals Nederlandse taal, rekenen, maar van bijvakken zoals zang, schoonschrift, handenarbeid, wereldoriëntatie. We zorgen ervoor dat de inhoud van deze bijvakken voor een deel verwerkt is in de lessen van de eigen moedertaal.

Bareel: Voor de Turkse ouders organiseert u Nederlandse taallessen?

Rita P.: Ik werk een Nederlandse taalkursus uit voor Marokkanen en Turken. Gezien de korte duur van mijn arbeidscontract ben ik genoodzaakt tot een herwerking van een bestaande methode, meer bepaald "En nou in het Nederlands" van LOVWJ (Utrecht). Sommige Nederlandse woorden worden vervangen, nieuwe tekeningen worden bijgevoegd. De cursus wordt reeds gegeven in de Buurt en in Macharius. De cursus zal ook dienen als basismethode in de schakelklas.

Bareel: Wat is de schakelklas?

Chris B.: Dat is een overgangsklas tussen lager en sekundair onderwijs. Er zitten jongeren in tussen 12 en 18 jaar. Het is de bedoeling deze doorstroming vlatter te laten verlopen. We

hebben nu 1 schakelklas, in de textielschool, wat historisch te verklaren is. Maar met de teruggang van de afzetmogelijkheden van schoolverlaters in deze sector is het noodzakelijk deze schakelklas uit te breiden naar andere richtingen in het beroepsonderwijs.

Bareel: Wat gebeurt er in de schakelklas aan lesactiviteiten?

Chris B.: De beginsituatie van de leerlingen op het vlak van taal en rekenen wordt vastgelegd. Gedurende de lessen wordt dan zoveel mogelijk individueel ingespeeld op die niveaus. Het is eigenlijk een doorgedreven praktisch taalonderwijs. Er zitten nu 15 tot 20 leerlingen in deze klas en de samenstelling van de groep is vrij heterogeen. Na één jaar schakelklas worden zij normaal gezien doorgestuurd naar het 1e jaar beroepsonderwijs, als hun kennis van het Nederlands voldoende is.

Bareel: Hoe verloopt de opvang van de migrantenkinderen in de kleuterscholen?

Huguette (kleuterleidster): Er zijn 6 kleuterscholen, waar er een concentratie is van 90 tot 100% migrantenkinderen, bijna uitsluitend Turken. We werken in kleine groepen van 15 à 20 kleuters. In elke school is een ambulante kleuterleidster toegevoegd bij de reeds aanwezige kleuterleidsters. Zij neemt kleine groepen kleuters bij zich met de bedoeling hun kennis van het Nederlands te stimuleren. In 2 scholen is deze vorm lichtjes gewijzigd door het nog eens bijvoegen van een Turkse sekretaris of sekretaress, die het eerste anderhalve uur van de voormiddag specifieke taal oefeningen in het Turks doet met enkele groepjes kinderen. Door de goede coördinatie van dit alles kunnen alle kinderen gedurende deze uren een intensieve begeleiding in spelvorm krijgen in kleine groepjes. De Turkse sekretarissen zijn heel belangrijke brugfiguren, die de ouders kunnen overhalen tot het regelmatig naar school sturen van hun kinderen, die hen kunnen attent maken op delicate problemen als bv. een kindje kwalijk riekt als het in zijn bed geplaatst heeft en niet goed gewassen is.

interviews: Piet Naesens

Dossier

MIGRANTEN – KIND VAN DE REKENING ?



Op een ogenblik dat de adviescommissies, werkgroepen, werkvergaderingen en dergelijke, rond een onderwijsbeleid voor migrantenkinderen als paddestoelen uit de grond schieten, lijkt het ons aangewezen even na te denken over het wanneer, het waarom en vooral het hoe van deze recent groeiende belangstelling bij diverse instanties.

Het groeiende besef – van al wie beroepshalve met migranten te maken heeft – dat men, realistisch gezien, met een permanent verblijf van deze mensen in onze streken rekening dient te houden, is hier blijkbaar niet vreemd aan.

Dossier: Miek Aerts en Mark Maes

De aanzetten voor een beleid zoals ik ze hier aangeef, zijn voor een groot deel geïnspireerd door de creatieve arbeid van de ACW-werkgroep die rond dit onderwerp werd opgericht en waarvan ik de leden hierbij dank.

I. NAAR EEN VERNIEUWD ONDERWIJSBELEID VOOR BIJZONDERE KINDEREN

Met een gestage toename van de geboorten in migrantengezinnen en de gezinshereniging waardoor jongelui uit Noord-Afrika en omstreken nog altijd naar onze streken afzakken, winnen de problemen op school voor deze kinderen meer en meer aan belang. De groeiende groep buitenlandse leerlingen zorgen voor toenemende spanning en stress-toestanden bij de betrokken leerkrachten en toenemende frustratiegevoelens bij mislukkende leerlingen. Je hebt eerst de leerlingetjes uit het basisonderwijs: taalondkundig, schoolachterstand accumulerend en tenslotte - in het beste geval - zonder diploma van het lager onderwijs, gedraïneerd naar de laagste klassen van het beroepsonderwijs die op sommige plaatsen meer en meer als 'bewaarklassen' gaan fungeren. In deze bewaarklassen komen dan ook jongelui terecht die toch nog regelmatig naar ons land migreren op een leeftijd die ze te oud maakt voor het basisonderwijs.

Het spreekt vanzelf dat deze problematiek van streek tot streek en zelfs van school tot school grondig kan verschillen. Bij het opstellen van een beleidsplan voor migrantenonderwijs pleiten we dan ook eerst en vooral voor het uitwerken van een kader, een plan waarbinnen de schoolgemeenschappen zelf een concrete aanpak kunnen uitwerken, aangepast aan de problemen die ze ontmoeten. Het spreekt vanzelf dat de school en de problemen met buitenlandse leerlingen waarmee ze soms wordt geconfronteerd, geen alleenstaande fenomenen zijn binnen een samenleving. Schoolachterstand en de opvang van dit probleem, kaderen in een schoolomgeving of een maatschappelijke situatie waarin migrantenkinderen leven. Een beleidsplan- of kader dient zich dan ook tot drie belangrijke benaderingsterreinen te richten.

II. MIGRANTENLEERLINGEN KOMEN VAAK UIT EEN SCHOOLVOORAFBELASTEND MILIEU. SCHOOLOPBOUWWERK KAN IN VERBAND MET DEZE PROBLEMATIEK BELANGRIJKE DINGEN DOEN

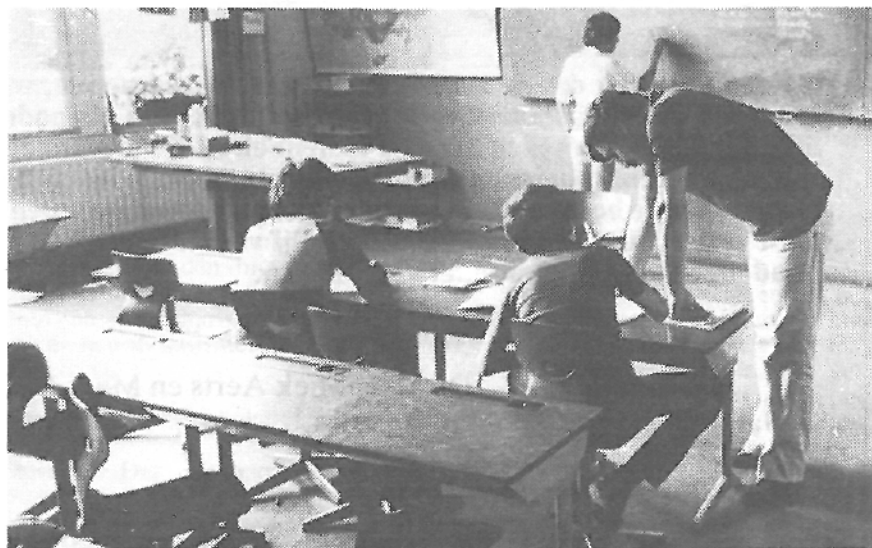
De problemen in deze richting zijn bekend: geringe opleiding van de ouders, hun laag of anders gericht aspiratieniveau, ongunstige leefomstandigheden (huisvesting, werk) gebrekkige taalkennis, een enorme culturele

kloof tussen moederland en gastland (vooral voor de grootste probleemgroep van Turken en Marokkanen), de problematische positie van de tweede generatie, verscheurd tussen ouderlijk- en schoolmilieu, de mentaliteit van de autochtone bevolking, dikwijls op het randje af racistisch... Het gaat hier dus om problemen die niet steeds (in oorsprong) intra-scolair zijn (leerplan, relatie leerkracht-vreemde leerling,...) maar dikwijls pre-scolair (bv. verhouding ouders-kind) of para-scolair (bv. het vreemde in leefstijl en vrijetijdsbesteding van het onthaalland). Niet enkel de verhouding van de school met het vreemde kind, maar ook deze van de school met het ouderlijk en woonmilieu, zijn van essentieel belang in de probleem-analyse.

Het is daarom nodig in een beleidsplan i.v.m. migrantenonderwijs ook de rol van de school inzake deze maatschappelijke problematiek met zijn consequenties voor de onderwijs situatie te beklemtonen. Vandaar de voorkeur voor een geïntegreerde aanpak van het migrantenonderwijsprobleem via schoolopbouwwerk.

Strategisch vertalen we deze schoolopbouwwerk-functie in:

- * het opstellen van een *leefsituatieschets* van de migrantengemeenschap waarbinnen de probleem-school zich situeert: (uit welke landen komen ze? Hoe is hun concrete leefsituatie, culturele verschillen, verwachtingspatronen t.o.v. een mogelijke terugkeer e.a.) *ten behoeve van*: de inhoudelijke aanpassing van leerprogramma's en leermiddelen en een aangepaste leerkrachtenbijscholing;



- * de belangrijke doorverwijzingsfunctie voor administratie- gezondheids- of huisvestingsproblemen van migrantenfamilies;

- * het werken naar de gezinnen toe;

- * het mogelijk maken dat de op school aanwezige vreemde leerkrachten (via het urenkrediet bv.) deze zeer belangrijke brugfunctie kunnen vervullen.

Deze opbouwwerkactiviteiten van de school gebeuren uiteraard best in samenwerking met de plaatselijke buurt- of wijkwerking en met plaatselijke officiële en sociaal culturele instanties.

III. EENMAAL OP SCHOOL WORDEN DE LEERLINGEN GECONFRONTEERD MET EEN MEERZIJDIGE ACHTERSTANDSPROBLEMATIEK. AANGEPASTE PEDAGOGISCHE-DIDACTISCHE LEERPLANNEN EN METHODES ZIJN HIER NODIG, GEKOPPELD AAN ALTERNATIEVEN INZAKE LEERKRACHTENOPLEIDING EN BIJSCHOLING.

- 1) Deze *pedagogische-didactische aangepaste leerplannen en methodes* richten zich tot enkele goed af te baken domeinen.

1. *Eerste opvang op school*: in de eigen taal krijgen de kinderen een eerste oriëntatie op de Vlaamse samenleving en een algemene voorbereiding op een volledig deelnemen aan de activiteiten van de schoolgemeenschap.

Nagegaan dient te worden hoe deze eerste opvang geïntegreerd met de rest van het schoolgebeuren georganiseerd kan worden. Voor deze eerste opvang is het nodig dat:

"Dat er rekening wordt gehouden met het anderstalig zijn van de leerlingen. Dat betekent dat het gebruik van de eigen taal soms noodzakelijk is vooral in conflictsituaties. Dat betekent dat de eigen taal soms als instructietaal moet worden gebruikt, als onvoldoende kennis van het Nederlands een stopzetting van het onderwijsproces betekent. Het betekent voorts dat de ontwikkeling van de eigen taal belangrijk is voor leerlingen in een interculturele situatie en dat het onderwijs in de Nederlandse taal een ander onderwijs is dan dat aan Nederlandstalige kinderen wordt gegeven"(1).

2. Hierbij komen we op het *eerste onderwijs in de Nederlandse taal*. Aangepaste didactische methodes voor het aanleren van Nederlands als *vreemde taal* zijn nodig.
3. *Onderwijs in de eigen taal en cultuur ingepast in een intercultureel onderwijsprogramma*.

a) Doel van onderwijs in de eigen taal en cultuur is o.m. het bijdragen aan de ontwikkeling van het zelfconcept en het zelfbewustzijn van de leerling en het handhaven van de mogelijkheden tot contact met familieleden, vrienden en kennissen in en uit het land van herkomst. Het onderwijs in de eigen taal en cultuur zal zoveel mogelijk moeten worden geïntegreerd in het algemene onderwijsleerprogramma.

b) Een tweede doel van een intercultureel onderwijsprogramma bestaat erin de Belgische leerlingen vertrouwd te maken met de leef- en culturele achterstand van hun migranten-klasgenootjes.

Het intercultureel onderwijsmodel kan zo gezien worden als middel om acculturatie van de minderheden én de overige leden van de Vlaamse samenleving te bevorderen. Onder acculturatie wordt verstaan een tweezijdig of meerzijdig proces van elkaar leren kennen, aanvaarden en waarderen en het zich openstellen voor elkaars cultuur of elementen daarvan.

4. Een bijzonder aspect van deze eigen cultuur van migrantenleerlingen is het *onderricht in de eigen*

(1) KLOOSTERMAN A., Katholiek Pedagogisch Centrum, Leiden

godsdienst van de diverse groepen migrantenleerlingen via het aanwerven van godsdienstleraren, liefst afkomstig uit de plaatselijke migrantengemeenschap.

Strategieën om deze vier genoemde stellingen qua pedagogische-didactische aanpak te verwezenlijken, situeren zich op volgende niveaus:

- * het bevorderen van een eigen aanpak in de scholen door ondersteunende maatregelen:
 - lagere normen (lesurenpakket of urenkrediet) zodat scholen kunnen bepalen waar ze extra mankracht aan leraars bijzetten;
 - specifieke begeleiding: vreemde leerkracht, taalleraar, sociaal werker (schoolopbouwwerk, ouders betrekken);

- * het voorzien in specifieke schoolbegeleiding (via o.m. experts in bestaande P.M.S.-centra,);

- * ontwikkelen van leerplannen (interculturele context);

- * ontwikkelen van leermiddelen;

- * ontwikkelen van diagnostisch materiaal om de achterstand van buitenlandse leerlingen te schatten;

- * het aanwerven van leerkrachten, afkomstig uit de plaatselijke migrantengemeenschap (tweede of derde generatie?) met een statuut gelijkwaardig aan dat van de Belgische leerkrachten, aangesteld door de betrokken Inrichtende Macht en de Nationale Overheid;

- * het voorzien van logistieke steun vanwege bestaande wetenschappelijke centra, m.b.t. voornoemde domeinen.

- 2) Binnen een uitgewerkt beleidsmodel inzake migrantenonderwijs, hoort ook de *opleiding en bijscholing van de leerkrachten - dragers van het hele model - thuis*.

Vermits momenteel echter de meeste leerkrachten die met het probleem van migrantenleerlingen worden geconfronteerd, *leerkrachten in functie zijn*, dient de eerste klemtoon gelegd op de *accenten van de bijscholing*...

De belangrijke klemtonen hierbij zijn:

1. *Didactisch*

- * Leren brengen van een intensief taalonderricht: met inzicht in taalverwervingsprocessen, meer bepaald vanuit het Nederlands als vreemde taal, met inzicht in een aantal begrippen uit de socio-

guïstiek met inzicht in de complexe taalsituatie van migrantenleerlingen.

- * Ideeën bijbrengen over leerplanontwikkeling: intercultureel onderwijs veronderstelt immers dat elementen van de vreemde cultuur in een aantal lessen worden ingebouwd (bv. aardrijkskunde en geschiedenis).

- * Ideeën bijbrengen over leermaalontwikkeling: zowel qua taalonderricht als qua andere vakken is het nodig dat leerkrachten zelf materiaal leren ontwikkelen bij gebrek aan bestaand materiaal en weten volgens welke criteria ze bestaan en te gebruiken materiaal moeten evolueren.

2. Pedagogisch

- * Inzicht verwerven in de speciale achterstandsproblemen van migrantenkinderen en vooral de specifieke vormen van remediëring.

- * Opleiding naar team-work toe met collega's die over dezelfde leerlingen verantwoordelijkheid dragen en eventueel met collega's van vreemde nationaliteit in een intercultureel onderwijsprogramma.

Zowel voor deze didactische als voor deze pedagogische aanbevelingen is het nodig dat de betrokken leerkrachten inhoudelijk worden voorbereid op de specifiek verschillen in de leefsituatie van het migrantenland en het gastland. Deze scholing kan best verlopen langs de voornoemde leefsituatieschets van de plaatselijke migrantengemeenschap, die in het schoolopbouwwerk-luik van dit beleidsmodel werd voorgesteld.

IV. WETTELIJKE MOGELIJKHEDEN EN BELEMMERINGEN DIE EEN UITGEWERKT BELEIDSMODEL DIENEN TE OMKADEREN (OF IN DE WEG STAAN)

De belangrijkste belemmerende factoren voor een degelijk juridisch ondersteund migrantenonderwijsbeleid zijn:

1. Het dogma van de taalwet: in elk landsdeel mag slechts onderwijs in eigen taal worden verstrekt.
2. De noodzakelijke voorwaarden van de Belgische nationaliteit voor leerkrachten die aangesteld worden door het Ministerie van Nationale Opvoeding (wat het aanwerven van vreemde leerkrachten uit de plaatselijke migrantengemeenschap belemmert).

3. Het ontbreken van een experimenteerwet.
4. Het ontbreken van een stimulans (bv. een net-overkoepelende Raad voor het Onderwijs) voor een overleg tussen de verschillende onderwijsnetten inzake een stevige strategie rond onderwijsbeleid.

Het lijkt er dus op dat een migrantenbeleid in ons land momenteel juridisch alleen nog vertaald kan worden in termen van 'afwijkingen' zoals de afwijking op de taalwet die de bekende Limburgse experimenten mogelijk maakt, of in termen van een 'experimentenwet' waarbij de Minister persoonlijk het doorvoeren van bepaalde onderwijsexperimenten - afwijkingen van de nationale onderwijswetgeving inclusief - toestaat.

Hierbij dient ook vermeld dat België samen met andere landen reeds onder internationale druk stond inzake het doorvoeren van maatregelen m.b.t. migrantenonderwijs. Met name de E.E.G.-richtlijn 77/486 dringt aan op 'passende maatregelen' voor onderwijs in moedertaal en cultuur van het land van oorsprong in coördinatie met het normaalonderwijs. De uitvoering hiervan laat nog steeds op zich wachten.

Ons rest dus niet veel meer dan het opstellen van een zeer **pragmatische korte termijn prioriteitenlijst** waarbij rekening wordt gehouden met de (on)mogelijkheden binnen de nationale onderwijswetgeving.

Hierbij denken we aan :

- * het uitbreiden van de Limburgse experimenten (langs afwijkingen en eventuele experimentenwetten) met de voorwaarden dat :
 - de programma's een intercultureel principe huldigen en vallen onder de Belgische inspectie;

EEN NIEUW
ONDERWIJSBELEID?
MAAR HET
MIGRANTEN-
ONDERWIJSBELEID
IS TOCH
NIEUW!



Van rijkswege werden tot nu toe slechts drie wettelijke mogelijkheden gekreëerd :

1. Sinds 1969 kan in de lagere scholen een leergang voor aanpassing aan de onderwijstaal georganiseerd worden gedurende 3 uur per week, als er minstens 10 vreemde of staatloze leerlingen zijn die de onderwijstaal onvoldoende beheersen en die nog geen drie jaar lager onderwijs volgen (vastgelegd in het K.B. van 10 april 1975).
2. Kleuter- en lagere scholen met ten minste 50% kinderen van migrerende arbeiders die de onderwijstaal niet machtig zijn, krijgen supplementaire leerkrachten (Bijzonder Tijdelijk Kader) (K.B. van 16 augustus 1978). In 1978 werd de norm op 30% gebracht.
3. Krachtens artikel 4 van de wet van 20 februari 1978, houdende wijziging van de schoolwet van 29 mei 1959, moeten in het officieel onderwijs islamitische godsdienstlessen georganiseerd worden onder dezelfde voorwaarden als de andere lessen in godsdienst en moraal.

- de leerkrachten de Belgische taal en cultuur kennen, zoveel mogelijk afkomstig zijn uit de plaatselijke migrantengemeenschap en een specifieke opleiding krijgen;

- het op grote schaal uitbreiden van deze experimenten naar andere lokaliteiten en nationaliteiten.

Deze voorwaarden worden gesteld om de onderwijsprogramma's en organisatie in de mate van het mogelijke aan te passen aan de specifiek eigen culturele en sociale achtergrond van de multi-etnische gemeenschap waarin de migranten hier ter plaatse leven en die soms kan afwijken van de leef-situatie in het moederland.

In afwachting van de beschikking over voldoende vreemde leerkrachten van hier afkomstig en hier opgeleid, zal men via bilaterale contacten met de betrokken ambassades de realisatie van deze plannen moeten waarmaken. Wij dringen er echter ten sterkste op aan bij het Ministerie van Onderwijs om zo vlug de nodige vreemde leerkrachten, afkomstig van de eigen bodem, voorhanden zijn, deze engagementen over te nemen en waar te maken. Op langere termijn lijkt een statuut voor de buitenlandse leerkracht en zijn programma's dat gelijkwaardig is aan dat van zijn Belgische collega's en zijn programma's een sociaal en pedagogisch te prefereren zaak;

- * het gebruiken van de B.T.K.-mogelijkheden binnen het onderwijs voor :

- een aangepaste opleiding en begeleiding van ingeschakelde buitenlandse leerkrachten;

- schoolbegeleiding;

- intensief taalonderwijs met aangepaste didactiek;

- uitwerken van scholings- en bijscholingsprogramma's voor Belgische leerkrachten die met het migrantenkind worden geconfronteerd.



Overigens dient een organiek statuut uitgewerkt te worden voor alle bestaande hulpmaatregelen (stagiairs, B.T.K., vrijstelling,...), zodat de werkvoorwaarden voor de betrokkenen én voor de school aantrekkelijker worden;

- * via onderwijsvernieuwing : langs de toepassing van het lesurenpakket (V.L.O.) : mogelijkheden creëren voor specifieke onderwijsbehoeften van migrantenleerlingen;

- * het aantal lesuren intensief taalonderwijs voor leerlingen met buitenlandse nationaliteit voorzien in het K.B. van april 1975 dient eventueel te worden uitgebreid voor leerlingen die niet in experimenteelklassen zitten;

- * het verlagen van de 30% norm voor een school waarbinnen bijkomende leerkrachten kunnen worden aangeworven, met een eventuele andere berekening : in absolute cijfers en per afdeling (voor het S.O. waar de afdeling beroeps het grote probleem vormt).

V. TOT SLOT : NAAR EEN VERNIEUWDE VISIE INZAKE ONDERWIJSBELEID

In een situatie waar in België 1 op 3 migranten jonger is dan 14 jaar, lijkt het geen overbodige luxe eens na te denken over een meer specifiek integratie- en onderwijsbeleid voor deze jongelui, dat minstens rekening houdt met de mogelijkheid dat de meesten onder hen zich hier blijvend zullen vestigen.

Dit zal aanleiding geven tot het tot stand komen van multi-etnische gemeenschappen. In verschillende streken en gemeenten zullen diverse nationaliteiten naast elkaar leven. De

meeste van deze groepen - zeker Noordafrikaanse - hebben een sterk uitgebouwde culturele eigenheid die een volledige aanpassing aan onze leefgewoonten onmogelijk en zelfs onwenselijk maakt. Een gelijkwaardige benadering van de verschillende culturen zal het zelfvertrouwen en de openheid van de diverse culturele entiteiten bevorderen, en de gevreesde ghettovorming tegengaan. Migrantendienen als gelijkwaardig aanvaard en als dusdanig niet verplicht om hun culturele eigenheid prijs te geven om zich volledig aan onze cultuur aan te passen.

Deze "totale assimilatie-idee" lag tot nu toe misschien te sterk aan de basis van het gevoerde onderwijsbeleid voor migranten dat, zoals we stelden, nog te uitsluitend gericht was op het inhalen van achterstand en op aanpassing van migrantenkinderen aan onze onderwijsinhouden.

Wanneer we op meer en meer plaatsen geconfronteerd zullen worden met multi-etnische gemeenschappen zou de onderwijsinhoud en -methode een weerspiegeling moeten worden van deze soort samenleving waarin alle cultuurgemeenschappen als gelijkwaardig worden beschouwd en een even grote belangstelling genieten in de klas.

In het licht van de hiervoor geschetste evolutie is het met voldoening dat we de initiatieven in de meer realistische richting, door een hele trits recent opgerichte werk- en discussiegroepen, besproken en geëvalueerd zien. Al blijft deze toegenomen bezorgdheid dikwijls gebaseerd op de zelfverdedigingsreflex van een autochtone samenleving die langs ghettovorming en een stuurloze groep cultureel ontwortelde tweede generatie immigranten, zijn stabiliteit stilaan bedreigd ziet, mede door gekende voorbeelden

uit het buitenland. Nochtans, zolang de in dit artikel beschreven maatregelen geen enkel imperatief karakter dragen, en zolang er in vele scholen informatie over ontbreekt, blijven we vragen stellen over de werkelijke efficiëntie ervan. (1)

We kunnen tot slot niet genoeg het belang van het onderwijs beklemtonen om een samenleving te vermijden, waar zoals Felice Dassetto beeldend beschrijft : "het sociaal klimaat er soms heel somber uitziet wanneer het eng begrensd wordt door oude fantasmen van natie en ras".

Miek AERTS

- (1) Zo kennen we bv. de fameuze EG-richtlijn :

De Raad van de Europese Gemeenschappen stelde op 25 juli 1977 een richtlijn op voor de EG-lidstaten inzake het onderwijs aan kinderen van migrerende werknemers. De richtlijn legt de lidstaten op passende maatregelen te treffen om migrantenkinderen een op hun opvang gericht kosteloos onderwijs te bieden dat aan de specifieke behoeften van deze kinderen aangepast is en dat het onderwijs van de officiële talen van het ontvangende land omvat. In die richtlijn wordt bovendien gesteld dat in samenwerking met de Staten van oorsprong, passende maatregelen zouden genomen worden om in coördinatie met het normale onderwijs, onderricht te verstrekken in de moedertaal en de cultuur van het land van oorsprong. Aan deze richtlijn zou op 1 september 1981 moeten worden voldaan, maar de discussies hieromtrent werden in België nog zelfs niet aangevat.



Buitenlandse voorbeelden

NEDERLAND

In Nederland is het niet nieuw dat men een beleidsmatige aanpak van de migrantenproblematiek voorstaat. Niet enkel heeft men daar een beleidsplan 'etnische minderheden', men heeft er ook een beleidsplan 'culturele minderheden in het onderwijs' (1). We zullen hier de krachtlijnen aangeven die de minister van onderwijs en wetenschappen ontwikkelt in dit beleidsplan.

Het algemeen doel wordt geformuleerd op een wijze die lang niet nieuw klinkt in onze oren:

- 1) Doel van het voorgestelde beleid is dat het onderwijs voor minderheden moet voorbereiden op en in staat stellen tot een volwaardig sociaal, economisch, maatschappelijk en democratisch functioneren en participeren in de Nederlandse samenleving, met de mogelijkheid dat te doen vanuit de eigen culturele achtergrond.
- 2) Het onderwijs dient tevens via intercultureel onderwijs, de acculturatie van de minderheden en de overige leden van de Nederlandse samenleving te bevorderen. Onder acculturatie wordt verstaan: het tweezijdig of meerzijdig proces van elkaar leren kennen, aanvaarden en waarderen en het zich openstellen voor elkaars cultuur of elementen daarvan.

Deze algemene doelstellingen worden dan uitgewerkt naar de volgende beleidsuitzichten:

1. Eerste opvang

Het gaat hier om een voorziening die in wezen tijdelijk van aard is en gericht op: het leren van het Nederlands, een globale oriëntatie op de Nederlandse samenleving en het inwijken in de scholengemeenschap waarvan men deel uitmaakt.

De alomtbetwiste of gestelde vraag 'al of niet opvang vertrekkend van de eigen taal', blijft ook hier een open kwestie. Deze vraag wordt ontweken door gewag te maken van een 'faciliteitenregeling' waarbij ruimte wordt geboden voor verschillende methodes. Ook blijft de vraag op onze maag liggen: een al dan niet gescheiden opvang? Het

antwoord hierop laat men wisselen naargelang de plaatselijke situatie. Alvast moet de afzondering zo kort mogelijk gehouden worden en dient de 'overstap' naar het 'reguliere' onderwijs zo spoedig mogelijk te geschieden (+).

2. Onderwijs in eigen taal en cultuur

Dit wordt belangrijk geacht voor de ontwikkeling van het zelfconcept en voor het contact met het ouderlijke milieu. Bij eventuele terugkeer is deze kennis ook goed meegenomen. Het mag hier evenwel niet gaan om volledig 'geïmporteerd' onderricht. Ook dit onderricht dient in de eerste orde afgestemd op de culturele en ervaringswereld van het migrantenkind in Nederland. Om dit eigen taal- en cultuuronderricht voor de kinderen mogelijk te maken, zonder extra belasting, dient dit gegeven te worden onder de normale schooluren. Dit onderricht dient gegeven te worden door buitenlandse leerkrachten, die voor het verwerven van een geïntegreerde benadering bijgeschoold moeten worden. Men pleit hier voor het gebruik van de officiële landstaal, al lijkt ons dit dan wel, in zekere zin, tegen het vooropgestelde principe in te druisen. Thuis en op straat hanteert het migrantenkind veelal een pidgin-taal. Zoals in België heeft men ook in Nederland wettelijke problemen inzake de inschakeling van vreemde talen en leerkrachten in het gewone onderwijs. Men denkt er evenwel niet aan het recht op eigen taal en cultuur als een algemeen afdwingbaar principe voorop te stellen.

3. Bestrijding van de achterstanden

Hier wil men een stimuleringsbeleid voeren dat de achterstand of achterstelling van migrantenkinderen, maar ook van autochtone, kansarme kinderen in zo groot mogelijk mate wegwerkt. Men wenst het 'stimuleringsbeleid' te harmoniseren met het 'minderheidsbeleid' in het kader van het 'innovatiebeleid'. Speciale aandacht wenst men te besteden aan de opmerkelijke achterstand van meisjes en vrouwen in sommige minderheidsgroepen. In het kader van het 'sti-

muleringsbeleid' werd reeds enige ervaring opgedaan inzake samenwerking van scholen met welzijnsinstellingen.

4. Intercultureel onderwijs

Dit heeft betrekking op alle leerlingen (zowel autochtone als vreemde) en wil op een geïntegreerde wijze diverse culturen in hun wisselwerking in het onderwijs aan bod laten komen. Dit vraagt de aanpak van onderwijsplannen, leermiddelen, opleiding en navorming van leerkrachten, teamverband tussen vreemde en autochtone leerkrachten.

Drie **prioritaire doelgroepen** worden onderscheiden:

- de vrouwen/meisjes;
- de jongeren zonder adequate scholing en voorbereiding op de arbeidsmarkt;
- de Nederlandse en vreemde kinderen in achtergestelde, oude stadswijken met hoge concentratie van minderheden.

Met de aangegeven en vierledig uitgesplitste doelstellingen hebben we helemaal geen moeite. Analytisch kan men deze naast elkaar stellen, en voor het beleid zijn de 4 uitzichten belangrijk. Het op een rijtje zetten van de doelstellingen voorkomt veelal de analyse van de verhouding, de wisselwerking tussen de objectieven. Soms kunnen deze samen lopen, soms kunnen ze ook, in de feiten, contradictoerlijk zijn. Een doorgedreven inhaalbeleid voor het wegwerken van de achterstand kan in feite wel eens strijdig zijn met een intercultureel beleid.

Principes dat is één... de **uitvoering** dat is twee. Nederland opteert blijkbaar voor een **flexibele** inzet van middelen en faciliteiten, dit omdat de situaties sterk kunnen uiteenlopen en er nog lang geen algemeen aanvaard model van aanpak bestaat. Deze faciliteiten zijn gericht op de school enerzijds (extra leerkrachten, extra leermiddelen, aanpassing infrastructuur...) en anderzijds op de ondersteuning van de school en op de nascholing van de onderwijsgeveenden (navorming, samenwerking met buiten-schoolse instellingen zoals bv. sociaal-culturele verenigingen). Voor wat betreft de faciliteiten in het basisonderwijs werd (met de actieplannen '78-'79) het aantal bijkomende leerkrachten met ca

(+) Let op Nederlandse jargon.



1.000 opgevoerd zodat bv. de ratio leerkracht-leerling 1 op 17 bedraagt in scholen met tussen de 25 en de 50% migranten en 13,8% in scholen met meer dan 50%. Aan gebieden met zeer hoge concentraties kleuters en leerlingen van culturele minderheden worden hiernaast nog eens 235 extra leerkrachten toegekend boven de reeds aan de scholen afzonderlijk beschikbaar gestelde leerkrachten. Een wettelijke basis wordt gegeven aan het onderwijs in eigen taal en cultuur door vreemde leerkrachten (al of niet opgegroeid in Nederland) met begeleidende vorming. Voor het wegwerken van de achterstand wordt, naast de aangekondigde algemene harmonisatie (minderhedenbeleid, emancipatiebeleid, stimuleringsbeleid), gewerkt met een aantal projecten. Extra financiële steun wordt gegeven aan gemeenten met 50 of meer leerlingen uit minderheidsgroepen voor het aanschaffen of vervaardigen van leermiddelen ten einde te werken in de richting van intercultureel onderwijs. Voor het **voortgezet onderwijs** zijn er 470 extra leerkrachten in de sector ingezet om de opvang, begeleiding en doorstroming van leerlingen uit minderheidsgroepen te bevorderen. Aan ong. 120 scholen zijn internationale schakelklassen verbonden voor de opvang van leerlingen die de Nederlandse taal niet of nog onvoldoende beheersen. Hier is wel voorzien in een differentiatie: (1) voor leerlingen (12-14j.) die een korte opvang nodig hebben alvorens door te stromen naar het reguliere voortgezet onderwijs, (2) voor leerlingen (12-16j.) die juist ingeweken zijn en een dusdanige achterstand hebben dat na de opvang niet zomaar een overstap kan gebeuren zonder binnen het gewone onderwijs aanpassingen te voor-

zien, en (3) voor leerlingen boven leerplichtige leeftijd die geen aansluiting meer vinden t.o.v. het gewone onderwijs. Hier is een specifieke aanpak geboden. Op experimentele wijze zal hier de eigen taal in het programma opgenomen worden. Binnen het reguliere voortgezet onderwijs wordt het hoofddoel gelegd op (het wegwerken van) de achterstand. Inzake het **hogere onderwijs** vermelden we de kans tot het volgen van een introductiecursus Nederlands, 2 buitengewone leerstoelen voor minderheidsproblematiek werden beschikbaar gesteld, verder worden nog een aantal intenties overwogen. Voor het **volwassenenonderwijs** wordt gedacht aan interne differentiatie van de algemene voorzieningen waardoor eventuele drempels voor de migranten worden verlaagd. Vijf schakelcursussen (in Rotterdam en Amsterdam) beogen de voorbereiding op de deelnames aan het arbeidsproces. 10 consultants zijn ingezet om in gemeenten met hoge migrantenconcentratie stimulanzen te geven aan dit volwassenenonderwijs. Inzake scholing van de leerkrachten blijkt het accent te liggen op nascholing voor Nederlandse onderwijzers. Sedert begin '80 is er een 'applicatiecursus' voor buitenlandse onderwijsgeveenden in het basisonderwijs ten einde hen een Nederlandse onderwijsbevoegdheid toe te kennen (80 cursisten). Een beleidsnota rond leerkrachtenopleiding is in de maak.

Niet onbelangrijk is de ondersteuning of de begeleiding die wordt verstrekt aan scholen met minderheden in het kader van de schoolbegeleidingsdienst. De kennis en ervaring van de consultants anderstaligen wordt zoveel mogelijk ingebracht in deze dienst. Voor de leermiddelenontwik-

keling ten behoeve van het onderwijs in eigen taal en cultuur worden 6 tot 8 ontwikkelingsteams gevormd bestaande uit ervaren leerkrachten en deskundigen.

Concluderend gesteld mag worden beweerd dat Nederland een reeks flexibel toepasbare faciliteiten biedt om de onderwijsproblemen van de migrantenkinderen op te vangen. Sinds de Actieplannen '78-'79 zijn aldus meer dan 1.200 mensen méér in het onderwijs aan werk geraakt. Prioriteit gaat uit naar deskundigheid van het onderwijzend personeel, het ontwikkelen van leerplannen en leermiddelen. Op het 'Beleidsplan' kwamen inmiddels in '82 commentaren binnen. De principes worden bijna unaniem gedeeld. Wel zoekt men vergeefs naar het specifiek aspect godsdienstonderwijs. De systematisering en structurering van de aanpak gebeurt in een Stuurgroep Culturele Minderheden bij het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. Deze blauwdruk-achtige benadering zou, voor een goede evaluatie, moeten getoetst worden aan een concreet onderzoek van het veldwerk. Alvast heeft men hier een blauwdruk!

(1) Beleidsplan Culturele Minderheden in het onderwijs, Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, mei '81, 's Gravenhage, ISBN 90 12 035449.

ZWEDEN

Ter inleiding

Daar onze kennis van het Zweeds niet veel verder reikt dan dat van Toon Hermans, moeten we ons baseren op Nederlandstalige publicaties over het Zweeds model zoals deze ons overwaaien vanuit Nederland. Ter informatie kan vooraf gesteld worden dat het aantal buitenlanders in Zweden, ruim geschat, 600.000 bedraagt wat zowat 7% is van de totale bevolking. Gelet op de jongere leeftijdsstructuur van deze migrantenbevolking is de proportie migrantenkinderen in de school dikwijls heel wat hoger. A fortiori is dit het geval in de grote steden waar de migranten op geconcentreerde wijze verblijven zoals m.n. in Stockholm, Göteborg, Malmö. De helft van deze buitenlanders zijn Finnen. De migranten uit het Middellandse Zee-gebied nemen niet zo een dominerende plaats in. Deze worden vooral samengesteld uit Joegoslaven, Grieken, Italianen en Turken. De gevoerde migrantenpolitiek is er een van integratie waarin zelfs het gemeentelijk stemrecht thuis hoort.

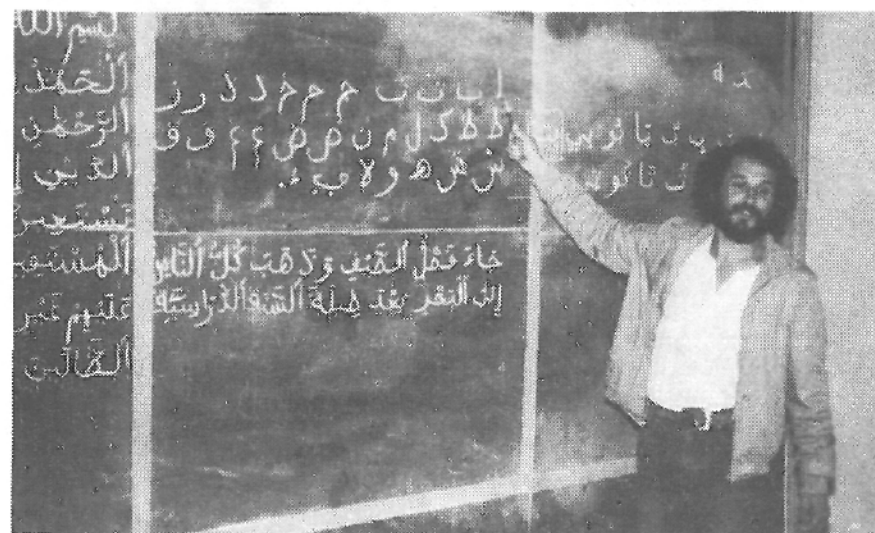
Uitgangspunten inzake onderwijsbeleid

Wat dit betreft zou in grote lijnen verwezen kunnen worden naar wat elders (o.m. in Nederland) wordt vooropgesteld. Het migrantenkind moet opgenomen worden in de schoolgemeenschap en aangepast onderwijs dient verstrekt door, enerzijds, **ondersteunend onderwijs** te verzekeren ("stodundervisning") en anderzijds, door te voorzien in de mogelijkheid van **onderwijs in de moedertaal**.

De uitwerking

Voor het ondersteunend onderricht zijn binnen de normale schooluren zes uren per week beschikbaar. Deze ondersteuning bestaat in onderwijs in de Zweedse taal (vergelijk met 3u. aanpassingscursus in België) en in studiehulp in de moedertaal van de kinderen om leerproblemen op te vangen zo lang het kind het Zweeds niet voldoende beheerst. De vorm en manier van ondersteuning is sterk afgestemd op de graad van voorkennis van het Zweeds. Vijf categorieën worden onderscheiden. Zowel de uren Zweeds, als de wijze van onderbouwing met studiehulp in de moedertaal worden op deze graad afgestemd. Voor de nauwelijks aanspreekbaren in het Zweeds, zijn opvangklassen voorzien waar op een intensieve wijze het Zweeds wordt aangeleerd. Dit is geen volledig afgezonderde klas. De "opvangkinderen" hebben een aantal activiteiten gemeenschappelijk met de

leerlingen uit de klas waarin ze naderhand terecht komen. De periode die men in de opvangklas doorbrengt kan nogal eens variëren (1/2 jaar tot 1 jaar). Dit loopt wat langer uit wanneer het aanvankelijk leesonderwijs in de moedertaal verstrekt wordt.



In de eerste twee klassen wordt hier onderwijs in het Fins gegeven, waarbij daarnaast een Zweedse leerkracht de Zweedse taal aanleert.

Aanvankelijk waren er geen aangepaste leer- of hulpmiddelen. Nu wor-

Waar mogelijk worden de opvangklassen naar leeftijdsgroepen opgesplitst. Ook buitenlandse leerkrachten worden voor deze ondersteuning ingezet. Deze geven ook, binnen de normale schooluren, het (vrijwillig) onderwijs in de moedertaal (als vak). Hiervoor zijn 2u./week beschikbaar. Ze hebben ook, bij de volledige aanstelling, 4u./week beschikbaar voor contacten met de ouders. Deze vreemde leerkrachten hebben voor het grootste gedeelte in het moederland een onderwijsbevoegdheid verworven. Wel wordt een goede kennis van de Zweedse taal vereist.

De training van de leerkrachten gebeurt op verschillende manieren: bij-scholingsprogramma's door pedagogische academies, zomercursussen en incidentele studiedagen. Uitgebreide teams werkten aan modelprojecten, opmaken van landelijke richtlijnen, ... Op het lokale of gemeentelijke vlak (in concentratiegebieden) worden aanvullende logistieke diensten uitgebouwd en dit in samenwerking met schooldistricten (groep van scholen).

Naast de ingebouwde keuze voor moedertaal als vak, wordt er ook nog, op zaterdagmorgen, extra onderwijs in taal en cultuur van het moederland gegeven. Ook dit onderwijs wordt volledig door de Zweedse overheid bekostigd. Op één uitzondering na (Grieks avondonderwijs) wordt geen enkel onderwijs door de respectievelijke nationale regering verzorgd.

In enkele localiteiten (Göteborg, Malmö, Södertälje, Norrhöping en Uppsala) wordt wel een specifieke aanpak voor Finse kinderen opgezet.

den er evenwel op een systematische wijze overzichten gegeven van geschikt werkmateriaal. Dit valt in te delen in: (1) materiaal voor oriëntering in de Zweedse samenleving, (2) materiaal voor onderwijs in het Zweeds als vreemde taal (7 methodes), (3) materiaal voor studiehulp in de moedertaal, (4) materiaal voor onderwijs in de moedertaal als vak, (5) informatie-materiaal, woordenlijsten enz...

Op het vlak van onderzoek van het onderwijs aan buitenlandse kinderen blijkt men er evenwel nog in de kinderschoenen te staan. Constante evaluatie, opvolging, ... blijven groten-deels uit. Meer praktisch en probleemgericht onderzoek wordt noodzakelijk geacht.

Bij het opmaken van de balans kan men stellen dat België aan dit voorbeeld wel een punt kan zuigen, ook al worden in Zweden heel wat hiaten vastgesteld (nog onvoldoende mensen die beschikbaar zijn om de problemen aan te pakken, de nog ontoereikende training, het gebrek aan bepaalde leermiddelen voor bepaalde leeftijds- en taalgroepen, ...).

Stellen dat de integratie in Zweden aldus van een leien dakje loopt is wel een te grote sprong maken. Bepaalde nationaliteitengroepen worden door de klasgenoten soms gemakkelijk genegeerd terwijl ze zich anderzijds ook terugtrekken. Dit blijkt zo i.z. te gelden voor de Turken.

MARK MAES

Taalklassen in Limburg

Eén van de weinige tegemoetkomingen van de nationale overheid is de maatregel waarbij in het lager onderwijs een "aanpassingscursus aan de onderwijstaal" mag gegeven worden gedurende 3 uur per week door een ambulante taalleraar en per groep van 10 Nederlandsonkundige leerlingen, die nog geen 3 jaar op de lagere schoolbanken zitten. In de rijksschool te Waterschei, die deel uitmaakt van de 6 scholen van het bikultureel experiment te Limburg, heeft men het geluk of het ongeluk zodanig veel "onaanspreekbare" leerlingen in zijn rangen te tellen, dat Mevr. Codde als full-time taalleraar kan fungeren, wat wel een groot voordeel is in vergelijking met de 'vliegende' taalleraars die met moeite een uurrooster van 25 werkuren volkrijgen.

Bareel: Wanneer is men met de taalklas gestart?

Mevr. Codde: Ik sta al 8 jaar in deze klas. Zoals je ziet een apart lokaal dat volledig in functie staat van de taalbegeleiding: aan de wand hangen tal van visuele voorstellingen die mij behulpzaam zijn en de kasten steken vol praktisch materiaal en spelletjes. Voordien bestond er ook iets dergelijks, het was aanvankelijk een opvangklas voor kinderen die helemaal geen Nederlands kenden, wat kon beschouwd worden als een B.O.-afdeling (Buitengewoon Onderwijs). Dit systeem is afgeschaft en in deze school heeft men er een speciale taalklas van gemaakt.

Bareel: Hoe worden kinderen gegroepeerd voor deze taalbegeleiding?

Mevr. Codde: De kinderen komen naar hier in niveaugroepjes van doorgaans zes leerlingen, het kunnen er ook wel een paar meer zijn. Meestal komen ze uit hetzelfde leerjaar, in overeenstemming met hun niveau. Overlappende uren voor verschillende leerjaren zijn namelijk moeilijk te vinden, aangezien de kinderen niet naar hier gestuurd worden tijdens de lessen lichamelijke opvoeding, godsdienst, eigen moedertaal en cultuur, maar enkel onder de lessen Nederlands. De groepjes komen afwisselend voor één uur per dag.

Bareel: Wat houdt de taalbegeleiding in?

Mevr. Codde: De kinderen kunnen in hun klas moeilijk volgen, omdat hun basiskennis van het Nederlands te gering is. Ik werk op hun niveau, in een taal die zij begrijpen. Zo snel mogelijk moet ik ze ertoe brengen dat ze in hun klas kunnen volgen, wat inhoudt: leren spreken en een grote woordenschat verwerven. Bij de kleinsten van de 1e graad wordt er helemaal niets geschreven, alles is mondeling, voor de 2e graad zijn er al eens schriftelijke oefeningen en bij de grootsten van de 3e graad wordt er dikwijls schriftelijk gewerkt.

Bareel: De kennis van het Nederlands zal ook ondermijnd worden door de toenemende concentratie van migrantenkinderen in deze school en het verdwijnen van Belgische kinderen. Doet dit fenomeen zich in uw school voor?

Mevr. Codde: Toen ik begon, had ik 11 nationaliteiten. Nu zijn er nog 4, vooral Turken en Marokkanen. Bij de reeds gevestigde migranten zoals Polen en Joegoslaven en bij de 2e generatie is de kennis van het Nederlands natuurlijk beter dan bij hen die nog niet lang in België zijn. Ik verwacht in de komende jaren nog een grote groep nieuwkomers in het kader van gezinshereniging, want er zijn nog veel moeders thuis in Marokko en Turkije.

Bareel: Omdat vooral de moeder instaat voor de voorschoolse opvoeding en de kinderverzorging, hangt de kennis van het Nederlands vooral af van de moeder.

Mevr. Codde: Ja, het is dus vooral de nationaliteit en de situatie van de vrouw die zal bepalen of een kind al dan niet schoolrijp zal zijn.

Bareel: Hoelang komen de kinderen naar de taalklas?

Mevr. Codde: Meestal 2 jaar dus. De kleine groepjes maken dat ze veel kansen krijgen om te spreken, de kinderen moeten dikwijls konverseren met elkaar en ze kunnen ook leren van elkaars fouten. Een begeleiding van 5 uur per week is ook vrij grondig. Sommige kinderen hebben minder nodig: enkele maanden, één jaar, als ze al een basis hebben van Nederlands. Anderen doen er nog een 3e jaar bij, want als ze in een hoger jaar zitten zijn de vereisten qua spraakkunst, spelling en woordenschat veel zwaarder. Alles hangt ook af van diverse factoren zoals leerbereidheid, intelligentie en interesse. Dan zijn er nog die voor één of meerdere jaren naar hun land terugkeren en de indruk geven alles vergeten te zijn; hun kennis kan dan terug opgerakeld worden in een vrij snel tempo.

Bareel: Op het einde van het 1e leerjaar wordt verwacht dat de kinderen de leesvaardigheid onder de knie hebben. Nochtans blijkt uit het evaluatie-rapport van het bikultureel experiment dat in scholen zoals deze, die vooral door Turken bevolkt worden, de leesbekwaamheid pas in het 2e leerjaar tot stand komt bij de migranten. Een serieus aantal kent na het 1e leerjaar zelfs het alfabet nog niet. Kunt u deze grote groep opvangen?

Mevr. Codde: De zesjarigen kennen dikwijls onvoldoende of zelfs helemaal geen Nederlands, het is dus logisch dat ze niet kunnen inpikken op dat leesproces. Nochtans, kinderen die regelmatig naar de kleuterschool zijn geweest, of zij die oudere broertjes en zusjes hebben kennen al voldoende Nederlands om te kunnen volgen. Thuis spreken ze nog wel Turks, maar op weg naar school, bij het spel, op de speelplaats steken ze aanzienlijk wat Nederlands op. Zij die te weinig kennen, beginnen pas de leerkracht ietwat te verstaan als het lees-onderricht ver gevorderd is, wat zich uitdrukt in een grondige achterstand. Er zijn ook heel wat kinderen die niet voldoen aan de leesvoorwaarden, ze zijn onvoldoende schoolrijp; ze kunnen onvoldoende auditief discrimineren, en we moeten hen nog begrippen aanbrengen die in de kleuterschool aangeleerd worden. Vooraleer hen te leren lezen of rekenen, moeten we hen nog voorbereidende stappen laten zetten.

Bareel: Gebruikt u een bepaalde methode om Nederlands aan te leren in de taalklas?

Mevr. Codde: Aan elke methode zijn voordelen en nadelen verbonden. Het is niet goed mogelijk om één bepaalde methode uit te kiezen, want de methodes zijn niet geschikt voor iedereen. De vorderingen van de verschillende leerlingen zijn zodanig verschillend dat je al vlug met een heterogeniteit komt te zitten die niet opgevangen kan worden met de gevolgde methode. Tenslotte is het voor een taalklas niet aan te raden om een getrapte methode, die les per les vooruitschrijdt, te gebruiken, want daarvoor is een regelmatige aanwezigheid nodig.

Bareel: Heeft u al eens een evaluatie gemaakt van uw begeleiding?

Mevr. Codde: Ik heb eens een proefje gekonstrueerd, waarin de verschillende problemen voorkwamen die behandeld waren in de lessen bij de oudere kinderen (methode Van Egmond-Van Helten). De kinderen bleken allemaal minstens 70% te behalen, wat dus beduidt dat de leerstof wel degelijk gekend was.

Rafaël Blanca, Spanjaard, zat in het laatste jaar wetenschappelijke van het Koninklijk Atheneum te Vilvoorde. Een gevecht op school met een leerling heeft ervoor gezorgd dat Rafaël de maximumstraf kreeg: de definitieve uitsluiting uit het K.A.V. Nu zit Rafaël in een andere school, een Koninklijk Atheneum in Grimbergen. Hij zou graag volgend jaar universitaire studies doen, maar om het diploma van middelbaar onderwijs te behalen moet hij nu de stof van het ganse jaar in zijn nieuwe school inhalen op drie maanden.

H.B.: Hebben de migranten op je vroegere school veel last van racisme vanwege de Belgische medeleerlingen?

R.B.: Eigenlijk zijn er op de 250 leerlingen maar 5 vreemdelingen. In de school is er geen overwicht van racisme, het is wel zo dat er enkele racisten zijn met een grote mond. Daar deze veel macht hebben, worden anderen gemakkelijk meegesleurd door hun ideeën. Allerlei foutieve vooroordelen worden dan soms naar ons hoofd geslingerd.

H.B.: Denk je dat de definitieve uitsluiting uit het K.A.V. iets te maken heeft met je nationaliteit?

R.B.: Of er racisme bestaat bij de leeraars en directie kan ik u niet met zekerheid zeggen. Maar ik denk wel dat de leerlingenraad (die grotendeels uit racisten bestaat) onrechtstreeks invloed heeft uitgeoefend op de beslissing van de directie. Volgens mij heeft men mij "buitengesloten" omdat er gezegd anders grotere problemen zullen ontstaan indien ik zou blijven.

H.B.: Hoe hebben je klasgenoten hierop gereageerd?

R.B.: Een deel van mijn vroegere klas stond wel degelijk achter mij. Ze hebben een handtekeningactie doorgevoerd en een brief gestuurd naar het ministerie om de te zware sanctie aan te klagen. Ze hebben ook het traditionele meifeest van de laatstejaars willen boycotten door op diezelfde avond een fuif te geven voor al diegenen die niet akkoord waren met mijn definitieve uitsluiting uit het K.A.V. Velen zijn wel niet naar de fuif durven komen uit schrik voor sancties vanuit de school. Diegenen die niet naar het meifeest gingen moesten een aanvaardbare reden opgeven.

H.B.: Je hebt een verklaring moeten afleggen op het politiecommissariaat over het gevecht op school. Welke was de houding van de politie?

R.B.: Wel..., de agent die mijn verklaring moest opnemen heeft mijn rechten niet voorgelezen. Ik dacht dat ik verplicht was om te tekenen en heb dit dan ook gedaan, alhoewel ik niet akkoord ging met wat erin stond. De agent heeft sommige verklaringen geweigerd op te nemen en andere verklaringen geïnterpreteerd. Hij heeft

ook mijn verklaring en deze van mijn getuigen voorgelezen aan de tegenpartij, wat normaal verboden is.

H.B.: Welke was je reactie tegenover de definitieve uitsluiting en tegen de houding van de politie?

R.B.: Ik heb een brief geschreven naar de Minister van Onderwijs om te protesteren tegen de te zware sanctie. Zijn antwoord was als volgt: "Na een grondig onderzoek van het gebeuren heb ik beslist dat de definitieve uitsluiting uit het K.A. VILVOORDE, rekening houdend met de gebeurde feiten, als een te zware sanctiemaatregel moet beschouwd worden maar dat de betrokken leerling Rafaël BLANCA

in zijn belang beter niet naar het K.A. VILVOORDE zou terugkeren, maar verder de lessen zou blijven volgen aan het K.A. GRIMBERGEN - waar betrokkene momenteel de lessen volgt." Dan ben ik ook naar de organisatie "Jongeren tegen Racisme" te Vilvoorde geweest. Deze hebben mij ingelicht over mijn rechten bij het afleggen van een verklaring bij de politie. Ze gaan klacht neerleggen bij de burgemeester van Vilvoorde over de houding van de betreffende politieagent. Ze zijn ook aan de ingang van het meifeest geweest om pamfletten uit te delen tegen mijn definitieve uitsluiting uit het K.A.V.

Houssein

IKKE EN DE FLIKKE

Naar aanleiding van de ervaringen van een jongere die opgepakt werd door de politie, hebben we eens nagegaan welke rechten je hebt als politie of rijkswacht je aanhoudt. Dit artikel wil enkel enkele hoofdpunten aangeven. Voor meer uitleg verwijzen we naar de brochure 'Ikke en de flikken' van Jeugd-info en 'De rechten van de arrestant' van de wetswinkel Leuven.

Op straat

Op straat kan iedere politieagent of rijkswachter je aanhouden voor een identiteitscontrole. Vanaf je vijftiende ben je verplicht je identiteitskaart bij je te hebben.

Als je papieren niet in orde zijn, of je hebt ze niet bij en je gedrag komt verdacht voor, dan kunnen ze je meenemen naar hun kantoor om je aan een controle te onderwerpen. Daar kunnen ze je maximum 24 uur vasthouden. Om je langer vast te houden hebben ze een aanhoudingsmandaat nodig (zie verder). Ook moet je pasfoto altijd aangepast zijn.

In een openbare plaats (winkel, café...)

Dit is iedere plaats waar de politie of rijkswacht zonder toestemming (dus zonder huiszoekingsbevel) van om het even wie kan binnenkomen.

De politie kan dus binnenkomen op alle mogelijke plaatsen die voor het

publiek toegankelijk zijn, maar de huiszoeking mag slechts geschieden in het publiek gedeelte van het huis en tijdens de uren die tevens voor het publiek gelden. Ze mogen dus niet binnen zonder huiszoekingsbevel in de keuken, slaapkamer... Vluchtende personen mogen altijd achtervolgd worden, zelfs in de privé-plaatsen van het huis.

Op het politiebureau of rijkswacht-kantoor

Politie of rijkswacht kan je nooit dwingen hen te volgen, behalve in de volgende gevallen:

- als ze een medebrengingsmandaat bij zich hebben; d.i. een papiertje, ondertekend door de onderzoeksrechter.
- in geval van betrapting op heterdaad (bv. dronkenschap, overdueren snelheid, diefstal, drugs...)
- indien je je identiteitskaart niet bij je hebt en je hebt een verdacht voorkomen. Voor vreemdelingen is

het al voldoende dat je papieren niet in orde zijn om meegenomen te worden.

Ondervraging

Ben je aangehouden, dan heb je bij de ondervraging volgende rechten:

- je bent nooit verplicht een verklaring af te leggen. Als je een verklaring aflegt, let dan op dat de opsteller precies neerschrijft wat je bedoelt. Als je in groep bent, is het beter geen verklaring af te leggen; ze kunnen gemakkelijk allerlei tegenstrijdigheden ontdekken die alleen maar in je nadeel uitvallen.
- je hebt het recht je te laten bijstaan door een tolk die voor jou vertaalt, ofwel te antwoorden in je eigen taal.
- ben je alleen, dan kan een korte en goed geformuleerde verklaring nuttig zijn. Men zal een proces-verbaal opmaken van de ondervraging. Je hebt het recht de verklaring niet te ondertekenen. Als je tekent, doe het dan onmiddellijk onder de tekst, zodat er niets meer aan kan toegevoegd worden.
- 't is best steeds te weigeren je handtekening te zetten onder dingen die je slecht of niet verstaat. Daarom: herlees aandachtig het proces-verbaal. Als de tekst je niet voldoet, heb je het recht aanvullingen en verbeteringen te laten aanbrengen. Je kan het eisen.

Fouilleren en lijfonderzoek

Politie en rijkswacht kunnen je steeds oppervlakkig fouilleren, d.w.z. dat ze je kleren kunnen aftasten, tassen doorzoeken, je wagen onderzoeken. Je aan een lijfonderzoek onderwerpen kunnen ze enkel mits uitdrukkelijk bevel van de raadkamer of andere gerechtelijke instanties, ook als je op heterdaad betrapt bent. Lijfonderzoek wordt omschreven als onderzoek 'dat het schaamtegevoel opwekt' (bv. je uitkleden). Verder schrijft de wet voor dat bij elk lijfonderzoek de persoon in kwestie er een dokter van zijn keuze mag bijroepen. De bijgeroepen arts moet je zelf betalen.

Hoe lang kan men je vasthouden?

Zonder aanhoudingsmandaat, maximum 24 uur. Vraag daarom op het ogenblik van je ondervraging dat het juiste uur van je aanhouding wordt genoteerd.

Politie of rijkswacht heeft niet het recht je slecht te behandelen of te bedigen. Kwetsen of slaan is verboden. Doen ze het toch, en kan je achteraf de verwondingen door een geneesheer laten vaststellen, leg dan een klacht neer.

Langere aanhouding en voorlopige hechtenis

Wil men je langer vasthouden dan 24 uur, dan moet men een aanhoudingsmandaat kunnen tonen, (d.i. een briefje, door de onderzoeksrechter ondertekend).

Vanaf het ogenblik dat een aanhoudingsmandaat is afgeleverd, heb je het recht om een advocaat te contacteren. Dat aanhoudingsmandaat is maar voor 5 dagen geldig.

In die periode kan je bezoek krijgen van je advocaat en je naaste familieleden. Soms kan het gebeuren dat je de eerste drie dagen met niemand in contact mag komen, om afspraken met medeplachtigen onmogelijk te maken (verbod van vrij verkeer). Dit verbod mag niet hernieuwd worden.

Na die periode van 5 dagen moet je voor de raadkamer verschijnen. Die beslist of je aanhoudingsmandaat al dan niet wordt bevestigd.

Wil je een gratis advocaat, dan vraag je dit langs de sociale dienst van de gevangenis ofwel via een rapport bij de gevangenisdirecteur.

Als het aanhoudingsmandaat bevestigd wordt, kan je in beroep gaan.

De raadkamer kan je ook buiten vervolging stellen: dan ben je vrij.

Aster

Jongeren tegen racisme

De tweede generatie in Vilvoorde is reeds geruime tijd het mikpunt van agressieve jongeren. Na een frontale aanval van deze Vilvoordse "bende" bijgestaan door andere, naar militant georganiseerd ruikende jongeren, waarbij weer geweld als gebruikelijke taal werd gehanteerd, werd besloten door een groep immigrantenjongeren naar de overheid toe te gaan.



Opgeschrikt door al dat geweld, zochten een aantal Vilvoordse verenigingen deze migrantenjongeren op. Daar werd vrij snel duidelijk dat tal van mensen niet alleen dat geweld, maar ook andere vormen van racisme beu waren. Besloten werd een werkgroep op te richten om op een vreedzame manier een oplossing te zoeken.

Om dat te verwezenlijken werd gedacht in twee richtingen te werken: naar de overheid en naar de bevolking toe, vooral op informatief vlak dan.

Een oproep naar andere verenigingen en geïnteresseerden werd met succes beantwoord. Na enkele vergaderingen en heen en weer gebabbeld werd besloten om voor de praktische uitwerking van de doelstellingen van de werkgroep pamfletten en petitie te verspreiden en een migranten-festival op touw te zetten. In het pamflet worden er enkele punten verduidelijkt zoals het feit dat de vreemdelingen niet de schulden, ook niet de profiteurs, maar zelfs de meest getroffen zijn door de crisis. Ook komt het bestaan van onze werking ter sprake.

Ondertussen worden ook films, debatten, een informatieve tentoonstelling door diverse verenigingen ingericht rond het thema racisme. Ook werd er enkele keren naar scholen toe gewerkt. Gedacht werd om dit in sep-



tember '82 uit te breiden.

Gezien het permanent karakter en de intentie om ook na het festival door te gaan, werd de naam "werkgroep tegen racisme" omgedoopt in "Jongeren tegen racisme".

Nog even ter inlichting: het migranten-festival heeft plaats op 25/9/82 in de stallingen van het park 3 fonteinen te Vilvoorde. Op het programma staat voor 's middags vanaf 2u het optreden van enkele groepen van verscheidene nationaliteit. Verder is er nog film, toneel, sprekers, info-stands, eetstands. Het geheel wordt 's avonds afgerond met een optreden van The Names. Financieel is dit natuurlijk een zware dobber, zeker daar wij niet gesubsidieerd worden. Mocht er iemand zijn steentje willen bijdragen kan hij of zij daarvoor terecht op ASLK rekening nr. 001-1163172-24 met de vermelding Jongeren tegen racisme. Voor meer inlichtingen, ook over onze werking, kan je terecht in het Vilvoords Jeugdcentrum, Vlaanderenstraat 31, 1800 Vilvoorde, tel.: 02/251.86.65.

Werkgroep jongeren tegen racisme

Interview met een Marokkaanse jongen van Antwerpen

Om te beginnen: 'Hallo, aangename kennismaking met het tijdschrift Bareel. Wel, ik ben Abdslam Oued Chaïb en woon te Antwerpen.'

Mohammed: Hoe voel je je? Belg of Marokkaan?

Abdslam: Wel eerlijk gezegd, ik voel mij Marokkaan.

M.: Hoeveel jaar woon je dan in België?

A.: Ik woon al elf jaar in België, maar dat wil niet zeggen dat ik mijn nationaliteit moet vergeten. Ik heb dus op mijn twaalfde mijn land verlaten en ben naar België gekomen (met mijn ouders natuurlijk).

M.: Ben je hier naar school geweest?

A.: Ja, amper vier jaar. Oh, ik had echt veel moeilijkheden in het begin. Daarmee bedoel ik, om de Nederlandse taal goed te beheersen, moet je van kindsbeen af naar school gaan of hier geboren zijn. Zoals je ziet was ik, twaalf jaar oud, nog analfabeet. Dan nog naar school gaan was echt een probleem. Andere migrantenkinderen, die reeds gestudeerd hebben, hadden het niet zo moeilijk als ik. Maar dat vind ik normaal. Daarom ben ik slechts vier jaar naar school geweest en ben dan werk gaan zoeken.

M.: Heb je werk gevonden?

A.: Ik heb werk gevonden en werk nu al vier jaar actief.

M.: Is het gezond of vuil werk?

A.: Vuil werk is het niet, maar het is zeer slecht betaald.

M.: Heb je problemen binnen je werk?

A.: Problemen, zoals ik heb, heeft niemand denk ik. Bij ons werkt er een chef en die bemoeit zich met alle zaken. Dat aanvaard ik zomaar niet. (Het is een racist, meer vertel ik u niet. Misschien op een andere keer.)

M.: Kom je in contact met Belgen of beter gezegd heb je Belgische vrienden?

A.: Ik heb wel Belgische vriendinnen gehad, maar spijtig genoeg pasten onze karakters niet bij elkaar. Ik vraag me ook af hoe je aan Belgi-

sche vrienden geraakt als je niet welkom bent in café's, in dancings. Op straat kan je moeilijk in contact komen met de Belgen.

In het Noord-station

Het is koud, erg koud. Hassan is 19 jaar; hij zit in het station en rookt een héél speciale joint, en zijn gedachten dwalen af... en hoog. De treinen stoppen en vertrekken. Hij, hij is hier al 15 jaar in België. Vroeger woonde hij nog met zijn ouders, zijn broer, zijn zus. Hij kan het zich nog goed voorstellen hoe zijn vader zei: "We blijven hier drie, vier jaar ten hoogste, en dan gaan we terug naar huis." De jaren gingen erg vlug voorbij en de familie werd steeds groter; zijn moeder verwacht nu haar negende kind, voor binnen een maand, en ze wonen nog steeds in hetzelfde enge huis. Waar zal de nieuwe baby slapen?

Hassans hoofd staat op barsten. Waarom moet hij alsmat aan zijn verleden denken, aan zijn problemen, aan de toekomst? "Me er niks van aan trekken" denkt hij, en hij haalt een tweede joint uit zijn sok en steekt hem op. "Verdomd goeie shit" denkt hij bij het derde trekje; hij volgt de rookringen; zijn hand beeft; hij probeert te vergeten, maar vergeten is moeilijk voor iemand die Hassan heet. Toen hij 16 was moest hij van school weg om te werken in een fabriek in Vilvoorde. Zijn vader zei: "We hebben geld nodig om naar huis terug te gaan". Hassan dacht: ik moet mijn vader helpen. En drie jaar lang werkte hij als een bezetene zodat ze terug zouden kunnen gaan. Maar vorig jaar zei zijn vader dan dat al het geld geïnvesteerd zat in een huis ginderachter en dat Hassan met Khadija moest trouwen, zij woonde ook in Brussel. Hassan begreep er niets meer van: huis, trouwen, Khadija... En wanneer zullen ze dan terug gaan? Zijn joint brandt nog. Zijn mond is droog. Hij zou wel muntthee willen drinken zoals thuis... Maar hier is er alleen maar bier en zijn vader heeft hem altijd gezegd dat alcohol verboden is.

M.: Na elf jaar wonen in België, ben je toch geïntegreerd?

A.: Integratie heb ik nog niet gezien, misschien in de toekomst.

M.: Als laatste vraag: zou je voor altijd naar je land willen terugkeren?

A.: Welnee, nee, nee. Ik leef hier goed, verdien mijn boterham en hou van dit klimaat. In mijn eigen land ken ik de situatie niet. Ik ben noch Belg, noch Marokaan.

Mohammed

Hassan heeft er nog geen druppel van gedronken. Een trein rijdt het station binnen, reizigers stappen af; mensen lopen heen en weer. Waar gaan ze naartoe? 't Gaat me toch niks aan, denkt Hassan, en daarbij, ze moeten toch niks van me hebben. Hij doet nog een trekje en verdomd, daar begint hij weer aan vroeger te denken.

Toen hij klein was wou hij altijd veel speelgoed hebben; maar daarmee moest hij bij zijn vader niet afkomen. Het geld moest dienen om tefug te gaan. Hij herinnert zich nog goed hoe zijn vader hem waarschuwde tegen al wat consumptiemaatschappij was. Maar terzeldertijd zag hij zijn vader ieder weekend liefdevol de wagen wassen en niemand mocht een hand uitsteken naar de kleurenteevee, dat was heiligschennis. Hassan begreep er niets meer van.

Het is nu al negen maand dat Hassan werd afgedankt - om economische redenen - samen met zovele anderen en de lange rij werklozen vervoegde. Toen hij nog werk had had hij ook het respect van zijn vader. Maar als dopper begon hij zich te vervelen; hij maakte nieuwe vrienden, even verward als hijzelf. Samen zaten ze in 't café en ze rookten... Dat was plezierig maar hij verloor zijn vaders' achting; hij ging toen bij zijn familie weg, samenwonen met zijn vrienden.

Terwijl het peukje tussen zijn vingers uitdooft denkt Hassan aan "teruggaan". Wil hij wel "terug"? En waar is dat "terug"?

Nu rijdt de laatste trein het station binnen en neemt de passagiers-huistoe op. Hassan blijft zitten, het peukje tussen de vingers, in de kou. De trein zet aan; Hassan is er nog steeds, op weg naar nergens.

Rachib

Dokumentatie

Deze rubriek wordt verzorgd door de dokumentatiediensten van Bareel en O.C.G.B.

Materiaal ter aankondiging kunt u zenden aan Bareel, Pol Kongs, Brabantstraat 174, 1030 Brussel.

Op weg naar werk ver van huis. W. Koot en A. Van der Wiel, 168 blz., Muiderberg

Dit boek wil de theorie over oorzaken van vertrek en terugkeer, alsmede over de gevolgen voor de zedende landen en de opname in de ontvangende samenleving gemakkelijker toegankelijk maken. Deze theorie wordt geïllustreerd aan de hand van de arbeidsmigraties uit het Midditerraan en het Caraïbische Gebied naar Nederland en de trek in Zuidelijk Afrika. Aanbevolen voor mensen die geïnteresseerd zijn in de theorievorming omtrent migratie, zowel op economisch, als op sociaal en cultureel vlak.

De vreemdelingenwet. Commentaar op de wet van 15 december 1980.

H. Van Houtte, 194 blz., 1150 BF. Het administratief statuut van vreemdelingen dat de wet regelt, is slechts één aspect van het globale vreemdelingenstatuut. Het is echter het meest typische en het meest essentiële: zolang de toegang en het verblijf van de vreemdeling op het grondgebied niet is gereguleerd kan hij in principe op geen enkel recht in België aanspraak maken. De wet betekent bovendien ondanks haar onvolledigheid en blijvende gebreken een belangrijke stap voorwaarts omwille van haar helderheid, tolerantie, rechtszekerheid en rechtsbescherming. Naast het administratief statuut komen in het boek ook de belangrijke raakvlakken met de sociale zekerheid en het arbeidsrecht aan bod.

Interkultureel onderwijs en mondiale vorming: opvoeden voor een multikultureel samenleven.

54 blz. diskussietekst AVRUG, G. Van Geertruyen. Een werkstuk van de Afrika-Vereniging van de Rijksuniversiteit Gent, waarin men een theorie rond multikulturele maatschappijvormen tot stand wil brengen. Eerst worden een aantal begrippen verduidelijkt via definities en wordt een typologie van multikulturele maatschappijen uitgewerkt. Daarna wordt de aandacht toegespitst op het onderwijs (zowel aan mensen van verschillende culturele afkomst als over cultuurverschillen) en op de Belgische situatie. De belangrijkste vaststelling is dat elke samenleving wel in min of meerdere mate meer culturen in zich draagt.

Het onderwijs is er veelal op gericht de bestaande verhoudingen te bestendigen 'en' schrijft de auteur 'zelden creëert men bewust onderwijsnormen, die intellectueel begrip en verstandhouding willen bevorderen'.

Onderwijs, taal- en leermoeilijkheden in de immigratie

A. Gailly en J. Leman (red.), 199 blz., 390 bf, Acco, 1982. Meer en meer leerkrachten en sociale werkers hebben in het onderwijs en aanverwante domeinen te maken met Italiaanse, Marokkaanse en Turkse immigrantenkinderen. Meestal worden deze kinderen ten onrechte als 'migrantenkinderen' onder dezelfde noemer geplaatst. Uit deze bundeling van bijdragen blijkt duidelijk hoe verschillend hun onderwijssysteem, hun taalstructuur en hun leermoeilijkheden in onze scholen zijn. Voor het beschrijven ervan werd een beroep gedaan op een aantal auteurs die niet alleen beschikken over een grondige literatuurkennis maar tevens kunnen steunen op een persoonlijke veldstudie in het land van herkomst. Bovendien staan zij allen beroepshalve midden in het migrantenmilieu. Eerst wordt een overzicht gegeven van het onderwijssysteem in Italië, Marokko en Turkije. Dan worden de factoren die aan de basis liggen van het minder presteren van migrantenkinderen bij ons, besproken, eerst algemeen, vervolgens meer specifiek met bijzondere aandacht voor de taalwereld van kinderen van verschillende afkomst. Tenslotte worden een aantal onderwijsprojecten voor migranten behandeld met een overzicht van wat er in België bestaat op dit vlak. Het verschil tussen dit boek en andere publicaties over soortgelijke onderwerpen bestaat er in dat het hier een aantal originele bijdragen betreft met informatie over de belangrijkste verschillende migrantengroepen, waarvoor de geïnteresseerde tot nu toe steeds apart te consulteren bijdragen diende te raadplegen.

Van Caltanissetta naar Brussel en Genk

Een antropologisch onderzoek bij Siciliaanse migranten zowel in de streek van herkomst als in het gastland, J. Leman, Acco.

Het profiel van de vreemdelingen in België

W. Dumon, 144 blz., 185 bf, Davidsfonds. Vanuit de vaststelling dat bij de discussie over vreemdelingen in ons land voortdurend met cijfers geschermd wordt, die vaak in een verkeerde context geplaatst worden, wil de auteur de volgende ambitie waarmaken: deze cijfers omkaderen zodat ze op een degelijke wijze geïnterpreteerd kunnen worden. Zo komen aantal, toename, spreiding, demografische kenmerken, economische activiteit en huisvesting aan bod. In de laatste twee hoofdstukken wordt ingegaan op de cultuur en de vertegenwoordiging van vreemdelingen in België.

Onderwijs aan migranten

Aandacht voor cultuur, taal en achtergronden. Werkgroep anderstaligen van de Vereniging voor Onderwijs in het Nederlands, 55 blz., te verkrijgen bij C.B.W., Van Daelstraat 32, 2200 Borgerhout, 75 bf. Deze brochure behandelt de socio-economische en culturele situatie van immigrantenkinderen en gaat specifiek in op het onderwijs van het Nederlands als tweede taal. Ook is een ruim overzicht van beschikbaar lesmateriaal aanwezig. Inhoudelijk is de brochure vooral afgestemd op onderwijs aan Turkse en Marokkaanse kinderen en in de eerste plaats aan arabischsprekenden.

Turkije - krant

Nummer 4 van de Turkije-krant, nieuws over Turken en Koerden is uit. Met informatie over de situatie in Turks-Koerdistan, de processen tegen de mijnwerkers van Yeni Celtek en tegen de onderwijzersorganisatie TOB-DER, een interview met een ex-soldaat. Speciale aandacht voor het Nederlandse asielbeleid t.a.v. Turken en Koerden met Turkse nationaliteit. Losse nummers te bestellen door overmaking van f6 plus f2.30 porto op giro 4251574 t.n.v. Stichting Turkije Informatie, Postbus 101 6500 AC Nijmegen. Abonnementen f25.

Ethnogeneeskunde en psychiatrie bij Turken

In Kultuurleven 1/82, blz. 67/80, A. Gailly. Een artikel over de kennis en opvattingen omtrent ziekte, gezondheid, genezing in de traditionele Turkse maatschappij, waarbij nogal wat aandacht uitgaat naar de verklaringen van ziekte, de oppositie 'warm - koud' die daar een belangrijke rol in speelt, magie... Over traditionele Turkse geneeswijzen en ziekteopvattingen is nog zeer weinig gepubliceerd in tegenstelling tot de vrij talrijke publicaties over de situaties van de Turkse migrant in de Westerse ziekenhuiswereld.

Gastarbeiderspel

De v.z.w. Informatief Spelmateriaal heeft een gastarbeiderspel ontworpen, waarmee men wil inspelen op een behoefte aan didactisch materiaal rond immigratie, in tijden dat de noodzaak daartoe zich duidelijk scherper stelt. Het spel werd ontwikkeld met behulp van mensen die actief waren of nog zijn in de immigratie. Het thema is diskriminatie. Zowel de diverse vormen van structurele diskriminatie als sociale diskriminatie komen aan bod. Overigens zit het spel als volgt in mekaar: 9 spelers krijgen de rol van gastarbeiders. Deze behoren tot verschillende nationaliteiten en leeftijdskategorieën. Wanneer ze bij ons beland zijn moeten zij zich een weg banen door de doolhof van de Belgische samenleving. Daarbij komen ze in contact met de patroon, werkplaats, gemeente, huisbaas, school, politie, winkel... Hun pad blijkt moeizaam te zijn en de kansen en mogelijkheden van de immigranten blijken dan ook gevoelig kleiner te zijn dan deze van de doorsnee Belg. Een nabespreking voorziet er dan in dat de spelers ervaringen uitwisselen over hun ervaringen en proberen de achtergronden ervan te begrijpen. Het spel is uitgegeven bij Infodok onder vorm van een boek. Daarin steken alle nodige spelonderdelen evenals een informatieve tekst over immigratie en een lijst van andere didactische materialen rond het thema. Het spel is speelbaar vanaf 14 jaar en vereist geen speciale voorkennis. Het kost 200 fr en is verkrijgbaar op IFS, Geldenaakse vest, 24, 3000 Leuven. tel. 016/22.25.17

Gents dokument 'Wanneer een migrantenbeleid?'

Door hun werking met Gentse en Turkse inwoners van de wijk Sluizen - Muide, constateerden de mensen, die actief zijn in de verenigingen Woonfonds, De Sleep en De Buurt een 'opvallend gebrek aan interesse vanwege de stedelijke overheid voor de problemen in de wijk in het algemeen en voor de migrantenproblematiek in het bijzonder'. Als reactie daarop en als resultaat van hun jarenlange samenwerking rond de migrantenproblematiek, publiceerden de drie verenigingen een beleidsdocument. Daarin worden zowel algemene als concrete voorstellen gedaan. In het eerste deel van deze brochure wordt uitgelegd hoe de Gentenaars de Turkse aanwezigheid aanvoelen en anderzijds hoe de migranten hun situatie aanvoelen. In het tweede deel komt het eigenlijke

voorstel tot een migrantenbeleid aan bod. Vanuit de idee van integratie van de verschillende bevolkingsgroepen worden enkele algemene principes aangegeven en uitgewerkt op de terreinen waarop de bovengenoemde organisaties actief zijn: huisvesting, gezondheidszorg, onderwijs en ontspanning. Ook komt de lokale besluitvorming en de betrokkenheid van de verschillende bevolkingsgroepen daarbij ter sprake.

Publikatie is voor de betrokken organisaties niet voldoende. Daarom wil men concreet naar de bevolking en de overheid toewerken. Daarom werd het document aan het schepenkollege overhandigd en werd een onderhoud over de migrantenproblematiek geëist. Daarom ook werd in de wijk een uitgebreide folder, met een overzicht van de voorstellen en van de geplande integratie-activiteiten, in de brievenbussen gestopt.

Brochure 'Wanneer een migrantenbeleid?', 56 blz., 100 fr. te bestellen via De Sleep, Doornzelestraat, 32, 9000 Gent, tel. 091/23.48.24

Rzoezie

Jeugdhuis Rzoezie bestaat vier jaar. Het moment om eens de balans op te maken van de werking van een jeugdhuis voor Marokkaanse jongeren. Dat gebeurde voor de verzamelde pers in het jeugdhuis zelf, Tinellaan 4 in Mechelen. Rzoezie, dat gestart is toen in jeugdhuis Jeno toenemende spanningen tussen migranten en autochtonen een eigen jeugdhuis voor migranten wenselijk maakten, heeft steeds getracht de eigen cultuur van de jongeren een kans te geven en van daaruit de confrontatie met de Belgische cultuur te laten plaats hebben. Het komt er voor de jongeren vooral op aan enige ruimte te hebben, waarbinnen ze met de cultuur van het herkomstland kunnen experimenteren. Dit hoeft niet tot isolatie te leiden, integendeel door de vele contacten met de Westerse cultuur kan dit tot integratie leiden, mits er een gelijkwaardigheid in de confrontatie tussen de culturen bereikt kan worden.

Konkreet wordt dit gerealiseerd in kompetitiesport (voetbal, pingpong), het organiseren van feestelijkheden en contacten met andere jeugdhuizen. Hoewel de meeste jongeren naar het jeugdhuis komen ter ontspanning, wordt er ook een serieuze inspanning gedaan om vorming te geven, waarbij zowel de Marokkaanse cultuur als de Westerse aan bod komen: Arabische en Nederlandse taallessen, naschoolse begeleiding. Opmerkelijk is dat het jeugdhuis een 180-tal jongeren bereikt, d.i. zowat 70% van de Marokkaanse jongens tussen 14 en 25 jaar in Mechelen. Men

verwacht echter dat er voor de nabije toekomst een andere aanpak nodig is: vast staat dat het aantal Marokkaanse jongeren toeneemt. De vraag is, volgens de verantwoordelijken, of Rzoezie met zijn typisch jeugdhuiswerk deze schaalvergroting wel zal aankunnen. Men zal inderdaad meer beleidsgericht moeten gaan denken.

Zoekertje

'Het Centrum Buitenlandse Werknemers zoekt **vrijwillige medewerkers/sters** voor vormende activiteiten met buitenlandse mannen, vrouwen en kinderen: naallessen en Nederlandse taallessen voor Marokkaanse en Turkse vrouwen in Borgerhout, Antwerpen-Dam, Antwerpen-Zuid, Antwerpen-Kiel en Hoboken; Nederlandse taallessen voor Marokkaanse mannen in Borgerhout, Merksem en Hoboken; een Marokkaanse kinderclub in Borgerhout. Van de vrijwilligers/sters wordt verwacht dat zij vanaf september e.k. deelnemen aan de inleidende bijeenkomsten en de geplande werkvergaderingen en dat zij hun medewerking verlenen voor een volledig jaar. Kandidaat-medewerkers kunnen voor inlichtingen terecht op het Centrum Buitenlandse Werknemers, Van Daelstraat 32, 2200 Borgerhout, tel. 35.34.06.'

Kongres Platform migrantorganisaties

Het Platform voor migrantenorganisaties, samengesteld uit organisaties van Turken, Marokkanen, Spanjaarden, Italianen, Grieken, Algerijnen en Portugezen, bestaat nu meer dan een jaar. Het stelt zich tot doel de belangen van de buitenlandse arbeiders in België te behartigen.

Er werden heel wat pogingen ondernomen om meer inspraak te krijgen, doch het antwoord was duidelijk: strengere maatregelen, weigeringen van inschrijvingen, sterkere racistische tendensen. Eens te meer werd bewezen dat buitenlandse werknemers ongelijk behandeld worden. Het stemrecht voor de gemeenteraadsverkiezingen '82 kwam er niet. Op de sprekwordelijke 'vooravond' van de gemeenteraadsverkiezingen organiseert het Platform een Kongres voor migrantenorganisaties **'Migranten in de gemeente'**, op zaterdag 18 september '82 en een Algemene Vergadering op zondag 19 september '82 in 'De Kriekelaar', Vanderlindenstraat 46-58, Schaarbeek.

Voor verdere informatie:
Platform Migrantorganisaties
Brabantstraat 174 bus 8
1030 BRUSSEL
tel. 02/217.26.85