

Bareel

Tijdschrift voor wie ten dienste staat van buitenlanders

DOSSIER: EXPERIMENTEN IN HET ONDERWIJS

jaargang 6 – nummer 24 – februari 1984
driemaandelijks

abonnement : 250 fr.
losse verkoop : 65 fr.



Ver. uitg.: Tin Wouters Gallait-
straat, 80 1030 Brussel

een uitgave van de v.z.w.
BAREEL

Hoofdredacteur :
Mil Vervliet

Redactie :
Miek Aerts, Gaëtan de Moffarts, Mark
Maes, Luk Michiels, Frank Moulaert, Tin
Wouters.

Medewerkers :
Sarie Abdeslam, Jan De Staelen, Veerle
Hobin, Piet Janssen, Johan Leman, Iese-
lot Pittery, Hugo Swinnen, Lode Van
Loock, Etienne Vermeir.

Foto's:
Johan Proot, Jan De Staelen.

Lay-out :
Pol Kongs

Redactie en administratie :
Brabantstraat 174 bus 4
1030 Brussel
tel. 02/217.12.68

Druk :
I.D.I.

Abonnementen :
Je kunt je abonneren tegen 250 fr. per
jaar door overschrijving van dit bedrag op
rekeningnummer 001-0967311-06 van
Bareel met vermelding 'Abonnement Ba-
reel'.

Inhoud

Het wetsontwerp Gol inzake migranten : reacties en amendementen.	3
De Multi-kulturele samenleving. Een antropologische benadering van de complexe realiteit waar verschillende kulturen samen en naast elkaar bestaan.	6
Dossier Bi-kulturele experimenten : noch juichen, noch jouwen. De bi-kulturele experimenten in Genk en Maasmechelen	8
Het experiment Elkaar Ontmoetend Onderwijs De geschiedenis van een omzendbrief Bedenkingen bij een experiment Interview met de koördinator voor Antwerpen van het projekt en met twee schoolhoofden, die bij het projekt betrokken zijn.	13 14 17
Interview met de Vice-Consul van Italië Het herkomstland Italië en onderwijs aan migrantenkinderen in België.	20
Dokumentatie Beknopt	22 24



foto JDS

HET REGERINGSONTWERP INZAKE VREEMDELINGEN : AKTIE EN REAKTIE

In het nummer 21-22 van Bareel lieten we u al kennismaken met de inhoud van het wetsontwerp Gol. Nu lijkt het ons nuttig u een verslag te bieden van diverse reacties die het wetsontwerp intussen heeft uitgelokt.

Politieke reacties

Het ACW toonde zich erg verontwaardigd en kwam op 9 en 30 september samen voor het formuleren van de stellingname van het MOC-ACW. Dit vond zijn weerslag in een aantal kritische beschouwingen en tegenvoorstellen.

Algemeen stelde het ACW dat uit de opsomming van de materies die werden opgenomen in het regeringsontwerp overduidelijk blijkt dat van een waarachtig integratiebeleid geen sprake is. Koncreet betekent dit de verwerping van de vier eerste items van het wetsontwerp, met name de bepalingen inzake gezinshereniging, buitenlandse studenten, sociale bijstand aan vreemdelingen en de inschrijving van vreemdelingen in het bevolkings- of vreemdelingenregister.

En verder kon volgens het ACW-MOC het luik dat handelt over de verwerving van de Belgische nationaliteit niet beschouwd worden als een geldig alternatief voor een positief integratiebeleid. Daarom ook pleitte het ACW-MOC in eerste instantie voor de intrekking van het hele wetsontwerp (men onderschrijft het platform van de nationale koördinatie tegen de schending van de rechten van de migrant) en ging slechts in tweede instantie akkoord over een aantal tegenvoorstellen.

Wat betreft de gezinshereniging pleitte men ervoor dat iedereen na drie jaar regelmatig en ononderbroken verblijf dit recht volledig zou behouden. Voor de studenten zou het bevel om het grondgebied te verlaten enkel en alleen behouden blijven voor studenten die na afloop van hun studies hun verblijf verlengen. Voor de beperking van inschrijvingen in de gemeente, beoogde het tegenvoorstel deze bepaling te vervangen door een reeks positieve maatregelen. Het zou dan bv. om financiële maatregelen kunnen gaan, zoals de wijziging van verdeelsleutels ter beloning van alle maatregelen, genomen door gemeentelijke overheden, openbare diensten voor maatschappelijk welzijn, maatschappijen voor sociale huisvesting, intercommunale maatschappijen en de inrichtende macht van onderwijsinstellingen, ten gunste van de integratie van de vreemde bevolking. Verder stelt het ACW een precisering voor, betreffende het niet meer verlenen van sociale bijstand aan

illegale vreemdelingen. Men zou art. 6 van het ontwerp vervangen door: 'Indien het echter vreemdelingen betreft die het recht niet hebben zich op het grondgebied van het Rijk te bevinden, beperkt de maatschappelijke bijstand zich tot de nodige materiële en medische hulp, alsook tot bijstand bij de repatriëring.' Volgens het ACW kan maatschappelijke bijstand immers niet geweigerd worden aan een vreemdeling, omdat hij zich schuldig maakt aan een overtreding van louter administratieve verplichtingen.

Ook het ABVV-FGTB onderschreef het platform van de nationale koördinatie en gaf zijn volledige steun aan de akties tegen het wetsontwerp Gol.

Reacties kwamen er ook vanwege de Raad van Advies voor vreemdelingen en de ledenvertegenwoordigers van de vreemdelingenorganisaties die aan de besprekingen van de Raad van Advies voor vreemdelingen deelgenomen hebben.

Beiden stelden nog eens duidelijk vast: 1. dat de tekst van het voorontwerp die aan het advies van de Raad voorgelegd werd, onder éénzelfde titel een reeks wijzigingen van verschillende wetten globaliseert; 2. dat er een flagrante tegenstelling is tussen de intentieverklaringen van de regering volgens dewelke ze de integratie van de vreemdelingen wil bevorderen en de voorstellen, geformuleerd onder titel I; 3. dat het ontwerp niet gerechtvaardigd wordt door de memorie van toelichting; 4. dat, terwijl het doel van de wet van 15 dec. 1980 erin bestond de vreemdelingen een zeker aantal onbetwistbare rechten toe te kennen, het aan het advies van de Raad voorgelegde ontwerp erop gericht is een voorkeursregime en de bevoegdheid van de politieke en bestuurlijke overheid te herstellen. 5. dat de meeste vooropgestelde maatregelen slechts op marginale toestanden betrekking hebben, die niet kunnen wettigen dat de wet van 15 dec. 1980 op de helling wordt gezet.

Ook de Hoge Raad voor Migranten bracht op 14/11/83 een negatief advies uit. Zowel inzake gezinshereniging, als de beperking inzake verblijf of vestiging in bepaalde gemeenten als de beperking van maatschappelijke bijstand, oordeelde de Raad dat de in titel I van het ontwerp gestelde wijzigingen en toevoegingen de indruk versterken van onzekerheid en willekeur, het wantrouwen t.o.v. vreemdelingen bij de Belgische bevolking

vergroten en de polarisatie tussen brede bevolkingsgroepen zullen aanwakken. Met betrekking tot titel II stelt de Raad dat een vrije keuze van nationaliteit moet gehandhaafd blijven en dat de nationaliteitsverwerving niet als enige mogelijkheid tot integratie kan beschouwd worden.

Ook uit parlementaire hoek kwam er reactie. Zowel door meerderheidspartijen als oppositie werden amendementen voorgelegd. De besprekingen in de Commissie van Justitie van de Kamer over het eerste deel van het wetsontwerp zijn beëindigd. Daarover hier een verslag.

De heren Lienard, Bourgeois, Henrion en Van Belle stelden voor de gezinshereniging te versoepelen ten voordele van gehandicapte kinderen en de familie van buitenlandse studenten die het bewijs aanbrengen dat ze over voldoende middelen van bestaan en huisvesting beschikken. Voor de studenten zou de toelating tot studeren ook het voorbereiden de jaar tot het hoger onderwijs bevatten, terwijl tevens de vereisten tot afleveren van een bevel om het land te verlaten enigszins verstrengd worden.

Wat artikel 5 betreft (inschrijving in de gemeente) zou de Minister van Justitie ook het met redenen omkleed advies van de Gouverneur van de provincie dienen in te winnen en art. 6 (sociale bijstand) zou de vreemdelingen betreffen die niet gemachtigd, noch toegelaten zijn in het Rijk te verblijven, en niet meer hen die onwetig in het Rijk verblijven, zoals in de oorspronkelijke tekst bepaald stond.

Tenslotte stelden zij voor een Studietoelating voor de immigranten op te richten, belast met het onderzoek van de sociale, opvoedkundige en kulturele problemen van de immigranten en de mogelijke oplossingen, middels samenwerking van de diverse bevoegde overheidsinstanties.

Deze amendementen werden ongeveer integraal aanvaard tijdens de besprekingen van de Kamercommissie van Justitie.

De amendementen van de oppositie (luk Van den Bossche en Olivier Deleuze) hadden als opzet het schrappen van de artikels 1 tot en met 6 van Titel I van het ontwerp. De S.P. maakte trouwens van de gelegenheid gebruik om een aantal onvolmaaktheden in de wet van 15 dec. 1980 in het licht te stellen en te amenderen.

Er werden een hele reeks amendementen voorgelegd en het belangrijkste wat men in de Commissie van Justitie weerhouden heeft, is de wijziging van de wet van 27 juni 1921 op de v.z.w.'s. Tot nog



foto JP

toe moesten 3/5 van de stichtende leden de Belgische nationaliteit bezitten. Vanaf nu komen voor de oprichting van een v.z.w. zowel Belgen als in het rijk gevestigde vreemdelingen in aanmerking.

"Art. 10 van de wet van 27/6/21 wordt vervangen door de volgende bepaling:

Art. 10: een lijst waarin al de leden van de vereniging naar alfabetische orde van hun naam zijn vermeld, met opgaaf van hun voornamen, woonplaats en nationaliteit, wordt binnen de maand na de bekendmaking van de statuten neergelegd op de griffie van de burgerlijke rechtbank van de plaats waar de vereniging haar zetel heeft. Wanneer de leden niet de Belgische nationaliteit bezitten, wordt bovendien, in voorkomend geval, hun inschrijving in het bevolkingsregister vermeld. Elk jaar wordt de lijst aangevuld met een opgaaf, naar alfabetische orde opge maakt, van de wijzigingen die zich met betrekking tot de leden hebben voorgedaan. Eenieder kan van die lijst kosteloos inzage nemen."

Ook de heer Nols diende een aantal amendementen in. Hij stelde voor de leeftijdsgrens van 18 jaar (voor gezinshereniging) nog te verlagen tot 14 jaar, alsook het aantal uitzonderingen in het kader van de beperking van inschrijving in de gemeenten drastisch te beperken. Niets van dit alles werd weerhouden.

De besprekingen over het nieuwe wetboek van de Belgische nationaliteit zijn nog niet rond. Daarover krijgt u in het volgende nummer meer informatie.

Andere reacties

Het protest tegen de plannen van de regering blijft aanhouden. De eerste akties die de Nationale Koordinatie tegen de schending van de rechten van migranten organiseerde, kende vorig jaar hun hoogtepunten in de meeting op 25 maart en de nationale betoging op 8 mei. Vanaf september groeide deze koordinatie uit tot een beweging die meer dan 200 organisaties groepeerde, die overal te lande akties op touw zetten ten einde toch nog de intrekking van het wetsontwerp af te dwingen.

De wil van de regering om het wetsontwerp erdoor te krijgen, is echter zeer groot en de invloed van de PRL en de club Nols worden steeds ingrijpend.

Maar juist daarom moeten we blijven vechten voor het behoud van onze rechten, wij, Belgen en migranten samen. Want dit ontwerp is maar een eerste stap... Men zal steeds verder willen gaan. De maatregelen van Firmin Aerts illustreren dit. Ogen-schijnlijk een opzet vol goede bedoelingen, betekent dit plan een eerste stap in de richting van grotere terugkeerprojecten, waar dan geen sprake meer zal zijn van vrijwilligheid, maar andere criteria, zoals een aantal maanden werkloosheid, doorslaggevend zullen zijn.

Een tweede betoging trok door de hoofdstad op 22 januari 1984 en een mars op Brussel wordt gepland vanuit Gent, Luik en Charleroi tussen 14 en 19 februari.

Maar ook de Belgische bisschoppen en de Brusselse balie van advocaten protesteerden met klem tegen het wetsontwerp. Gol, dat volgens hen een aantasting betekent van de vrije keuze van gezin en woonplaats en de schending van een heel aantal internationale akkoorden.

Veerle Hobin

Volgende wijzigingen werden in het wetsontwerp aangebracht (Justitiekommissie van de Kamer):

Bepalingen inzake gezinshereniging

Art. 2

Een art. 10 bis, luidend als volgt, wordt in de wet ingevoegd:

"Art. 10 bis. - §1 Wanneer de in artikel 10, eerste lid, 4°, bedoelde familieleden van een tot een verblijf toegelaten of gemachtigde vreemde student een machtiging tot verblijf van meer dan drie maanden aanvragen, moet die machtiging toegekend worden indien de student het bewijs aanbrengt dat hij over voldoende middelen van bestaan of over voldoende huisvesting beschikt om het lid of de leden van zijn familie, die gevraagd hebben zich bij hem te voegen, te herbergen en voor zover dat lid of die leden zich niet in één der in artikel 3, 2° tot 4° voorziene gevallen bevinden.

§2 Wanneer het gehandicapte kind van een tot een verblijf toegelaten of gemachtigde vreemdeling of van een tot vestiging gemachtigde vreemdeling een machtiging tot verblijf van meer dan drie maanden aanvraagt, moet die machtiging toegekend worden indien het het bewijs aanbrengt dat het ten laste is van die vreemdeling en een attest overlegt uitgaande van een door de Belgische diplomatieke of konsulaire post erkende geneesheer dat aangeeft dat het, wegens zijn handicap, enkel kan leven ten laste van een ander persoon op voorwaarde dat de vreemdeling bij wie het zich komt voegen het bewijs levert dat hij over voldoende middelen van bestaan en over voldoende huisvesting beschikt en voor zover het betrokken kind zich niet in één der in artikel 3, 2° en 4° voorziene gevallen bevindt."

Bepalingen betreffende studenten

Art. 4

"In artikel 58, eerste lid, van de wet van 15 december 1980, worden de woorden "die in België wenst te studeren" vervangen door "die in België wenst te studeren in het hoger onderwijs of er een voorbereidend jaar tot hoger onderwijs wenst te volgen."

Art. 5

Artikel 61 van dezelfde wet wordt vervangen door:
"Art. 61. - Onverminderd de andere bepalingen van de wet kan de Minister van Justitie de vreemdeling die toelating

heeft gekregen om in het Rijk te verblijven ten einde er te studeren, eruit terugwijzen wanneer deze na afloop van zijn studies zijn verblijf verlengt of zijn studies op overdreven wijze verlengt rekening houdend met de bekomen resultaten of wanneer hij een winstgevende bedrijvigheid uitoefent die de normale voortzetting van zijn studies kennelijk hindert of nog wanneer hij zich zonder geldige reden niet aanmeldt voor examens en aldus niet meer voldoet aan de voorwaarden welke aan zijn hoedanigheid van student zijn verbonden.

de Minister van Justitie kan de vreemdeling die toelating had gekregen om in België te verblijven ten einde er te studeren en die na afloop van de studies zijn verblijf heeft verlengd en niet meer in het bezit is van een regelmatige verblijfsvergunning of de studies op een overdreven wijze verlengt, rekening houdend met de resultaten, ook het bevel geven het grondgebied te verlaten. Dezelfde maatregel kan onder dezelfde voorwaarden genomen worden ten aanzien van de leden van het gezin van de student wiens verblijfsrecht beperkt is tot de duur van de studies. In beide gevallen vermeldt het bevel om het grondgebied te verlaten dat dit lid is toegestaan.

Om, rekening houdend met de resultaten, te oordelen over het overdreven karakter van de duur van de studies, dient de Minister van Justitie het advies in te winnen van de autoriteiten van de instelling waar de student ingeschreven is en van de instelling waar hij het vorige akademie- of schooljaar ingeschreven was."

Bepalingen inzake beperking van het verblijf of de vestiging van vreemdelingen in bepaalde gemeenten.

Art. 6

Na artikel 18 van dezelfde wet, wordt hoofdstuk IV bis ingevoegd en een artikel 18 bis bevat, luidend als volgt:

"Art. 18 bis. - De Koning kan, op voorstel van de Minister van Justitie, bij en in de Ministerraad overlegd besluit, bij een algemene voorziening en voor een bepaalde periode, de vreemdelingen anderen dan EG-vreemdelingen en gelijkgestelden in de zin van artikel 40, verbieden, op straffe bij artikel 75 bepaald, te verblijven en zich te vestigen in bepaalde gemeenten, indien hij oordeelt dat de aangroei van de vreemde bevolking in deze gemeenten het algemeen belang schaadt.

Om voornoemd voorstel te kunnen doen, moet de Minister van Justitie op zijn initiatief een eensduidend en met redenen omkleed advies hebben ingewonnen, dat uitgaat van de betrokken gemeenteraad, die daarover bij een twee derden meerderheid heeft beslist, en dient hij het met redenen omkleed advies van de Gouverneur van de provincie in te winnen."

Bepalingen betreffende maatschappelijke bijstand

Art. 11

"In artikel 57 van de organieke wet van 8 juli 1976 betreffende de openbare centra voor maatschappelijk welzijn, wordt tussen het derde en het vierde lid het volgende lid ingevoegd:

Indien het evenwel vreemdelingen betreft die noch gemachtigd noch toegelaten zijn tot een verblijf van meer dan drie maanden in het Rijk of om er zich te vestigen of vreemdelingen die onwettig in het Rijk verblijven, wordt de dienstverlening beperkt tot de materiële en geneeskundige dienstverlening die nodig is om in het levensonderhoud te voorzien. In dat geval kan de materiële dienstverlening door uitkeringen in natura worden verzekerd."

(Deze bepaling is niet van toepassing op de kandidaat vluchteling)

Oprichting van een studiekommissie

Art. 13. - "Bij een in Ministerraad overlegd koninklijk besluit wordt een studiekommissie voor de immigratie opgericht, belast met het onderzoek van de problemen van de immigratie, in zover ze een geheel vormen, en de mogelijke oplossingen.

De Koning regelt de samenstelling en de werking van de Studiekommissie voor de immigratie.

Binnen 12 maanden na de bekendmaking van deze wet legt de commissie een eerste verslag voor.

Dat verslag wordt overgezonden aan de Ministerraad, de gewestelijke en de gemeenschapsexecutieven evenals aan de wetgevende vergaderingen."

DE MULTI-KULTURELE SAMENLEVING

EEN LEEFVLAK GEDRAGEN DOOR DRIE PIJLERS

Liever dan een zoveelste compilerende definitie voorop te plaatsen over 'wat' cultuur is of 'waarin' kulturele verandering bestaat, en liever dan aan te vragen met de vraag of men bv. beter van een 'multi-' dan wel van een 'pluri-' kulturele samenleving spreekt, lijkt het me zinniger om hier de kwestie eens anders te benaderen. We bekijken de multi-kulturele samenleving als een **leeftak** in continue **beweging**, dat gedragen wordt door drie pijlers, met dien verstande dat de pijlers zelf tot het 'kunstwerk' behoren (1).

In een samenleving akteren individuen met hun voor een groot deel door gevoelens en niet door nuchtere analyse bepaalde kijk. Vervolgens is er een zeer ingewikkelde 'objectieve' realiteit, die soms zeer ver van de eerder genoemde subjectieve kijk kan afstaan. En tenslotte zijn er een aantal actoren (personen, groepen of instellingen en instituties), die als het ware als zoveel 'wisselaars' funk-

tioneren tussen de institutionele hefboomen en creatieve momenten die elke samenleving fundamenteel in beweging houden en die ik hier in hun geheel als de derde pijler van de multi-kulturele samenleving ter sprake zou willen brengen. Van die derde pijler en van de mate van politieke beschaving die bereikt wordt, **hangt in feite af of een multi-kulturele samenleving als leeftak in evenwicht blijft**, zeker in crisistijd. Het is echter de pijler ook die het meest verbeelding en intellectuele eerlijkheid vraagt, en het is dus niet de weg die gevolgd wordt door een aantal politici, noch door een aantal morele of geestelijke gezagsdragers die ofwel op gemakkelijk succes uit zijn ofwel liever "hun eigen problemen niet organiseren" ...

Omdat de tweede pijler zich het meest tot de traditioneel-antropologische benadering leent, ga ik daar vooral op in. Over het eerste en derde punt zal ik zeer kort zijn.

1. De subjectieve kijk op het multi-kultureel gebeuren.

Heel dikwijls hebben mensen de neiging om zowel in groep als individueel het geheel van kulturele groepen die zij rondom zich zien, te herleiden tot twee à maximum drie groepen, gewoonlijk naargelang zij zichzelf al dan niet tot de kultureel dominant geachte groepen rekenen. Een sociale of economische crisissituatie versterkt deze neiging, die het immers mogelijk maakt de 'ingrepen' te vereenvoudigen. Enkele voorbeelden. Toen de doorsnee-Belgen de aanwezigheid van migranten te Brussel nog dienden te ontdekken en toen de economische crisis nog niet als zodanig onderkend werd, stelde het zgn. "Brusselse vraagstuk" zich in Belgische ogen voor een groot deel anders dan vandaag. Brussel was toen exclusief een oord van rivaliteit om de sociale hegemonie tussen Vlamingen en Walen. (Fransaligen en Walen werden toen zo goed als volledig gelijkgeschakeld.) Ondertussen werd de migrant te Brussel **ontdekt** (hoewel hij er al enige tijd was ...), wat gebeurde op een ogenblik dat de werkloosheid een nationaal probleem geworden is, en wij zien hoe het Brusselse migrantenvraagstuk een **nationaal** probleem wordt. En weerom wordt de Brusselse samenleving in Belgische ogen tot vooral twee groepen herleid, de Belgen (Nederlandstali-

gen en Fransaligen samen) versus de migranten. Het mechanisme is zo eenvoudig, maar tegelijk ook zo reëel, dat het juist bepaalde van de meest populaire politici zijn die met eenzelfde efficiëntie op de twee toestanden (zij het met gedeeltelijk andere bevolkingsgroepen ingevuld) kunnen inspelen.

Waar autochtonen de multi-kulturele werkelijkheid globaal in tweeën indelen, zien we hoe bij de minderheidsgroepen zelf, diegenen die het nauwst aanleunen bij de kultureel dominante groep, proberen zichzelf met die dominante groep te identificeren, met behoud van de tweedeling, terwijl anderen naar een drietrapschema overschakelen, zichzelf op de tweede trap situerend. Konkreet zullen Italiaanse of Spaanse migranten soms de neiging vertonen om de multi-kulturele werkelijkheid in te delen tussen "zijzelf en de Belgen samen" versus de "anderen", de "vreemdelingen". Ofwel zullen zij zich op de tweede trap situeren, met de Noord-Afrikanen en Turken kultureel "beneden" hen, terwijl deze laatsten zichzelf op hun beurt op de tweede trap zien, de Zwartafrikanen als "degenen die hier niet op hun plaats zijn" met de vinger nawijzend.

Ben ik cynisch? Ik denk het niet. Wél besef ik dat ik schematiseer. Het schema is echter in die mate relevant, dat gehaide

politici er succesvol op kunnen inspelen en dat schoolhoofden er rekening mee houden in hun houding naar migrantenkinderen toe. Enfin, het is een werkelijkheid die als het er op aankomt even reëel is als een bakstenen muur die men in het beste geval toch ook maar bij brokstukken kan afbreken.

2. De complexe objectieve realiteit.

a. Statisch bekeken.

In feite is de diversiteit in het migratiegebeuren én kwantitatief én kwalitatief zeer diepgaand. Uit een recent onderzoek is gebleken dat de Walen en de Vlamingen die elk van zichzelf denken dat zij zeer sterk van elkaar weggevoerd zijn, veel dichter bij elkaar staan in hun waarde-aanvoelen dan de Walen tegenover de Fransen en de Vlamingen tegenover de Nederlanders (2). Maar waar 'wij' zo'n hoge graad van specificiteit tegenover mekaar opeisen, worden wij wel bijzonder onkritisch wanneer wij over Spanjaarden, Grieken, Turken, Italianen, Marokkanen, Chilenen, Vietnamezen en Zairezen spreken. Laat staan dat wij een onderscheid zouden vermoeden tussen de verschillende Zwartafrikanen zelf. Dit is een **eerste vaststelling** die ik hier zou willen maken: het is ontstellend hoe weinig wij mekaar als groepen onderling kennen en het is dan ook bijzonder moeilijk om de positieve elementen die elke groep, als wij niet hyperchauvinistisch zijn, geacht mag worden te bezitten, in de brede lagen van de bevolking te doen doordringen. Het is in elk geval één der grote pluspunten van een **kampagne als "Culturen als burens"**, dat deze kwestie op een positieve wijze aan de orde gesteld wordt.

Elke antropoloog, die een tijdlang met andere kulturen omgegaan heeft, weet echter dat hij na verloop van tijd een heel zonderlinge ervaring opdoet, nl. hij ziet niet meer wat hij eigenlijk bij die andere cultuur gaat zoeken ... omdat die mensen daar precies leven zoals wij en dat fundamenteel dezelfde levenswaarden en -houdingen aan bod komen. En vervolgens leert hij via die andere cultuur weer naar zichzelf te kijken en gaat zijn eigen cultuur veel intenser her-beleven. Ik kan dat hier niet ontwikkelen, maar ik meen dat ook dit gegeven tot "Culturen als burens" behoort.

De diversiteit is echter ook ingrijpend op een **tweede vlak**. Er bestaan verschillen tussen eerste, tweede en derde generatie, verschillen die ook het gevolg zijn van de onthaalmodellen in het gastland, en niet in het minst is er een diversiteit die volgt uit een aantal interne dynamische

foto JP



processen van individuele en vooral kollektieve aard. Het gaat om variabelen die binnen één en dezelfde kultuurgroep spelen. Hierover kort het volgende.

Het is duidelijk dat de woonwijken, de huizing, de scholen en de arbeidsplaatsen de sociaal-kulturele waarden en houdingen van een kulturele minderheidsgroep ingrijpend kunnen meebepalen. Het is ook duidelijk dat er een verschuiving plaatsvindt tussen eerste en tweede generatie, al was het maar omdat de band van de tweede generatie met het land van herkomst gesmeed wordt binnen een enge socialisatieruimte (het gezin) en daarenboven van overwegend emotieve en niet van cognitieve aard is. Men kent het land van herkomst slechts met het hart en met de verbeelding (met alle ambiguitet vandien) en niet via reële ervaringsgegevens. Typisch voor de tweede-generatie migrant is vervolgens dat de zgn. kulturele identiteit, die voor een niet-migrant of voor een eerste-generatie migrant meestal een min of meer stabiele kern van relaties en symbolen is, bij hem of bij haar van een verregaande labiliteit getuigt, vooral tijdens de adolescentieperiode. Ik voeg er echter onmiddellijk aan toe dat ik er niets voor voel om van tweede-generatie migranten per definitie probleemgevallen te maken. Met labiliteit wordt hier een **kulturele** labiliteit bedoeld, en hoewel dit ook 'persoonlijke' konsekwenties heeft, mag men m.i. toch niet gaan overdrijven en overal 'psychische' instabiliteit gaan vermoeden (waar onderzoekers wel eens de neiging toe hebben).

Tenslotte mag men hier op een **derde nuance** in de probleemstelling wijzen. Al te dikwijls wordt de sociaal-kulturele praxis bekeken als een vlakke éénzijdige werkelijkheid, waarbij uit het oog verloren wordt dat het gedrag en de houding van mensen, dus ook van migranten, deelt in de kwalitatieve complexiteit van het mens-zijn zelf. Zoals ik als Vlaming op een heel specifieke manier met mijn lichaam 'spreek', en mijn 'talig' spreken mij ook op een bepaalde manier mijn gedachten helpt articuleren of mij sociaal laat 'overkomen', en zoals ik tenslotte als Vlaming op een bepaalde wijze gevoelsmatig (al dan niet fysisch) reageer, zo is dat ook voor de verschillende kultuurgroepen op een ietwat eigen wijze het geval. Al blijft

het waar dat telkens ook elk individu een marge overhoudt voor persoonlijk 'spelen' met de (niet bewuste) kode. Hier situeert zich de hele problematiek van de conflicten in sommige gemengde huwelijken. Hier opent zich naar de toekomst toe ongetwijfeld ook een enorm nog grotendeels onontgonnen onderzoeksveld rond de duiding van lichamelijke symptomen in de gezondheidszorg, waarvan het apparaat van duiding nog grotendeels éénzijdig westers en dit van de dominante kultuurgroep is ... met alle gebrekkige terapeutische communicatie vandien.

b. Dynamisch bekeken.

Hier zou ik willen pleiten voor een visie die de kulturele veranderingsprocessen als **volwaardige processen** aanvaardt en zich dus niet vastspijkt op punktuële, geïsoleerde waarnemingen.

Hoe het komt, weet ik niet, maar als het over onszelf gaat, zijn wij niet bereid ons te laten analyseren als voorwerpen en staan wij erop dat wij creatieve mensen zijn, maar als het over migranten gaat, doen wij net alsof het over kaktussen gaat die veranderen van vorm naargelang wij ze meer water geven of al dan niet in het zonlicht plaatsen. Dit wil zeggen: de probleemstelling wordt bijna altijd gereduceerd en vertekend door een kader, waarbij men zich afvraagt wat er bij de integratie al van ons overgenomen werd en wat er bij hen nog behouden bleef. Maar, ten eerste verloopt de integratie niet op deze wijze en ten tweede, zelfs in die gevallen waar zich ogenschijnlijk iets soortgelijks voordoet, is het nog steeds de vraag of datgene wat zogenaamd overgenomen wordt, ook effectief voor de betrokkene zelf dezelfde betekenis blijft behouden. Kort gesteld, de manier waarop enerzijds de cultuur iets met mensen doet, en waarop omgekeerd mensen iets met hun cultuur doen, kan zeer gevarieerde en subtiele vormen aannemen. Er bestaat daarbij bv. een groot onderscheid tussen zgn. objectieve akkulturaties van iemand en zijn zgn. subjectief, etnisch zich als behorend tot een groep ervaren. Konkreet: ik kan me van buitenaf gezien perfect als een 'aangepaste' Belg gedragen, en mezelf tegelijk als een overtuigde Spanjaard ervaren. Zo kan ik me ook objectief als een volbloed Siciliaan

gedragen, duidelijk afwijkend van mijn Belgische omgeving, terwijl ik tegelijk vind dat ik toch wel erg "verbelgisch" ben en niets Siciliaans meer heb. En dan raak ik nog het probleem niet aan of ik me daarbij al dan niet als "gelukkig in mijn eigen huid" ervaar ...

De erkenning van het kultureel veranderingsproces als 'gefaseerd proces'

Men kan slechts van een **tweede** generatie spreken in het licht van een **eerste** en een **derde** generatie. Het is van belang een gegeven te situeren in zijn context, en zo'n context is niet statisch in de tijd, maar daarenboven ook procesmatig chronologisch. Dit betekent dat wie over **beleid** spreekt, er best van uit gaat dat de meeste begrippen die gehanteerd worden een afwijkende inhoudelijke opvulling kunnen krijgen naargelang de generatie waarover men het heeft. Zo bv. begrippen als 'moedertaal', 'kultuurtaal', de 'taal van de migranten', waarbij niet steeds duidelijk is wat men op het oog heeft. Gewoonlijk worden deze begrippen in de literatuur **normatief** gebruikt, tenzij men opkomt voor een gelijkschakeling van 'moedertaal' met 'taal van de cultuur van herkomst' - wat me persoonlijk het meest te verdedigen lijkt - maar dan moet men zich realiseren dat de 'eerste'-socialisatie taal' daarvan kan afwijken. Vermoedelijk is er in deze problematiek nog een hele weg af te leggen en enige vaagheid terzake speelt waarschijnlijk wel mee in de impliciete of expliciete filosofie die de verschillende onderwijsopvangmodellen voor migrantenkinderen onderbouwt.

3. De derde pijler: het maatschappelijk 'raderwerk'.

Zoals in de inleiding gesteld, zijn we hier zeer kort, en dit werkelijk niet omdat wij dit punt onderschatten. Het is de heel moeizaam te bevechten zone van het emanciperend omgaan voor kulturele minderheden met het onderwijs, het arbeidsbestel, de politieke rechten, de woongelegenheden en de gezondheidszorg. Het is echter ook de zone van het verbeeldingrijk en efficiënt omspringen met de eigen beperkte middelen voor de migrantenorganisaties. Op twee vlakken, het openstellen van de autochtone instituties en het ontwikkelen van efficiënte strategieën naar bekwaame zelforganisatie toe, is er weerom nog een hele weg af te leggen. Maar dat is een ander verhaal ... Dit derde verhaal maakt echter evenzeer als de twee vorige deel uit van het boeiende avontuur van de multi-kulturele samenleving.

Johan Leman

(1) Dit tast in mijn ogen in niets de validiteit van de andere benaderingen aan.

(2) Cfr. hetgeen nu al in de pers gepubliceerd werd over het boek van J. Kerkhofs, "Waarden in België" (Tieft), dat gesignaleerd wordt voor eind maart 1984.

EXPERIMENTEN BI-KULTUREEL ONDERWIJS : NOCH JUI- CHEN, NOCH JOUWEN



Het huidige experiment Elkaar ontmoetend Onderwijs (E.O.O.) van minister Coens heeft een lange voorgeschiedenis gekend. Het werd voorafgegaan door officiële en semi-officiële experimenten met 'bi-kulturele inslag'.

De meest bekende daarvan hebben plaatsgehad in Limburg, de zgn. E.G.-pilotexperimenten 'Pedagogische opvangvormen in het basisonderwijs voor migrantenkinderen - Overgang van de kleuter- naar de lagere school met bi-kulturele inslag' (1976-1979) en 'Moedertaalonderwijs aan migrantenkinderen in het lager onderwijs' (1979-1982). Minder bekend is het projekt bi-kultureel onderwijs te Brussel (1982), waarvan het Onthaalcentrum Foyer in Molenbeek de initiatiefnemer was en dat eveneens, zij het dan beperkte, overheidssteun kreeg. Vanaf het midden van de jaren '70 werden er ook in Gent en Antwerpen alternatieven uitgewerkt ten behoeve van immigrantenkinderen in het basisonderwijs: brugklassen, speelleerklassen, tutorenwerkform, enz. ... (1). Men maakte daarbij gebruik van de wettelijke en bestuursrechtelijke maatregelen die vooral toegespitst zijn op het bijbrengen van de Nederlandse taal door lagere klasnormen en (tijdelijke) extra-leerkrachten (2). Deze laatste opvangvormen zijn echter geen bi-kultureel onderwijs. De draagwijdte van de termen 'bi-kultureel', 'multi-kultureel' en 'inter-kultureel' onderwijs, hopen we te verduidelijken in de beschrijving van de E.G.-experimenten in Limburg.

De E.G.-pilotexperimenten in Genk en Maasmechelen

Voorgeschiedenis

Tot begin van de jaren '60 was het Vlaamse onderwijs mono-kultureel. In de Vlaamse lagere scholen werden de basisvaardigheden lezen, schrijven en rekenen in het Nederlands bijgebracht en werden de leerlingen ingeleid in het Belgische kulturele erfgoed (aardrijkskunde, geschiedenis, milieu).

De Vlaamse school streefde de optimale persoonlijkheidsontwikkeling van het Vlaamse kind na en situeerde zich als sekundair socialisatiemilieu in het verlengde van het Vlaamse gezin en de Vlaamse buurt.

De aanwezigheid van gastarbeiders en hun kinderen had omzeggens geen invloed op het onderwijs. Voor Oost-Europese en andere buitenlandse kinderen die her en der in de Belgische scholen onderwijs volgden, werden geen speciale voorzieningen geschapen. Veruit de grootste groep gastarbeiders, namelijk de Italianen, namen niet aan het Belgische onderwijs deel. Zij hadden in Lim-

burg een eigen netwerk van sociale diensten en verenigingen, alsook een eigen nationaal scholennet uitgebouwd. Gastarbeid werd tot dan toe door iedereen gezien als een tijdelijk verschijnsel, en de terugkeergedachte werd vertaald in een op Italië gericht mono-kultureel onderwijs voor Italiaanse kinderen.

Vanaf het midden van de jaren '60 deed zich in het migratiepatroon een dubbele verschuiving voor. Enerzijds stelde men vast dat de Italiaanse migranten zich definitief in België vestigden. Het eigen Italiaanse scholennet werd afgebouwd. De Italiaanse kinderen gingen meer en meer naar Belgische scholen en de band met het herkomstland werd levendig gehouden door naschoolse lessen in moedertaal en kultureel. Anderzijds was er in Limburg een toeloop van nieuwe immigranten, vooral Turken en Marokkanen. Zij hebben in België nooit een eigen schoolstelsel gekend. Hun kinderen kwamen van meet af aan in Belgische scholen terecht en de band met de ouders en landgenoten werd gekultiveerd door naschoolse godsdienst- en taallessen. Door deze omstandigheden kwamen vele

immigrantenkinderen in een bi-kulturele situatie terecht: in de gezinnen ontmoeten ze een - door de emigratie enigszins vervormde - kultureel van het herkomstland; in de school kregen ze de Vlaamse leerinhoud en levensstijl te verwerken. Een harmonisering of integratie van beide kulturele en onderwijsstelsels was er niet. Elk stelsel had zijn eigen opvoedingsdoelen wat betreft zeden, gedragingen en attitudes. De naschoolse lessen betekenden voor de kinderen een

(1) NAESSENS, P., *Projekten in en rond het onderwijs voor migranten*, in GAILLY, A. en LEMAN, J., *Onderwijs, taal- en leerproblemen in de immigratie*, Acco, Leuven, 1982, pp. 151-169.

(2) AERTS M. en MAES M., *Migrantenkinderen van de rekening?* in Bareel, jg. 5, nr. 19, p. 12.

overbelasting (1). Dit werd nog aangedikt door de Nederlandse taallessen die hier en daar door vrijwilligers werden gegeven. De gehele schoolse vorming had op de persoonlijkheid van het immigrantenkinder veeleer een destabiliserend dan een ontwikkelingseffekt.

De Italiaanse overheid had als eerste oog voor deze problematiek en werkte in 1973 een onderwijsprogramma uit voor aanvullende Italiaanse taal- en algemene cursussen op het niveau van de lagere school. Het volgen van dit programma was een voorwaarde tot erkenning door Italië van het studiebewijs van de lagere graad, behaald in een buitenlandse school. Men benadrukte daarin de samenwerking tussen de Italiaanse gastleerkracht en het Belgisch onderwijzend personeel en het opstellen van een gezamenlijk werkplan. "Opdat de twee werkzaamheden elkaar zouden aanvullen en bij elkaar passen ... zal het aangewezen zijn dat de Italiaanse onderwijzer en deze van de plaatselijke school ... betrekkingen tot stand brengen van aanhoudende medewerking en dat ze van gedachten wisselen over de persoonlijkheid en de houding van de gemeenschappelijke leerlingen en ook over de inhoud van de leerplannen die zij opgesteld hebben voor hun eigen klas ...". Het is geraden dat de Italiaanse onderwijzer steeds de plaatselijke taal voor ogen zou hebben en dat hij, telkens als de gelegenheid zich voordoet, de mogelijke gelijkenissen en verschillen met de Italiaanse taal zou doen uitkomen (2).

In dit Italiaanse programma liggen reeds concrete doelstellingen vervaard van het bi-kultureel onderwijs, zoals dat in het tweede E.G.-experiment langzamerhand gestalte kreeg. De overige herkomstlanden van immigranten hadden geen onderwijsprogramma's die het moedertaal- en kultuuronderwijs afstemden op Belgische realiteiten.

Van diverse zijden werd begin van de jaren '70 aangedrongen bij de nationale overheid op een meer gecoördineerd onderwijs voor migrantenkinderen. De Limburgse werkgroepen terzake raakten bekend in E.G.-kringen. Toen de Commissie van Onderwijs van de E.G. met een geheel van experimenten inzake onderwijs aan immigrantenkinderen uitpakte, vroeg de Minister van Nationale Opvoeding aan de Provinciale Onthaaldienst voor Gastarbeiders te Hasselt of deze de uitwerking en de coördinatie van een 3-jarig pilotproject op zich wilde nemen. Aanvankelijk waren bij dit experiment drie Genkse basisscholen betrokken (2 vrije en 1 rijkschool). Alle aandacht ging uit naar de overgang van kleuter naar lager onderwijs en naar de eerste graad van het lager onderwijs. Het tweede driejarig experiment was voor de Genkse scholen in zekere mate een doorzetting van het eerste experiment. Tevens werden er 3 lagere scholen uit Maasmechelen mee in opgenomen. Het aksent lag nu op het bi-kultureel onderricht in alle leerjaren van

de lagere school, en niet meer op de overgang van kleuter naar lager onderwijs. Voor heel het experiment werden drie nationaliteiten geselecteerd: Italianen, Turken en Grieken.

Doelstellingen

De algemene en bijzondere doelstellingen van de E.G.-experimenten werden weergegeven in de Ministeriële Nota's terzake. Ze zijn een verdere konkretisering van een aanloop tot uitvoering van de Richtlijn van de Raad van Europese Gemeenschappen (1977). Daarin wordt bepaald dat elke lidstaat tegen 1981 'passende maatregelen' moet treffen inzake onderwijs aan kinderen van migrerende werknemers: aangepast onderwijs in één van de officiële landstalen; een basisopleiding en voortgezette vorming voor de leerkrachten die dit onderricht geven; onderwijs in de moedertaal en kultureel van het land van oorsprong, in coördinatie met het normale onderwijs en in samenwerking met de Staten van oorsprong (3).

Terloops merken we op dat in deze richtlijn niet gesproken wordt over bi-kultureel of inter-kultureel onderwijs. De konkrete opvulling van die passende maatregelen werd aan de lidstaten zelf overgelaten. Vooruitlopend op de feiten kunnen we nu al zeggen dat die konkretisering gedurende de zes experimenteerjaren is geëvolueerd van onderwijs met bi-kulturele inslag naar onderwijs met inter-kultureel aksent.

In de Ministeriële Nota De Croo (25/8/76) staat het *Intensief onderwijs in de Nederlandse taal* voorop "opdat de immigrantenkinderen zo spoedig mogelijk voor die taal een niveau zouden bereiken, waardoor ze met gunstig gevolg de leerstof van het lager onderwijs kunnen verwerken" (4). Het bevorderen van de kennis van de taal en kultureel van het land van herkomst komt op de tweede plaats. Op de derde en vierde plaats komen de integratie van de immigrantenkinderen in ons milieu en de verwerving van de basistechnieken en verwerking van het leerprogramma in optimale omstandigheden.

Om deze doelstellingen te kunnen bereiken, worden de volgende maatregelen getroffen. Een experimenteel klas bevat slechts 15 leerlingen (Belgische en buitenlandse leerlingen samen). Aan de betrokken scholen worden derhalve bijkomende onderwijzersambten toegekend voor de duur van het experiment. De Belgische titularis geeft 4 lestijden per week intensief Nederlands aan alle kinderen samen. Het moedertaal- en kultuuronderricht wordt gedurende maximum 4 lestij-

den per week in afzonderlijk verband gegeven door een gastleraar. Hiervoor wordt een afwijking toegestaan op de vigerende taalregeling in het onderwijs (wet van 30/7/63). Dit onderricht moet dan wel beperkt blijven tot het mondelinge taalgebruik. De gastleraar moet voldoende kennis hebben van het Nederlands, opdat werkafspraken met de klastitularissen mogelijk zouden zijn. De gastleraar worden benoemd en bezoldigd door het moederland, maar staan onder het gezag en de leiding van de schooldirectie. Om de integratie in het Belgisch milieu mogelijk te maken, moeten in de experimenteelklassen ook Belgische kinderen opgenomen worden. De optimale verwerving van de basistechnieken wordt gewaarborgd door herhaling en verdieping van de leerstof tijdens de 4 lestijden in afzonderlijke groepen. De klastitularis en de gastleraar dienen daarvoor wekelijks overleg te plegen (5).

Evaluerend kunnen we opmaken dat het hier niet gaat om bi-kultureel onderwijs in de strikte zin, maar eerder om *aanpassing van immigrantenkinderen aan het Belgisch onderwijssysteem* (intensief Nederlands, herhaling van basistechnieken in hun eigen taal) met *beperkte aandacht voor de eigen moedertaal en kultureel* (maximum 6 lestijden per week, godsdienstlessen inbegrepen). De bi-kulturele inslag wordt verzekerd doordat de lessen in eigen taal en kultureel worden opgenomen binnen het normale programma.

(1) Provinciale Dienst voor Onthaal van Gastarbeiders, *Dokument 1: Praktische gegevens en uitbouw van het pilotexperiment van de EG*, Hasselt, april 1978, p. 9.

(2) Ministerie van Buitenlandse Zaken (Italië), *Aanvullende Italiaanse taal- en algemene kulturelcursussen op het niveau van de lagere school*. Onderwijsprogramma's, goedgekeurd door het interministerieel besluit van 23 mei 1973, (vertaling), p. 6.

(3) Publikatieblad van de Europese Gemeenschappen 6/8/77, *Richtlijn van de Raad van 25 juli 1977 inzake het onderwijs aan kinderen van migrerende werknemers*, art. 3 en 4.

(4) Ministerie van Nationale Opvoeding, *Nota voor de heer directeur-generaal van het basisonderwijs betreffende het EG-experiment in het kleuter- en lager onderwijs te Genk*, 25/8/76, art. 2.1.

(5) Ministerie van Nationale Opvoeding, *Idem*, art. 3.2. tot 3.5.

In het tweede experimentjaar bouwt Minister Ramaekers in grote trekken voort op de doelstellingen van De Croo. Nieuwe elementen in zijn beleid zijn de toevoeging van een kleuterleidster in elk van de experimenteerscholen en het uitzoeken van controleklassen waarmee de experimentele klassen kunnen vergeleken worden. Hij benadrukt dat de toegevoegde kleuterleidster geenszins mag gebruikt worden om de immigrantenkleuters van de andere te scheiden. Door vergelijking met de controlegroep wil men o.a. nagaan of Belgische kinderen van het experiment nadeel ondervinden (1).

Uit de onderwijspraktijk tot dan toe waren geleidelijk nieuwe opties en andere vormen naar voor gekomen. De heer J. Coel, inspecteur te Genk, legde in een tussentijdse evaluatie de nadruk op de **mundiale vorming**. "Belgische en gastarbeiderskinderen moeten elkaar beter leren kennen, aanvaarden en waarderen: alle kinderen en hun ouders zijn evenwaardig, ook al spreken ze niet dezelfde taal en al leven, wonen en kleden ze zich vaak verschillend. Alle kinderen moeten opgevoed worden tot verdraagzame Europeanen en wereldburgers ... Door het bi-kultureel dagonderwijs wordt het onderwijzend korps van dergelijke scholen één internationaal team" (2).

Deze nieuwe opties vinden we terug in de ministeriële Nota Calewaert (8/8/79), betreffende het tweede E.G.-experiment. Dit experiment wordt omschreven als bi-kultureel onderwijs ten behoeve van elk individueel migrantenkind en als inter-kultureel onderwijs ten opzichte van de groep kinderen van diverse nationaliteiten. De concrete doelstellingen van De Croo en Ramaekers blijven bewaard, maar worden aangevuld met nieuwe aspecten. Het intensief Nederlands leren en het verwerken en herhalen van basistechnieken blijven prioritair. Het aanleren van de taal van het moederland en de cultuur wordt direct verbonden met het bijbrengen van inzichten in de cultuur, gedragswijzen en gewoonten van het gastland (cultuurvergelijking). De integratie in het Belgisch milieu wordt nagestreefd via de werkvorm: groepsonderwijs in heterogene groepen. Tenslotte beoogt men de uitwisseling van kennis van de diverse (autochtone en vreemde) culturen, via groepsrelaties, zodat er meer wederzijds begrip en waardering voor elkaars levenswijze, zeden en gewoonten ontstaat (3).

Evaluerend kunnen we opmerken dat deze laatste optie de grondslag vormt van het huidige experiment E.O.O. van Minister Coens (1982). Meer en meer is Brussel een multi-etnische en multi-kulturele samenleving geworden en stelt men zich als opdracht zowel immigrantenkinderen als Belgische kinderen voor te bereiden op een verdraagzaam en constructief samenleven met respect voor ieders eigenheid. Inter-kultureel onderwijs gaat uit

van een multi-kulturele realiteit en stimuleert de leerlingen en de leerkrachten tot positieve en verrijkende interacties.

De maatregelen ter bevordering van dit bi-kultureel en inter-kultureel onderwijs zijn de volgende. De bijkomende kleuterleidsters vallen terug weg, omwille van de aksentverschuiving naar het lager onderwijs. Het vak **waarnemen en aanwenden van het milieu** (W.O.) krijgt een bijzondere plaats in het programma (2 1/2 lestijden): via belevingssituaties zullen de leerlingen kennis van het milieu opdoen; de kennis van het milieu van het herkomstland dient aan te sluiten bij die van het

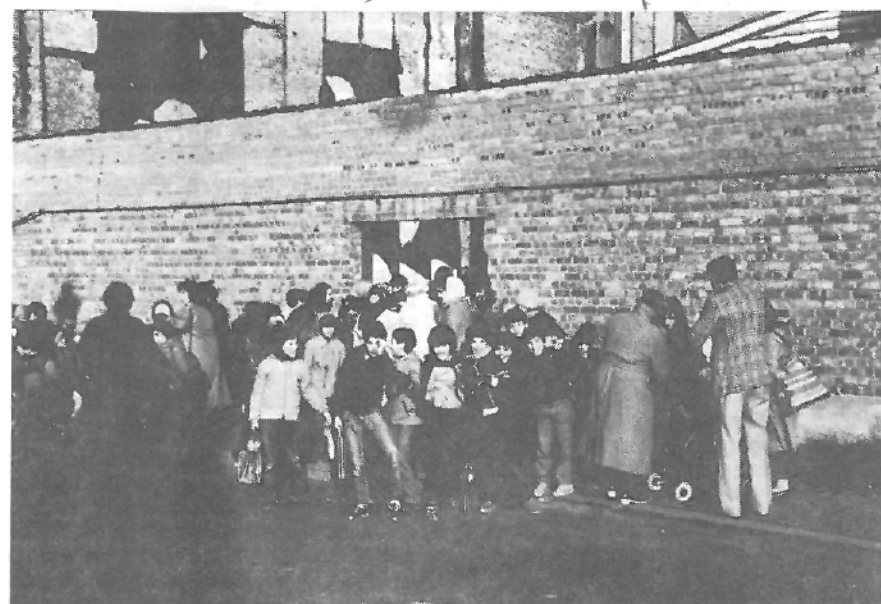


foto JP

gastland; ook het Nederlands taalonderwijs wordt daarop afgestemd; projectmatig werken rond bepaalde thema's (fruit, feesten, dieren, ...) wordt gestimuleerd. Dit veronderstelt teamvorming tussen schoolhoofd, gastleraren en klastitularissen. De schoolhoofden worden voor de coördinatie van dat teamwerk vrijgesteld van klashouden. De lestijden cultuur en moedertaal zullen per graad geleidelijk verminderen (4).

Samenvattend kunnen we zeggen dat het eerste E.G.-experiment in Limburg tenminste in zijn doelstellingen een combinatie was van 'aanpassingsonderwijs' (de immigranten zo vlug mogelijk de voertaal aanleren) en onderwijs in de eigen moedertaal en cultuur, waarbij het aksent vooral lag op het eerste. Het tweede experiment gaat met zijn doelstellingen van inter-kultureel onderwijs in de richting van 'onderwijsaanpassing': via het centrale vak W.O. wordt de Belgische leerinhoud voor alle kinderen opengetrokken naar de overige aanwezige culturen. Bovendien worden de interacties en de uitwisseling tussen de leerlingen en het teamwerk van de leerkrachten sterk benadrukt.

De termen 'bi-kultureel onderwijs' en 'multi-kultureel onderwijs' geven in feite weinig informatie over de doelstellingen en de organisatie van dergelijk onderwijs. Zij zeggen alleen dat er in het onderwijs sprake is van twee of meerdere culturen. Zij zeggen niet in welke mate deze culturen aan bod komen en hoe ze zich tot elkaar verhouden.

In de E.G.-experimenten heeft men slechts één model uitgetest. In het Foyer project te Brussel wordt een ander model gevolgd. Daar verlopen de eerste leerjaren van de lagere school nagenoeg volledig in de moedertaal van het immigrantenkind (5).

Evaluatie

Uit de officiële en privé-evaluatierapporten die betrekking hebben op de E.G.-experimenten komen genuanceerde conclusies en kritische bedenkingen naar voren. Men heeft geen reden tot juichen, maar ook geen redenen tot jammeren en jowen. Vooral de suggesties voor een toekomstig onderwijsbeleid zijn belangrijk.

Het feit dat de lessen moedertaal en cultuur in het normale programma werden opgenomen, stemde iedereen tevreden. De overbelasting van de naschoolse lessen viel weg. Kritische getuigen merken echter op dat sommige kinderen die aan het experiment deelnamen, toch nog naschoolse lessen bleven volgen (1). In de scholen waar er een aparte accommodatie was voor het inrichten van een Griekse of een Turkse klas met posters en landkaarten, voelden de kinderen zich het best thuis. Nieuw aangekomen immigrantenkinderen konden bij hun aankomst terecht bij de gastleraar.

Alle immigrantenkinderen spreken op een positieve manier over "hun meester". In de experimenteerscholen kon men al vlug vaststellen dat de immigrantenkinderen rustiger, opener en minder agressief waren en dat ze ook in de Nederlandse lessen meer spreken- en leesdurf aan de dag legden (2).

Reeds in de eerste fase van het experiment bleek dat het taalaktiveringsprogramma voor de vijfjarige kleuters een aanwijsbaar gunstige invloed had op de schoolrijpheid (3).

Uit vergelijkingen met de controlegroep bleek dat noch de Belgische, noch de immigrantenkinderen door het experiment achterop geraakten. Niettemin lag het gemiddelde resultaat van de kinderen in de controlegroep aanvankelijk hoger dan dat van de kinderen in de experimentele groep. Later werden deze verschillen afgezwakt. Dat de prestaties van de Belgische kinderen in de experimenteerscholen hoger lagen dan die van de Belgische kinderen in homogene Belgische klassen, is wel een zeer gunstig resultaat. Immers, al te vaak trekken Belgische ouders hun kinderen uit zgn. migrantenscholen terug, omdat het onderwijs daar lager zou liggen! Bij de immigrantenkinderen in het experiment konstateerde men wel een verrijking in de Nederlandse woordenschat, maar er bleef een verschil bestaan tussen immigrantenkinderen en autochtonen (4).

Het is moeilijk te achterhalen of deze vooruitgang toe te schrijven is aan de simultane begripsvorming in beide talen. De experimentele situatie bevatte immers tal van stimulerende factoren, bv. kleinere klassen, intensief Nederlands, extra aandacht, ... De gastleraren waren de overtuiging toegedaan dat het rendement van de geïntegreerde lessen moe-

dertaal en cultuur hoger lag dan dat van de naschoolse lessen. Hier en daar stelde men vast dat het moedertaalonderwijs in het experiment te beperkt was. Naargelang de leerjaren vorderden, kreeg men minder lessen in de moedertaal en cultuur. Mede door het aksent op het mondeling taalgebruik, bleef de voorbereiding op bv. een schriftelijk beroep in het moederland onvoldoende (5).

In een school te Winterslag werd een systeem van 'afsprakboekjes' ingevoerd. Door het team van schoolhoofd, klastitularis en gastleraar werden wekelijks les-thema's en inter-kulturele activiteiten vastgelegd. Of dit systeem functioneerde, hing in grote mate af van de kennis van het Nederlands en de motivatie van de gastleraar. In de beschikbare voorbeelden van uitgewerkte lessen vinden wij weinig multi-kulturele inhoud terug (6). Dit laat vermoeden dat de actieve medewerking van de gastleerkrachten eerder gering was. Ook over de konkretisering van de thema's door de gastleraar naar de immigrantenkinderen toe, weet men weinig. In een school te Waterschei liet men de gastleraar een tijdlang beleavingslessen die door de klastitularis voor alle kinderen werden gegeven, observeren. Daarna schakelde men over naar een 14-daagse themabespreking, waarbij o.a. de PMS-adviseur aanwezig was. Pas in 1980 achtte men het noodzakelijk één maal per maand een tolk in te schakelen (7).

De bijscholing van Belgische leerkrachten werd in het experiment waargemaakt

door een tweedelige informatiecyclus over cultuur- en onderwijsachtergronden van immigranten en het Nederlands als tweede taal. Het opnemen van deze informatie in de basisopleiding van de leerkrachten is niet gebeurd.

Als belangrijkste knelpunt in het experiment komt het taalprobleem van de gastleraren met een aantal kumulative effecten naar voor. Op het einde van het experiment waren er 16 buitenlandse leerkrachten. M. Van Hecke, die tijdens haar stage voor maatschappelijk werk Nederlands taalonderwijs gaf aan 3 van deze leraars, stelde vast dat slechts 6 van de 16 leraars in aanmerking kwamen voor een

(1) M. VAN HECKE, *Onderwijskansen van Immigrantenkinderen en het EG-pilootproject in Limburg als aanzet tot onderwijs met interkulturele inslag*, verhandeling, 1981, p. 114.

(2) Verslag Commissie Onderwijsvernieuwing Basisonderwijs, *Evaluatierapport EG-pilootexperiment*, Genk, 18/4/78, p.23.

(3) *Ibidem*, p. 68.

(4) *Ibidem*, p. 69.

(5) M. VAN HECKE, *op cit.*, p. 100.

(6) M. VAN HECKE, *op cit.*, bijlage.

(7) M. VAN HECKE, *op cit.*, p. 90.



foto JP

vaaggesprek over hun rol in het experiment. Ook de officiële enquête van 1980 over de functies van buitenlandse leerkrachten, stuitte op taalmoeilijkheden en moest via een tolk afgenomen worden (1). De meeste Nederlandsprekende gastleraren waren tevreden over de wettelijke afspraken. Een aantal van hen zegden nauwelijks contact te hebben met de Belgische leerkrachten en schoolhoofden. Aanvankelijk waren de Nederlandse taallessen voor gastleraren opgenomen in het uurrooster. Naderhand werd dit afgeschaft. De gastleraren waren dan aangewezen op taallessen, gegeven door vrijwilligers en bestemd voor een zeer uiteenlopend publiek. Daar de meeste gastleraren nog ingeschakeld bleven in de naschoolse lessen, hadden ze weinig tijd om Nederlands te leren. Hun motivatie werd ook afgezwakt door de tijdelijkheid van hun kontrakt (4 tot 8 jaar). Hier en daar was de wisseling van buitenlandse leraars heel groot. Een school te Waterschei had bv. gedurende de 5 experimenteerjaren 6 Turkse leraars. "Het gebrek aan kennis van het Nederlands bij sommigen, alsook meerdere wisselingen van leerkrachten, waren niet zelden de oorzaak van een verminderde efficiëntie van de samenwerking, en bijgevolg ook van de klasse-activiteiten en -resultaten" (2), zo konkludeert het rapport van het Internationaal Colloquium in 1982.

Het feit dat de gastleraren betaald werden door hun herkomstland (de Turkse en Griekse leraars werden aanvankelijk door de E.G. betaald), bracht bij gelijkaardig werk en levensduur, toch onderlinge loonverschillen mee.

(1) Rapport Internationaal Colloquium. Pilotexperimenten van de E.G. Enquête over de functies van de buitenlandse leerkrachten, Houthalen, 1982, p. 9.

(2) Rapport I.C. Pilotexperimenten van de E.G. Pedagogische opvangvormen voor migrantenkinderen in het basisonderwijs, Houthalen, 1982, p. 57.

(3) M. VAN HECKE, o.c., p. 131.

(4) Rapport I.C., Enquête over de functies van de buitenlandse leerkrachten, p. 50-51.

(5) Ministerie van Nationale Opvoeding, Omzendbrief, 10/8/82, art. 3.

(6) Rapport I.C., p. 94.

(7) Rapport I.C., p. 58.

(8) Rapport I.C., p. 62.

(9) M. VAN HECKE, o.c., p. 107; p. 110.

(10) Rapport I.C., pp. 102-103 en eigen aanvullingen.

Door het feit dat de gastleraren een te groot aantal leerlingen voor zich hadden in de dagschool en in de naschoolse lessen samen, kwam het individueel opvolgen van immigrantenkinderen in het gedrang. De gebrekkige kennis van het Nederlands vormde ook een handicap naar de immigrantenkinderen toe: sommige kinderen vroegen tijdens de moedertaallessen uitleg in het Nederlands van woorden die ze in het Turks, Grieks of Italiaans niet begrepen. In het evaluatiesysteem van de school bleven de gastleraren enigszins marginaal: hun beoordeling van de kinderen werd niet altijd in de maandrappporten opgenomen. Het ontbrak hen aan middelen om de leerlingen te verplichten hun huiswerk te maken (3).

De vaaggesprekken bevestigden het vermoeden dat de gastleerkrachten weinig inbreng hadden in het ontwerpen van de multi-kulturele lestheema's. Zij voelden zich ongelijkwaardige partners in het lerarenteam. Bij de Turkse leraren was dit zeker mede het gevolg van het ontbreken van een aangepast curriculum moedertaal- en kultuuronderricht in het gastland België.

Bovenstaande realiteiten kontrasteren nogal sterk met de hoge verwachtingen die in de loop van het experiment ontstaan zijn met betrekking tot de functies van de buitenlandse leerkrachten in het inter-kultureel onderwijs: sociaal-kulturele onthaalfunctie, communicatiefunctie, onderwijsfunctie (4).

Deze verwachtingen en deze functies zijn in 1982 ook expliciet opgenomen in de Ministeriële Omzendbrief betreffende het Elkaar Ontmoetend Onderwijs (5).

Tenslotte vermelden de evaluatierapporten dat de afspraken tussen gastleerkrachten en Belgische leerkrachten het best lukten in verband met het milieu-onderwijs. Omtrent remediëren, evalueren en toepassen van alternatieve groepringsvormen kon men minder gemakkelijk tot afspraken komen (6). Wellicht heeft dit te maken met de verschillen in opleiding tussen België en de herkomstlanden. Een systematische introductie van de gastleerkrachten in het Belgisch onderwijs zou hieromtrent onbegrip kunnen vermijden.

In sommige scholen ging het experiment duidelijk in de richting van inter-kultureel onderwijs of "ontmoetingsonderwijs" (7). Opdat ook de Belgische leerlingen de gastleerkrachten zouden ontmoeten, werd deze laatste soms gevraagd om de knutselactiviteiten te leiden voor de hele klas. De idee van culturele uitwisseling kreeg concreet gestalte in een 'synthesesles', die een aardig stukje 'teamteaching' veronderstelde. (8) Het opzetten van een schooltentoonstelling in aansluiting bij het thema 'fruit - groenten - afgewerkte producten' en het in de klas klaarmaken van een buitenlands gerecht door een immigrantenmoeder, waren duidelijk inter-kulturele activiteiten (9).

BESLUIT

Na dit alles is het willicht niet overbodig de suggesties voor een toekomstig onderwijsbeleid uit de evaluatierapporten naar voor te halen (10). Elk beleid dat met deze suggesties geen rekening houdt, legt in feite de ervaringen van de pilotexperimenten naast zich neer en laat de immigrantenscholen die met dergelijke projecten starten, het hele proces van tasten en zoeken nog eens overdoen. De E.G.-pilotexperimenten zouden in dat geval een nutteloze investering geweest zijn.

Beantwoorden aan de E.G.-richtlijn vanaf 1981 betekent voor de lidstaat België in concreto :

1. dat alle scholen die aan inter-kultureel onderwijs doen, begeleid worden door een daartoe specifiek opgericht begeleidings-team ;

2. dat er voor alle participanten bijlesactiviteiten worden georganiseerd waarin specifieke vaardigheden worden aangeleerd die eigen zijn aan deze onderwijsvorm. Wij denken daarbij aan cursussen voor Belgische leerkrachten over de cultuur, het opvoedings- en onderwijs-systeem in de herkomstlanden en methoden om het Nederlandse als tweede taal aan te leren. We denken daarbij ook aan cursussen voor buitenlandse leerkrachten in verband met het Belgisch onderwijs en opvoedingssysteem te, intensieve cursus Nederlands, ingekalkuleerd in het normale lessenrooster en gegeven door professionele docenten. Dat de buitenlandse leerkrachten de taal van het gastland machtig zijn, is een essentiële minimumvoorwaarde ;

3. dat er in deze scholen voldoende klasvrije tijd wordt voorzien voor coördinatie en overleg tussen schoolhoofd, klastitularissen en gastleraren, opdat het inter-kultureel programma daadwerkelijk kan uitgebouwd worden met actieve en gelijkwaardige medewerking van iedereen. In dat verband zou er door het Belgisch Ministerie van Onderwijs bij de buitenlandse overheden moeten aangedrongen worden op onderwijsprogramma's moedertaal- en kultuuronderricht die rekening houden met de multi-kulturele leefwereld van de immigrantenkinderen in België ;

4. dat er voor de buitenlandse leerkrachten een aangepast statuut wordt uitgewerkt, waarin loonverschillen en vlugge wisselingen worden uitgeschakeld. De grote verwachtingen die er ten aanzien van deze leerkrachten bestaan ('brugfunctie') moeten vertaald worden in een arbeidsregeling waarin oudercontacten en individuele kindbegeleiding een vanzelfsprekende plaats krijgen.

Etienne Vermeir

Elkaar Ontmoetend Onderwijs DE GESCHIEDENIS VAN EEN OMZENDBRIEF

Zelden zal een ministeriële omzendbrief (1) met zulk een ronkende, idealistische titel de Vlaamse basisscholen zijn binnengevaaid. De nieuwsgierigheid van vele schoolhoofden over wat dat elkaar ontmoeten wel zo kunnen wezen, werd in elk geval aangewakkerd.

In dit geval ging het over het elkaar ontmoeten van diverse kulturen: Vlaamse kinderen zouden samen met migrantenkinderen onderwijs krijgen en zo elkaars cultuur en leefpatroon ontmoeten.

In uitvoering van de EG-richtlijn 77/486 van 25/7/1977 art. 3, verspreide het Ministerie van Nationale Opvoeding op 10/8/1982 een eerste omzendbrief, waarin de theoretische basisdoelstellingen van het driejarig experiment "Elkaar Ontmoetend Onderwijs" werden uiteengezet.

Goede bedoelingen te over :

- het organiseren van interkultureel onderwijs, waarin de identiteit van de diverse kulturele groepen wordt gerespecteerd en ontwikkeld
- een onderwijs, gericht op "volledige integratie" en tegelijk op het behoud van de eigen identiteit
- alle leerlingen, ook de autochtone, de kans geven zich te verrijken door elkaars cultuur
- Vlaamse en gastleerkrachten de kans geven zich te vormen in teamverband en zich bij te scholen voor deze nieuwe onderwijsopvatting.

Konkreet houdt dit in dat de migrantenkinderen basisonderwijs krijgen in de Nederlandse taal en tegelijkertijd in de taal van het land van herkomst en de eigen cultuur.

Niet alleen de titel van de omzendbrief was ronkend, ook het vervolg ervan. Scholen werden in termen van 'geoperationaliseerde vraagstelling', 'responsieve begeleiding' en dergelijke, aangemaand om via onderscheiden, sterk pedagogisch gespecialiseerde benaderingen van 'produktdoelen' en 'procesdoelen' de opties van dit experiment te verwezenlijken.

Het hoeft de leek dan ook niet te verbazen dat de leerkracht die al jaren met veel idealisme in zijn klasje met 34 Turkse en Marokkaanse kleuters stond, enigszins ontmoedigd het hoofd schudde en deze omzendbrief opzij legde, in afwachting van meer concrete gegevens. De konkretisering van de hiervoor vermelde basisdoelen was nochtans vrij eenvoudig weergegeven in enkele hoofdpunten:

1. Het intensief onderwijs in de Nederlandse taal om te maken dat migrantenkinderen door betere communicatiemo-

gelijkheden zich beter thuis zouden voelen in de klas en in ruimer verband, en ze met meer vrucht het basisonderwijs zouden kunnen doorlopen.

2. onderwijs van de basisdisciplines en de programmaleerstof van het gastland aan migrantenleerlingen samen met leerlingen van het gastland.

3. Onderwijs in de cultuur, de gedragswijzen en de gewoonten van het gastland.

4. Bevordering van het groepsonderwijs in heterogene groepen waardoor de integratie van migrantenkinderen in ons milieu en vooral in de schoolleefgemeenschappen in de hand kan gewerkt worden.

5. Onderwijs in de taal en de cultuur van het land van herkomst, in een interkultureel programma om ook de autochtone leerlingen vertrouwd te maken met de leefwereld en kulturele achtergrond van hun migrantenklasgenootjes, en zo het aldus uit te voeren (meerzijdig proces van elkaar leren kennen en waarderen) te bevorderen.

Het was dan ook de pedagogisch didactische uitwerking van deze basisprincipes die deze goedbedoelde omzendbrief maakte tot een onverteerbaar stukje vakjargon, dat bovendien omwille van het ontbreken van enige praktische modaliteit voor het herorganiseren van het basisonderwijs in probleemscholen met een grote meerderheid migrantenkinderen, de scholen eerder ontmoedigde dan aanspoorde.

In elk geval bleek het nodig een BTK-denken- en begeleidingsteam te installeren die samen met een werkgroep op kabineetsniveau nog een jaar nodig had om de zaak verder te bestuderen en uit te werken.

Het operationeel maken van het experiment gebeurde dan via de tweede omzendbrief van 10.6.1983, waar de mogelijkheid werd geboden om via het inschakelen van buitenlandse leerkrachten aan "elkaar ontmoetend onderwijs" te doen.

En daar zaten de eerste addertjes onder het gras. Opnieuw goede bedoelingen te over: de buitenlandse leerkrachten zouden een sleutelfunctie bekleden in het experiment: een onthaalfunctie voor de migrantenleerlingetjes, een communicatiefunctie via de kennis van de beide talen in het specifieke programma gehanteerd,



en tenslotte nog een onderwijsfunctie voor het luik eigen taal en cultuur van het land van herkomst. Maar op p. 3 van bedoelde omzendbrief lezen we dat het land van herkomst de leerkrachten voordraagt en bezoldigt.

En dan kan je natuurlijk op twee manieren tegen de zaak aankijken: ofwel breng je eerbiedig respect op voor het begrotingstekort van Nationale Opvoeding, ongetwijfeld de inspirator van deze regeling, ofwel stel je een aantal politieke, pedagogische en praktische vragen.

Leerkrachten, aangesteld en bezoldigd door de ambassades, zouden wel eens eerder kunnen uitgaan van de belangen van hun land van herkomst in plaats van van de situatie van de migrantenkinderen hier in België (eigen programma's, alleen van nut in het land van herkomst, politieke controle en dergelijke ...).

In elk geval bestaan terzake andere standpunten: buitenlandse leerkrachten die afkomstig zijn uit het eigen migrantenmilieu hier, kennen de specifieke situatie van hun migrantenleerlingen met alle moeilijkheden vanden. Ze zullen, indien afkomstig uit de streek of schoolbuurt, misschien ook gemakkelijker door de Belgische leerkrachten als kollega worden geaccepteerd.

Via een soort bijscholingskursus, gedeeltelijk in België, gedeeltelijk in het land van herkomst (cfr. aangepaste D-kursus en dgl.) zouden ze een soort assistent-teacherstatuut kunnen krijgen in afwachting van een statuut dat zo weinig mogelijk afwijkt van dat van hun Belgische kollega's. Zo zouden ze die zo belangrijke brugfunctie in het interkultureel project kunnen waarmaken.

De noodzaak dringt zich mijns inziens werkelijk op om eens af te stappen van het tijdperk van 'experimenten' met vreemde leerlingen en naar een concreet onderwijsbeleid te streven, dat via geëigende organen coherent voor eens en voor altijd de migrantenleerlingen gelijke kansen kan bieden qua verdere opleiding en beroep als hun Belgische klasgenootjes.

Miek Aerts

(1) Het Ministerie van Nationale Opvoeding regelt sinds jaar en dag de materiele en administratieve onderwijsorganisatie door middel van dergelijke omzendbrieven. Deze worden naar alle scholen gestuurd en zijn in de meeste gevallen bindend. Wanneer het zoals in dit geval om een experiment gaat, zijn de scholen die dit wensen, vrij toe te treden, indien ze aan de criteria beantwoorden.

ELKAAR ONTMOETEND ONDERWIJS

Bedenkingen bij een experiment

Toen op 12 augustus 1982 de Minister van Onderwijs het **Elkaar Ontmoetend Onderwijs** (E.O.O.) als experiment proklameerde, hield dit een erkenning in door de onderwijsoverheid, van het recht voor migrantenkinderen op onderwijs in de eigen taal en cultuur.

Door dit E.O.O. als 'experiment' op te zetten, werd de bedoeling te kennen gegeven om te zoeken en uit te proberen hoe het best een antwoord kan gegeven worden op specifieke onderwijsbehoeften van migrantenkinderen. Het E.G.-experiment had weliswaar reeds een aantal inzichten en ervaringen rond inter-kultureel onderwijs opgeleverd, maar de uitbreiding van deze onderwijsvormen tot een ruimer aantal scholen, verspreid over het Vlaamse land, betekende wel een nieuwe gegevenheid.

De scholen die tot het experiment overgingen in september 1982 en september 1983, vertonen een grote verscheidenheid, zowel naar grootte en ligging (stadswijken of meer landelijke milieus), als naar samenstelling (van één tot een veelheid aan nationaliteiten) en naar de verhouding tussen het aantal Belgische en buitenlandse leerlingen. Ook de lokale omkadering en de onderlinge contacten tussen de scholen zijn verschillend van streek tot streek, zodat de startsituatie heel anders is in Gent, Brussel, Limburg of Antwerpen.

Voor een grondige evaluatie van het experiment is het uiteraard nog te vroeg, en bovendien maakt de grote verscheidenheid ter plaatse het moeilijk om alle verschillen in aanpak en ervaringen in een evaluatie te kunnen betrekken. Ondanks deze moeilijkheden om het geheel te benaderen, geven we toch enkele bedenkingen, die we in contacten rond dit experiment konden opvangen en die overigens niet aan één bepaalde situatie gebonden zijn.

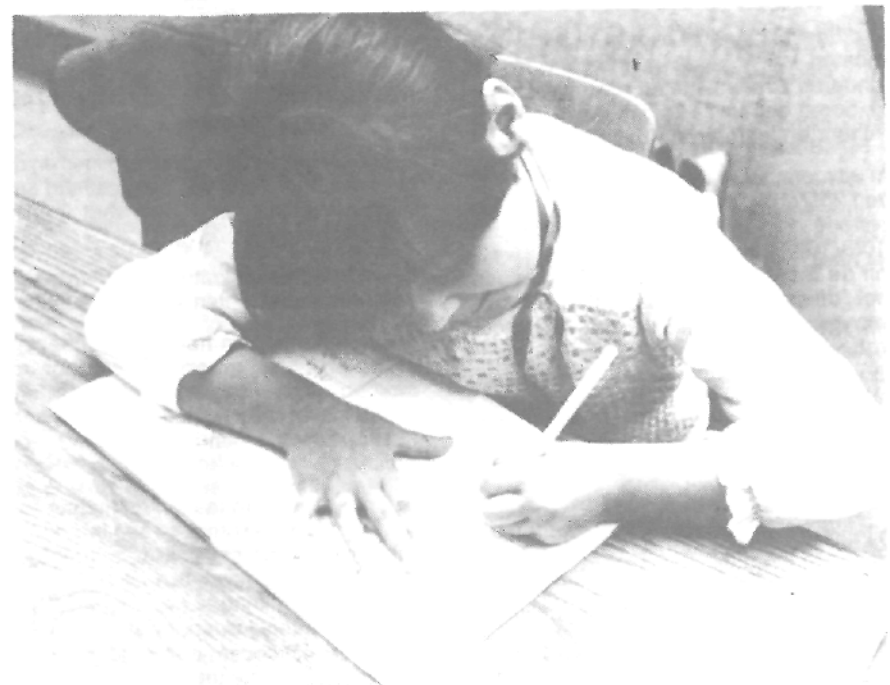


foto JP

Een vrij onvoorziene start

Toen in augustus 1982 de omzendbrief rondgestuurd werd, hadden de scholen slechts een vrij korte periode (enkele weken) de tijd om te beslissen of ze aan het experiment zouden deelnemen. Daarbij stonden de geïnteresseerde scholen voor een hele reeks problemen en vragen i.v.m. organisatie, impact op de leerstof, relatie met de buitenlandse leerkrachten, bijscholing, begeleiding, enz. De gevolgen van een eventuele keuze waren niet duidelijk. Met veel vragen en in de hoop stilaan duidelijkheid te krijgen, beslisten een aantal scholen om mee te doen.

Het statuut van de buitenlandse leerkrachten

De buitenlandse leerkracht neemt een vrij centrale plaats in het experiment in. Alhoewel het E.O.O. ruimer gesteld wordt dan de aanwezigheid van een buitenlandse leerkracht (zie: E.O.O.: de geschiede-

nis van een omzendbrief), ervaart men het experiment toch pas effectief, wanneer een buitenlandse leerkracht in de school aanwezig is. Voor de inschakeling van deze buitenlandse leerkrachten doet het Ministerie van Onderwijs een beroep op de ambassades van de landen van herkomst van de immigranten. Reeds verschillende jaren zijn een aantal van deze 'ambassadeleerkrachten' aanwezig en geven zij na schooltijd les aan kinderen van landgenoten. In het kader van het E.O.O. werd aan de ambassades gevraagd deze leerkrachten hun lessen te laten geven tijdens de schooluren en zich in het experiment in te schakelen.

Van verschillende zijden zijn rond deze werkwijze nogal wat bedenkingen gemaakt. Het opzetten van het E.O.O. met leerkrachten door de ambassade gestuurd, benoemd en betaald, zal heel wat problemen opleveren, zo argumenteert men. hun statuut brengt een aantal pedagogische en organisatorische consequenties met zich mee, die de doelstellingen van het experiment in het gedrang kunnen brengen. De mogelijkheden tot effectieve samenwerking binnen de school zijn door deze formule beperkt: de leerkrachten zijn maar een beperkt aantal

jaren hier: als ze eenmaal goed ingewerkt zijn, moeten ze terugkeren; de opdrachten die zij van hun ambassade meekrijgen zijn niet altijd in overeenstemming met wat van hen verwacht wordt in het E.O.O.; hun onderwijs is vooral gericht op en geïnspireerd door de situatie in de landen van herkomst, en speelt onvoldoende in op de situatie van de immigrantenkinderen hier. Om deze problemen te vermijden (zo wordt o.m. gepleit vanuit de werkgroep onderwijs van het VOCOM, vanuit de werkgroep onderwijs migranten van het ACW en vanuit wetenschappelijke kringen, zoals prof. Roosens van de K.U.Leuven), dient het Belgisch onderwijsministerie deze mensen zelf in dienst te nemen.

Om het onderwijs af te stemmen op de situatie van immigrantenkinderen hier bij ons, zou men moeten trachten leerkrachten te rekruteren uit de hier aanwezige immigranten en/of immigrantenjongeren te stimuleren tot het volgen van een pedagogische opleiding die tot deze functies toegang geeft.

Daarbij moet er wel over gewaakt worden dat deze jongeren een degelijke kennis hebben van hun eigen taal en vertrouwd raken met hun eigen kulturele erfgoed. Is het onrealistisch om hiervoor te denken aan bijkomende vormingskursussen, opgezet met steun van bv. wetenschappelijke centra? Of aan internationale samenwerking in Europees verband én met de landen van herkomst?

Deze keuze biedt het voordeel dat een betere kennis van de situatie van de immigrantenkinderen gewaarborgd is. Het is ook duidelijk dat de situatie van de buitenlandse leerkrachten van nationaliteit tot nationaliteit verschilt. Naast ambassades, zoals de Italiaanse, die een beleid voeren dat aansluit bij de situatie hier, heeft men ook te maken met ambassades, zoals de Marokkaanse, die tot op heden geen leerkrachten ter beschikking hebben gesteld om in het E.O.O. mee te werken.

Ook al kan de samenwerking in bepaalde situaties best meevallen — afhankelijk van de ambassade en de persoon van de leerkracht waarmee men te doen heeft — toch blijft men voor het uitvoeren van het experiment afhankelijk van factoren die men niet in handen heeft. Een concertatie hierrond dringt zich op.

Kosten niet afwentelen op herkomstlanden

Eén van de motieven om een beroep te doen op leerkrachten van de ambassades is dat de onderwijsbegroting onmogelijk nog verder mag stijgen: bijkomende kosten kunnen in crisistijd niet verantwoord worden.

Daarbij wordt vergeten dat het probleem van de immigrantenjongeren en hun specifieke behoeften door onze samenleving en ons economisch bestel zijn veroorzaakt. De kosten van deze specifieke opvang afwentelen op de landen van her-

komst, die meestal een nog zwaardere economische crisis doormaken, is erg onbillijk. Dit betekent niet dat de landen van herkomst geen zinnige inbreng zouden kunnen doen. Er zijn binnen de migrantengemeenschappen duidelijke wensen in deze zin, maar tegelijkertijd stelt men daarbij dat het Belgisch onderwijsbeleid zelf de financiële consequenties moet dragen voor wat het vooropzet. Kan er bv. niet gedacht worden aan het oprichten van een fonds, gespijzigd door de Belgische én de buitenlandse overheden, en waaruit buitenlandse leerkrachten betaald worden?

Nood aan degelijke omkadering

Naast de bedenkingen die samenhangen met het statuut van de buitenlandse leerkrachten, zijn er nogal wat vragen met betrekking tot de omkadering van het experiment door het beleid. Deze vragen hebben dan te maken met de gebrekkige voorlichting omtrent de bedoelingen van het E.O.O. naar de ambassades toe; de weinig duidelijke opstelling van het Onderwijsministerie tegenover deze ambassades; de geringe mogelijkheden die geschapen worden om buitenlandse leerkrachten op te vangen, Nederlands te leren en te introduceren in ons onderwijssysteem; de geringe middelen en voorzieningen m.b.t. begeleiding van scholen in het experiment. Naast het beroep dat in verband met dit laatste gedaan werd op inspectie en bestaande instanties, werd slechts voorzien in enkele extra-BTK-krachten om in te staan voor begeleiding en voor de uitwerking van materiaal dat in

de klas gebruikt kan worden. Bijscholing, vorming, organisatorische uitbouw en coördinatie wordt vooral toegespeeld naar het lokale schoolniveau, waarbij het schoolhoofd voor een bijna onmogelijke opdracht komt te staan.

Ook dient nog heel wat te gebeuren in verband met het betrekken van immigrantenouders en immigrantengemeenschappen bij het onderwijs. Slechts wanneer er een zekere organisatie van ouders bestaat en wanneer de school extra-inspanningen levert, is er enige samspraak met migrantenouders te merken. Eens te meer speelt het gebrek aan middelen ook hier een rol. In het geheel van het experiment lijkt ons deze samenwerking te weinig klemtoon te krijgen, zowel op plaatselijk vlak als in structurele verbanden, zoals de nationale stuurgroep voor het E.O.O.

(Te) Veel verwachtingen t.a.v. onderwijs in eigen taal en cultuur

Op het vlak van bi-, multi- en inter-kultureel onderwijs is de literatuur de laatste jaren sterk aangegroeid. Toch zijn, ook binnen het E.O.O., inhoudelijke elementen tot op dit ogenblik nog onvoldoende duidelijk aan bod gekomen en uitgewerkt.

Dit onderwijs in eigen taal en cultuur krijgt velerlei functies toegespeeld: het wordt enerzijds gezien als een belangrijk element in de opbouw van de eigen (etnische en kulturele) identiteit van immi-



grantenjongeren; anderen aanzien dit onderwijs als een hulpmiddel om de basisvaardigheden die men nodig heeft in ons onderwijs, te leren verwerven; tenslotte vormt dit onderwijs één van de componenten van een onderwijsgeheel waarbinnen verschillende culturen elkaar ontmoeten en kunnen verrijken.

Het eerste aspect komt misschien sterker aan bod in het model van de Foyer te Brussel, waar de moedertaal van de immigrantenkinderen de eerste leerjaren als onderwijstaal wordt gebruikt. De tweede klemtoon komt o.m. tot uiting in afspraken tussen Vlaamse en buitenlandse leerkrachten rond het aanbrengen van begrippen m.b.t. lees- en rekenvoorwaarden.

Voor het derde aspect verwacht men van het onderwijs in eigen taal en cultuur een aanbreng van gegevens ter vergelijking met materiaal uit andere culturen, om zo bij te dragen tot een betere verstandhouding en 'mundiale vorming'. Bij dit laatste (Elkaar Ontmoetend Onderwijs in de strikte zin van het woord) zijn dan nog variaties mogelijk, gaande van vergelijking van folkloristische elementen enerzijds, tot meer diepgaande zaken anderzijds, zoals het met elkaar in contact brengen van verschillende belevingsvormen in relatiepatronen en in waardenbeleving.

Van de buitenlandse leerkrachten, in dienst van hun eigen nationale instanties, wordt verwacht dat zij, gedurende die enkele jaren dat ze hier komen les geven, niet alleen de taalbarrière overwinnen en zicht krijgen op ons onderwijsstelsel en op de situatie van immigrantenkinderen, maar ook dat ze op de verschillende verwachtingen die onder de lading E.O.O. schuilgaan, adequaat inspelen.

Het is een belangrijke vraag of dit alles wel samen kan: 1. kinderen hun moedertaal (opnieuw) aanleren; 2. meewerken aan het verwerven van basisvaardigheden en 3. mee instaan voor het tot stand komen van een uitwisseling tussen verschillende culturen, zoals binnen het E.O.O. uiteindelijk wordt vooropgezet. In

diskussies in Nederland wordt bv. opgemerkt dat de uitvoering van interkultureel onderwijs (uitwisseling tussen culturen), niet ten koste mag gaan van het onderwijs in eigen taal en cultuur, omdat de voorziene tijd voor dit laatste reeds te beperkt is om kinderen een serieuze scholing in hun eigen taal te geven.

Wanneer in het ruimer kader van het E.O.O. deze drie doelen worden nagestreefd binnen het beperkte urenpakket dat voorhanden is (uitgenomen misschien het model van de Foyer), dan riskeert men geen van de drie goed te realiseren. Zou er niet grondiger overwogen en onderzocht moeten worden welke prioriteiten men hier het best legt?

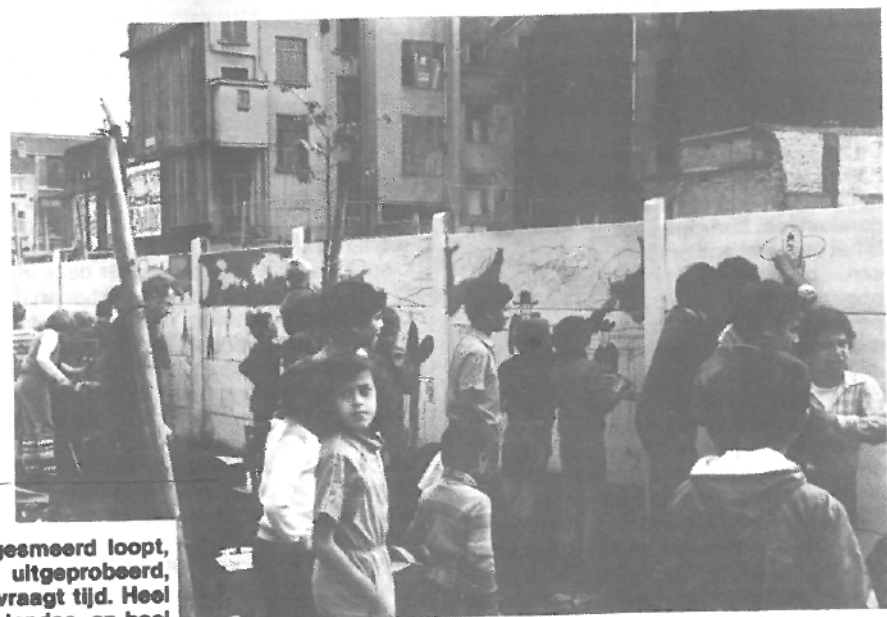


foto JP

Dat een startend experiment niet gesmeerd loopt, spreekt voor zich. Dingen moeten uitgetoet, ervaren en geleerd worden. En dat vraagt tijd. Heel wat leerkrachten, Vlaamse en buitenlandse, en heel wat mensen die voor de begeleiding instaan, staken hun energie in het E.O.O.

Een experiment rond deze problematiek en met deze complexiteit en dat bovendien te maken heeft met belangrijke aspecten voor de toekomst van een ganse generatie immigrantenjongeren, verdient een degelijke omkadering wat mankracht en middelen betreft, en een duidelijker planning. Ondanks inzet en goodwill dreigt het geheel anders in organisatorische en praktische problemen te verzanden, en dit experiment rond interkultureel onderwijs is daarvoor te belangrijk.

Tenslotte dient een dergelijk experiment zijn plaats te krijgen binnen een globaal onderwijsplan ten aanzien van immigrantenjongeren. Reeds in april '83 beloofde Minister van Onderwijs Coens zo'n plan spoedig ter discussie voor te leggen. Hopelijk komt het niet te laat en wordt de tijd genomen om het aan een ruime groep betrokkenen van Vlaamse en immigrantenzijde voor te leggen, zodat op een verantwoorde manier concrete voorzieningen verder kunnen worden uitgebouwd. Het onderwijs is voor een betere toekomst van de immigranten in onze samenleving één van de belangrijkste hefbomen!

Piet Janssen



ELKAAR ONTMOETEND ONDERWIJS

Na anderhalf jaar zit het project Elkaar Ontmoetend Onderwijs nog in de aanloopfase. In augustus '82 zond het Ministerie van nationale Opvoeding een cirkulaire rond met de doelstellingen van dit project en de inhoudelijke criteria, waaraan een school moet voldoen om voor het project in aanmerking te komen. Bedenkingen bij dit project en de inhoud van de omzendbrieven vindt u elders in dit blad. Over de concrete werking binnen het E.O.O.-project gingen we praten met Walter Vanneste (directeur gemeenteschool Borgerhout), Roger Delqueue (koördinator van het project voor het gesubsidieerd onderwijs in Antwerpen) en J. Digneffe (schoolhoofd vrije school - Antwerpen-Zuid).

"OP ZIJN MINST KAN MEN ZEGGEN DAT ER EEN ZEKERE ARGWAAN BESTAAT BIJ DE SCHOLEN"

Walter Vanneste: "Men kon onmiddellijk in het project stappen - wat voor onze school het geval was - dit in september '83 doen of in september '84. Dit jaar werd er een hernieuwde omzendbrief rondgestuurd.

We zijn met het project bezig, maar het is nog niet vatbaar, omdat het zich situeert op het vlak van voorbereidende vergaderingen, het verzoend raken met de idee dat er een buitenlandse leerkracht in de school komt als kollega, ... Via het Centrum Buitenlandse Werknemers krijgen we de medewerking van een Marokkaanse dame die bemiddelt tussen de school en de ouders. Deze medewerkster is niet rechtstreeks betrokken bij het E.O.O., maar werkt in het kader van een 'geïntegreerd opvoedingsproject' van het CBW."

Roger Delqueue: "Men moet dit project in zijn context zien. De oorsprong ervan ligt in een aantal bilaterale akkoorden. Er was echter geen inhoudelijke opvulling van deze akkoorden. Dit werd nog in de verf gezet door de E.G.-richtlijn van '77, die operatief moest worden in '80 en

waarvan de Limburgse experimenten een gevolg waren.

Men is vertrokken van de idee van interkultureel opvoeden: er is een grote verscheidenheid bij de kinderen en dit zal later in de samenleving ook te zien zijn. De opvoeding is vooral school- en buurtgebonden. Daarom wil men in de school een opvangsstructuur creëren die zowel de vreemde als de Belgische kinderen laat kennismaken met de culturele achtergrond van de andere en waarin vreemde kinderen de mogelijkheid geboden wordt onderwijs in de eigen taal te krijgen. Voor dit project heeft de school een aantal contacten met onthaalorganismen en buurtwerking, zoals CBW en het jeugdate-lie. Konkreet is er op materieel vlak evenwel geen enkele voorziening. Het enige wat het ministerie op dit moment doet, is het samenroepen van een ministeriele stuurgroep met de vertegenwoordigers van de drie onderwijsnetten. Ieder net zou binnen het BTK-stelsel een aantal mensen kunnen aanwerven voor de begeleiding van dit project. Voor 8 scholen in het Antwerpse is dit voorlopig echter maar

één persoon met het risico dat deze na een jaar geen verlenging krijgt van de job. De begeleiding is werkelijk in mineur."

Walter Vanneste: "Er zijn wel een aantal voorzieningen die de school zelf gekreeft heeft door haar contacten met organisaties en instellingen. Zo is er medewerking van het Pedagogisch Centrum en het CBW. Dit is alleen te danken aan het feit dat de school een integrerend deel uitmaakt van de buurt en aan het feit dat een aantal mensen bereid zijn zich actief in te zetten om het project te kunnen verwezenlijken. Als wij niets doen, gebeurt er niets."

Roger Delqueue: "Er wordt hier les gegeven aan kinderen die in een cultureel vacuüm terechtgekomen zijn. Thuis worden ze gekonfronteerd met een stuk cultuur van 20 jaar geleden. Hun ouders zijn niet meegeevolueerd, maar hebben zich halsstarrig vastgehouden aan culturele zekerheden."

W. Vanneste: "Nu merken we wel dat er duidelijk twee groepen Marokkanen in de wijk zijn: de meest traditionele Berbers, waarbij de kinderen erg kort gehouden worden, en anderzijds de Marokkanen die minder behoudend zijn, vaak mensen die in Marokko ook al verhuisden, overwegend naar de kuststeden, en daar gekonfronteerd werden met een stuk modernisering. Verschillen zien we onder andere in de kleding, het mogen deelnemen aan activiteiten (zwemmen, schoolreis), de problemen met grotere meisjes, het verbod dat sommigen krijgen het schooleten aan te raken, Tevens zien we dat de kinderen vaak weinig of slecht Arabisch praten. We proberen ze zo veel mogelijk Nederlands te laten praten onder elkaar, wat wel meevalt, omdat het de gemeenschappelijke taal is. We zijn er ook voorstaander van dat de kinderen de hele dag naar de kleuterschool komen, en niet alleen 's namiddags. 95 % van de kinderen in de kleuterklassen verstaat toch Nederlands."



De gemeenteschool in de Florastraat te borgerhout wordt tijdens de schooluren bevolkt door een honderdtal kinderen in de kleuterschool en 150 in het lager onderwijs. Daarvan zijn zo'n 2/3 van Marokkaanse nationaliteit en is iets meer dan een vierde Belg. De andere kinderen behoren tot verschillende nationaliteitsgroepen.

R. Delqueue: "In welke mate zullen de vreemde leerkrachten kunnen inspelen op de situatie van het kind hier?"



R. Delqueue: "Kinderen die uit een taal-arm milieu komen, hebben - dat is linguïstisch vastgesteld - ook meer moeilijkheden een tweede taal te leren."

R. Delqueue: "De school moet een basis vormen om een persoonlijkheid uit te bouwen. Dit is groots gezegd wellicht, maar in de realiteit willen we deze kinderen de straat kunnen opsturen zonder dat ze daar al te veel schade aanrichten. De meeste kinderen die hier op school hebben gezeten, schoppen het niet ver, ondanks een vrij hoog intelligentieniveau - nou ja, wat betekent dit?"

W. Vanneste: "Degenen die een technisch diploma behalen, zijn al witte raven. Met de verlengde leerplicht voorspellen we nog heel wat moeilijkheden. De verplichting dat alle kinderen van 13 jaar uit de lagere school moeten, is rampzalig voor een school als de onze: voor de kinderen is het vaak belangrijk dat ze, ondanks één of twee jaar vertraging, toch hun lagere school kunnen uitdoen. Daarenboven zakt het niveau van het onderwijs en raken de leerkrachten gedemotiveerd. Wat voor de migrantenkinderen geldt, geldt ten andere ook voor een groot deel van de Belgische kinderen die hier rondlopen. Het zijn meestal probleemkinderen. Met dergelijke maatregelen gat men een B.O.-mentaliteit kreëren."

Inde ministeriële cirkulaire wordt bepaald dat de ambassades van bepaalde landen de leerkrachten zullen leveren die dan onder het gezag van de laamse scholhoofden terechtkomen. Dit lijkt niet van problemen ontbloot.

R. Delqueue: "Uiteraard moeten daar een reeks bedenkingen van politieke, ethische en pedagogische aard bij gemaakt worden. Op zijn minst kan men zeggen

dat er een zekere argwaan bestaat bij de scholen. Het is de vraag in hoeverre deze mensen Nederlands zullen kennen en welke dus de mogelijkheden zullen zijn met hen samen te werken. Daarnaast zit men in de wijk met een specifiek migrantenmilieu. In welke mate zullen de vreemde leerkrachten dus kunnen inspelen op



W. Vanneste: "We zijn ons ten volle bewust van het gevaar dat een dergelijk initiatief verwordt tot een school in de school."

de eigen situatie van het kind hier en niet gericht zijn op de situatie van het Marokkaans kind in Marokko? Praktisch gezien brengt dit veel problemen mee. Het ministerie neemt geen enkel initiatief inzake het aanstellen van buitenlandse leerkrachten. Binnen de Marokkaanse gemeenschap gebeurt het lesgeven echter niet op gestructureerde leest: we weten niet waar we Marokkaanse leerkrachten moeten aanspreken. Binnen het eigen onderwijsnet zijn we nu bezig met een rondvraag om aan de weet te komen waar er vreemde leerkrachten actief zijn. De Marokkaanse ambassade zelf heeft hier duidelijk geen goed zicht op."

W. Vanneste: "Van de buitenlandse leerkracht wordt verwacht dat die op dezelfde manier de kinderen zal benaderen als de Belgische leerkrachten. Een andere pedagogische aanpak kan hier niet. We zijn ons ten volle bewust van het gevaar dat een dergelijk initiatief verwordt tot 'een school in de school'. Daarom hebben we één uur per klas en per week voorzien om tot overleg te komen tussen de vreemde en belgische lesgevers, een zogenaamd overleguurtje. Om een dergelijke samenwerking mogelijk te maken, zal de buitenlandse leerkracht echter een intensieve cursus Nederlands moeten volgen."

J. Digneffe: "In '82 hebben we een aanvraag gedaan voor het project E.O.O. Tegen elke verwachting in, werd dit aangenomen. We hebben een school met voor 100% migrantenkinderen, het elkaar ontmoetende situeert zich dus tussen de Turkse en de Marokkaanse cultuur en enkel de titularissen vormen daarin het autochtoon element. Dit kan zeker niet de bedoeling geweest zijn van dit experiment. Nochtans was dit zeer duidelijk vermeld op de aanvraag die we deden, en was ons dossier onvolledig. Van het eerste jaar werd nooit een evaluatie gevraagd, integendeel men zie ons: 'Doe maar voort'."

We modderen zomaar wat aan. We hebben de twee omzendbrieven van het Ministerie van Nationale Opvoeding ontvangen, maar verder is er geen vorm van begeleiding. In de beginfase werd er van de stad Antwerpen uit een begeleidingsvorm opgezet voor de verschillende netten. Nu werkt men niet meer, netoverschrijdend: de heer Delqueue coördineert het experiment voor het gemeentelijk onderwijs, voor het vrij onderwijs is dat de heer Vingerhoed van de inspectie, maar zelf hebben we weinig contacten met die man. De inspectie en de PMS-diensten zijn niet op de hoogte. We moeten onze weg volledig zelf zoeken.

Momenteel werken er vier Turkse leerkrachten in het lager onderwijs en drie in het kleuteronderwijs in katholieke scholen te Antwerpen. Bij ons is er een kleuterleidster die vorig jaar al sporadisch een simultaanles heeft gegeven en die nu 2 voor- en 4 namiddagen les geeft, telkens in een andere klas, opdat de kinderen niet te sterk aan haar gehecht zouden raken. Ze geeft geïsoleerd haar les (spreekt geen Nederlands) en dat heeft al wel bezwaren van het personeel uitgelokt. Zij krijgt een thema opgelegd, maar hoe ze het uitwerkt, weten we niet. Toch moeten we vrij positief staan tegenover dit experiment. De Turkse leraar, die hier werkt, is sinds de tweede week van december elke week één namiddag per week les aan het geven.

Men kan deze mensen slechts hospiteren. Ze werden door de Turkse ambassade aangewezen en betaald, maar kennen zeer weinig Nederlands en hebben geen voeling met het migrantenmilieu. Wel werden ze voorbereid om hier naar toe te komen. Zo kent de kleuterleidster wat Duits, omdat ze eerst naar Duitsland gezonden zou worden. op het moment dat deze mensen ingewerkt zijn en ze de Nederlandse taal beheersen, worden ze wellicht teruggestuurd. Daarenboven staat er niets officieel op papier over hun aanstelling. Als deze mensen op een goeie dag niet meer komen opdagen, weet ik niet waar ik ze moet zoeken. Op die manier zijn we ook niet in orde met de verzekering en ga zo maar door.

Voor de kinderen is het echter een goede zaak. ik zeg al tien jaar dat de eigen identiteit moet behouden blijven, want dat de integratie in de zin van aanpassing een illusie is. Integratie is een toverwoord dat



J. Digneffe: "Het volstaat niet van de omzendbrieven en evaluaties van de Limburgse pilootprojecten een synthese te maken en dat voor Antwerpen te gebruiken."

in allerlei richtingen kan geïnterpreteerd worden. Belangrijk is dat deze kinderen vertrouwen krijgen en daarvoor is contact met de eigen cultuur noodzakelijk.

We zitten hier volledig in een ghetto-wijk. Naast migranten wonen er enkel oudere mensen, die aan de wijk verknocht zijn of er blijven wonen omdat de huurprijzen er laag zijn. In de officiële school om de hoek zijn er overigens ook voor 90% migrantenkinderen. Men stelt het vaak zo voor dat de hoge aanwezigheid van migrantenkinderen de Belgische kinderen naar andere scholen zou gedraineerd hebben. Dat is hier in elk geval niet gebeurd. In '65 zaten er nog 41 Belgen in de school. Die zijn er uitgegroeid en niet vervangen door andere Belgische kinderen, omdat er bijna geen mensen van Belgische nationaliteit meer in de wijk woonden. Door de gezinshereniging en de aangroei van migranten is de school dan in '76 uitgebreid tot 10 klassen. De school is dus meegeevolueerd met de veranderingen in de wijk. De kinderen die hier nieuw aankomen, zijn niet Nederlands onkundig, maar ook niet Nederlandstalig. Buiten de school horen ze weinig Nederlands spreken. Nu hebben we in de kleuterklassen in elke klas 3, 4 én 5-jarigen gezet met de bedoeling de oudere kinderen wat kennis van het Nederlands te laten meegeven aan de jongere.

We hopen dat de vreemde leerkrachten de kinderen een aantal begrippen kunnen uitleggen, die wij niet verstaanbaar kunnen maken. Of dit op lange termijn resultaat zal hebben, valt nog af te wachten. Zoals gezegd, dient de buitenlandse leerkracht zich eerst het Nederlands eigen te maken.

Op pedagogisch vlak hebben we de problemen voor een groot stuk kunnen opvangen. We hebben eigen leerprogramma's gemaakt, aangepast aan de kinderen, en het is nu pas dat we van de stencils af en toe teruggrijpen naar een leerboek. We hebben het geluk zoveel jonge leerkrachten in de school te hebben. Die vliegen erin en staan plots voor een problematiek, waar ze op de normaalschool nooit van gehoord hebben. Dit is een uitdaging. We werken hier al drie jaar met 2 BTKers en verschillende stagiairs. Dat brengt natuurlijk ook een grote vorm van onzekerheid mee.

Om op het project terug te komen, de situatie ligt hier wel wat moeilijker dan in Limburg. Daar was er een budget voorzien van de E.G. Wij steken er meer tijd in, het brengt meer kosten mee, maar er is niets voorzien. Kijk, in de cirkulaire staat dat de taak van de buitenlandse leerkracht is: onthaal, communicatie, onderwijs. Dit kan toch alleen als deze voldoende kennis heeft van de cultuur en de taal van het gastland. Het schoolhoofd moet als coördinator fungeren, maar als er minder dan 180 kinderen in de school zijn, vliegt deze zelf de klas in, zodat hij onmogelijk de taak van coördinator op zich kan nemen. Voor de brusselse Nederlandstalige scholen kan men een aparte regeling treffen, maar aan ons heeft men nauwelijks gedacht.

Het volstaat dus duidelijk niet om van de omzendbrieven en evaluaties van de Limburgse pilootprojecten een synthese te maken en dat voor Antwerpen te gebruiken.

En terwijl wij het werk doen, steekt het Ministerie van Nationale Opvoeding de pluimen op haar hoed."

INTERVIEW

met mevr. CLARA M. BISEGNA, Vice-Consul van Italië in België

ONDERWIJS AAN ITALIAANSE MIGRANTENKINDEREN

In de Livornostraat 38, achter de Louisaan, staat een statig herenhuis waar in allerlei diensten ten behoeve van de Italiaanse bevolking van Brussel verstrekt worden: het Brussels Consulaat van Italië. * Over het onderwijsbeleid van Italië en de houding van de Italiaanse overheid ten aanzien van de Italianen in België (zo'n 280.000) spraken we met mevrouw de Vice-Consul, Dott. CLARA M. BISEGNA.

M. Bisegna: "De uitvoering van het Italiaanse beleid inzake de emigranten behoort tot de bevoegdheid van het Direktorat — Generaal van de Emigratie van het Italiaanse Ministerie van Buitenlandse Zaken. Dit Direktorat — Generaal voert onderhandelingen over bilaterale akkoorden en behandelt de juridische en administratieve problemen van de Italiaanse migranten (burgerlijke stand, problemen bij dienstplicht, paspoorten, enz.). Daartoe bestaan er administratief verschillende secties, zowel per gewest als per soort problemen.

In samenwerking met de Directie Culturele Betrekkingen van datzelfde Ministerie van Buitenlandse Zaken, behandelen ze ook de problemen inzake onderwijs en trachten deze op te lossen, zowel in eigen schoot als door contacten in het gastland. De konkrete uitvoerder van dit beleid in België is de Consul die, op basis van een

presidentieel dekreet komitees kan oprichten en mensen erin benoemen om hem te helpen in zijn werkzaamheden. Deze komitees zijn adviserende organen. Op dit moment is er in Italië een discussie aan de gang om aan deze komitees een wettelijke basis te verschaffen ten einde ze niet te laten afhangen van de goodwill van de Consul. Feitelijk, en zeker in België waar deze komitees goed zijn uitgebouwd, worden de komitees door de migranten zelf verkozen en niet meer — zoals wettelijk voorzien — aangeduid door de Consul. De wet volgt dus de praktijk.

Het gaat om volgende komitees: het Comitato Assistenza Scolare Italiana (coasit), het onderwijskomitee, en het Comitato Assistenza Sociale Italiana (coasit), het maatschappelijk komitee. Qua werkmiddelen beschikt de Coasit over ongeveer één miljoen Bf en de Coasit over ongeveer zeven miljoen Bf, alleen voor Brussel en Limburg. De andere consulaten (Luik, Charleroi, Antwerpen) beschikken over eigen werkmiddelen voor deze komitees."

Het onderwijsbeleid van de Italiaanse staat steunt op de wet 153 van 1971. Deze wet stelt het volgende:

1. er zullen Italiaanse taal- en cultuurlessen gegeven worden om de migranten de kans te geven het contact met de Italiaanse cultuur te behouden;
2. de integratie in het onderwijssysteem van het gastland moet principieel betracht worden.

Deze twee principes zullen de migrant in staat stellen, bewust van zijn eigen identiteit, te zoeken naar de toekomst. Natuurlijk is er een evolutie geweest in de toepassing van de wet. Nu legt men bv. veel meer de nadruk op de cultuur dan op het louter taalonderricht. Dit blijft echter een discussiepunt.

Wat nu de konkrete onderwijswerking betreft, zoals eerder reeds gesteld, beschikt de Coasit over zeven miljoen Bf uit Italië en daarnaast krijgt het komitee van het Europees Sociaal Fonds een zelfde bedrag (7 miljoen). Deze gelden zijn bestemd voor de werkkosten inzaken onderwijs: het huren van leslokalen, de transportkosten, de administratieve (telefoon, water, elektriciteit) en andere kosten, zoals de aankoop van boeken. Ook mensen die bij naschoolse begeleiding en inhaallessen Italiaans onderwijzen, worden daarmee betaald (een vergoeding per lesuur). De leraars die Italiaanse taallessen geven in een vast kader, maken echter deel uit van het Italiaanse onderwijskader. Ze worden rechtstreeks door de Italiaanse staat aangesteld en betaald via het Italiaans Ministerie van Onderwijs (voor Brussel en Vlaanderen samen gaat het hier om een zestigtal leraars). Ze kunnen dus ook overgeplaatst worden."

In een rapport van de Raad van Europa lezen we het volgende over de activiteiten van Italië op onderwijsvlak (in ambassade en consulaten):

- voorschools: 1 kindercrèche met 31 kinderen
- lager onderwijs: 63 inhaallessen voor 375 leerlingen en 92 huiswerkklassen voor naschoolse begeleiding voor 1.005 leerlingen
- 623 basiskursussen Italiaans voor 3.703 leerlingen
- 34 kursussen Italiaans voor gevorderden (392 leerlingen)
- * volwassenenvorming: 71 klassen schriftelijk en literair onderwijs voor 1287 leerlingen
- * bikultureel onderwijs: in Laken en Waterschei. Voor Italianen in het kader van de EG.

* n.v.d.r.: er zijn vier Italiaanse consulaten in België, namelijk één te Luik, één te Charleroi voor het Borinagegebied, één te Antwerpen en tenslotte één te Brussel voor Brabant en Limburg met een bijhuis te Genk.



foto JP

Deze gegevens werden door mevrouw de Vice-Consul bevestigd. Wat betreft de resultaten stelt ze:

"Natuurlijk kan er veel meer gebeuren, maar we doen nu toch al een ernstige inspanning. België heeft het moeilijk om de EG-richtlijn inzake bikultureel onderwijs toe te passen, gezien de taalgemeenschappen in dit land, maar toch moeten we erop toezien dat die richtlijn wordt toegepast en dat de vreemde onderwijzers in het Belgisch schoolsysteem geïntegreerd worden.

Om tot een integratie te komen, moeten we naar een gemengde vorm zoeken: enerzijds zou het een goede zaak zijn, moesten er Italiaanse migranten kunnen lesgeven binnen het Belgische onderwijssysteem, die dan door de Belgische overheid betaald zouden worden. Zij kennen de migranten beter, ze voelen de situatie beter aan. Anderzijds moeten er nog steeds leraars blijven komen uit Italië omdat die mensen dragers zijn van de huidige cultuur in Italië. Deze leraars kunnen

dan de Italiaanse leraars, die in het Belgische schoolsysteem opgenomen zijn, aanvullen.

Deze twee aspecten dienen steeds aanwezig te zijn om een reëel beeld aan de Italianen hier te kunnen geven. Immers, die migranten die naar België gekomen zijn, waren laaggeschoolde mensen die niet veel vorming en onderwijs genoten hadden. Dit heeft zijn invloed op de kennis van de taal. Het Italiaans van deze migranten is een arme taal; ze heeft niet de rijkdom van het Italiaans, zoals dat algemeen in Italië gesproken wordt. En daar ligt voor ons een grote taak weggelegd. Immers, de kennis van de moedertaal heeft ook een grote impact op het aanleren van een tweede taal. Men kan slechts goed een tweede taal aanleren, indien men ook zijn moedertaal goed kent. Het probleem dat de Italianen hier kennen, is dat ze een arm Italiaans praten en ook een arm Nederlands en/of Frans. Een taal is immers meer dan een communicatiemiddel, het is een drager van cultuur.

In die zin denkt mevr. Bisegna dat het bikultureel onderwijs als het louter aanleren van bv. de Italiaanse taal, al voorbijgestreefd is.

"Het grote probleem waarvoor de derde generatie Italianen hier staan, is de problematiek van de kulturele identiteit en dit ligt ruimer dan het louter aanleren van de taal. Ze moeten zich bewust worden van twee kulturen en dus zeker van de Italiaanse cultuur. In die zin beantwoordt het Italiaans Kultuurinstituut natuurlijk aan behoefte. Dit instituut, een verwezenlijking van de Directie Culturele Betrekkingen, wil de Italiaanse cultuur en zijn uitingen bekend maken bij de Belgische bevolking en natuurlijk ook bij de Italianen die hier leven. Ze zetten filmfestivals op, theatervoorstellingen, enz. ..."

Lode Van Loock

EINDE DOSSIER

ik wil bareel

Naam :

Adres :

.....

☐ neemt een abonnement op Bareel tegen 250 fr. per jaar

☐ doet een gemotiveerde aanvraag om Bareel aan verminderde prijs te ontvangen

Overschrijving op rek. 001 - 0967311 - 06

Opsturen naar:

Administratie Bareel
Brabantstraat 174 bus 4
1030 BRUSSEL



foto Jds

Dokumentatie

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

Mieps Fonte, Agaath Pescher, Lidy Zijlman, **Zal ik u even helpen?** Derde deel uit de serie **HELP**, een taalkursus voor volwassen buitenlanders, NCB, Utrecht, 1983, 245 blz.

De taalkursus **Help** is in principe bestemd voor buitenlanders die in het Nederlands een opleiding op middelbaar of hoger beroepsniveau of op universitair niveau willen volgen, dan wel een dienovereenkomstig beroep willen uitoefenen. Onlangs is het derde deel van de cursus – **Zal ik u even helpen?** – uitgekomen. De andere delen zijn nog in voorbereiding.

Wanneer de kursist aan dit derde deel toe is, wordt verondersteld dat hij zich in alledaagse situaties mondeling en schriftelijk kan uitdrukken, een gesprek over alledaagse situaties tussen Nederlandstaligen zonder al te veel moeite kan volgen en een eenvoudige tekst kan lezen.

De cursus is bestemd voor een lessituatie. De vele opdrachten waarbij de kursist zich mondeling en/of schriftelijk vrij moet kunnen uitdrukken, vereisen de begeleiding en correctie door een lesgever. Voor een eventuele zelfstudie is er een 'sleutel' gemaakt, waarin staat aangegeven hoe de cursus in elkaar zit en op welke manier hij zelfstandig gebruikt kan worden. Behalve het cursusboek en de sleutel, maken ook nog een drietal kassettes met spreekoefeningen en luisterteksten deel uit van de cursus.

De drie delen van de taalkursus zijn afzonderlijk te bestellen bij het NCB, Oude-noord 8, 3513 Utrecht, postgiro 3144529 onder de bestelnummers:

8090.029 cursusdeel	f. 30,-
8090.013 sleutel	f. 5,-
8090.022 drie kassettes	f. 60,-

(alle prijzen exclusief verzendingskosten)

Uitgaven van Cultuur en migratie.

Cultuur en migratie is een v.z.w. die zich tot doel stelt wetenschappelijke, doch vlot leesbare publikaties te verspreiden, die handelen over een belangrijk thema uit de migratie of de cultuur van het land van herkomst van migranten.

In 1983 verschenen:

A. Gailly, P. Hermans, J. Leman, **Mediterrane dorpskulturen**, 1983, 62 blz. Prijs: 120 fr. of fl. 8,- (port inbegrepen).

In dit werk wordt in het eerste deel ingegaan op de structuren, instituties en symbolen van een aantal mediterrane kulturen, met name de Marokkaanse, Siciliaanse en Turkse dorpskulturen.

Zo worden de organisatie en ekonomie van dergelijke dorpen behandeld, alsook de betekenis van familie, verwantschap en vriendschapsrelaties en van het cliënt-systeem. Aspecten als eer, godsdienst en magie komen eveneens aan bod. Het tweede deel bespreekt de socialisatie binnen het mediterrane dorp en haar gevolgen voor de immigratie.

A. Gailly, **Een dorp in Turkije**, 1983, 298 blz. Prijs: 450 fr. of fl. 30,- (port inbegrepen).

Dit werk is een etnografie van een Turks dorp. Het eerste deel behandelt de staatkundige en administratieve positie van het dorp in Turkije alsook de woningbouw, de bevolking en het dagelijkse leven. In het tweede deel wordt de psycho-sociale ontwikkeling van het kind tot volwassene besproken, het verwantschap- en huwelijksstelsel, alsook de rituelen die gepaard gaan met de levenscyclus van het individu (geboorte, besnijdenis,...). Het derde deel behandelt het economisch systeem, de Islam en de feesten. In het vierde en laatste deel worden de kulturele normen samengebracht tot een aantal centrale concepten van

waaruit de Turkse cultuur in zijn totaliteit kan benaderd worden.

Beide publikaties zijn gebaseerd op langdurig veldwerk in de landen van herkomst. Ze zijn geïllustreerd met een aantal zwart-wit foto's. Wie beide delen samen bestelt, betaalt bovendien slechts 520 fr. of fl. 32,- (port inbegrepen). Deze publikaties kunnen besteld worden door overschrijving van het overeenkomstige bedrag op rekeningnummer 001-0775452-43 van **Der Al Mujahir** v.z.w., Delvastraat 35, 1020 Brussel met vermelding 'Cultuur en migratie'.

Migratie, diskriminatie en racisme in België. Liga ter verdediging van de rechten van de mens, BRAX, VOCOM, Brussel, aug. 1983, 147 blz.

Van 1 tot 12 augustus had in Geneve de tweede UNO-konferentie ter bestrijding van racisme en rassendiskriminatie plaats. Aangezien de Belgische regering verzuimd heeft verslag uit te brengen over de wetgevende, gerechtelijke en administratieve of andere maatregelen, door België genomen ter uitbanning van allerlei vormen van rassendiskriminatie, werd dit verslag opgesteld door deskundigen van verschillende Belgische organisaties. Enerzijds duidt het aan wat in België verwezenlijkt werd op het vlak van de anti-racistische strijd, anderzijds de racistische tendenzen en diskriminatorische maatregelen die in België te vinden zijn op dit ogenblik.

Het dokument moet gezien worden als een bijdrage tot het onderzoek dat op internationaal plan wordt doorgevoerd naar de oorzaken van de ontwikkeling van het racisme en naar de middelen om dit te bestrijden, aldus Mark De Kock, voorzitter van de Belgische Liga ter verdediging van de rechten van de mens, in het voorwoord.

Er wordt een volledig overzicht gegeven van de situatie van de vreemdelingen in ons land: tewerkstelling, huisvesting, onderwijs, de recente wetgeving: de wet van 15/12/80 op de toegang, het verblijf, de vestiging en de verwijdering van vreemdelingen en de wet ter bestrijding van racistische daden (het wetsontwerp Gol is van recentere datum). Daarenboven wordt er aandacht besteed aan een

specifieke categorie, de buitenlandse studenten, en aan de rechten en diskriminaties van vreemdelingen (adviesraden, politiek stemrecht). Tenslotte wordt de houding van België ten aanzien van de apartheid in Zuid-Afrika belicht. Als besluit worden de voorwaarden voor een werkelijk integratiebeleid op een rijtje gezet.

Filip Dejonckheere en Luk Vandromme, **Specifieke edukatieve voorzieningen voor kinderen in een multi-kultureel migratieland**. Studie van de opvoedingssituatie van Marokkaanse en Turkse kinderen in Nederland, eindverhandeling, 1984, Fak. der psychologie en pedagogische wetenschappen, K.U.Leuven, 2 delen.

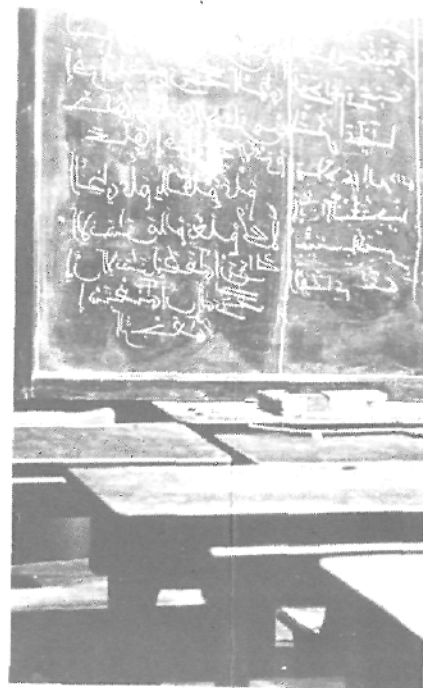
Deze uitgebreide verhandeling omvat drie grote stukken: in een eerste deel wordt een overzicht gegeven van de sociologische theorieën over assimilatie, integratie en socialisatie; in een tweede deel wordt het Nederlands overheidsbeleid bekeken aan de hand van een aantal overheidsstukken; tenslotte worden de bestaande opvangvormen en onderwijsvormen voor migrantenkinderen, zowel op mikro- als op makrovak behandeld.

Migrantenkinderen komen met een aantal specifieke problemen in een opvoedingssituatie terecht: zo zijn er de psycho-sociale problemen (taal- en leerproblemen), de structurele problemen (de schoolstructuur en de onaangepaste methodes; de demotivatie van de migrantenleerling) en een aantal kulturele problemen (tegenstelde verwachtingen van migrantenouders en gastgemeenschap).

Dat men in Nederland met de opvang van deze kinderen verder staat dan in België, is geen nieuws. Onderwijs in **elgen taal en kultuur** en de aanwerving van buitenlandse leerkrachten is er meer verbreid dan hier. Er zijn de Internationale Schakelklassen (ISK), brugklassen die de jongeren voorbereiden op de doorstroming naar het voortgezet onderwijs en op het vlak van de kinderopvang heeft men internationale dagverblijven.

De schrijvers van de verhandeling wijzen erop dat de investeringen, die door de overheid gedaan worden, functioneel gericht zijn: extra-leerkrachten moeten renderen, dus wordt de nadruk gelegd op taalverwerving. Buitenlandse kinderen worden 'aangepast' aan ons onderwijs en iedereen leert dezelfde taal. Of dit ook de problemen kan oplossen, is zeer de vraag, want al te weinig wordt rekening gehouden met de specifieke situatie van het migrant zijn (sociale structuur).

Meer en meer probeert men – in België worden eveneens voorzichtige stappen in die richting gezet – over te gaan naar **interkultureel** onderwijs. In grote lijnen ziet men dus het beleid van de Nederlandse overheid evolueren van de assimilatie-pool (inpassing in het gastland) naar de integratie (interkultureel opvoeden). Dit laatste blijkt echter voorlopig nog in het experimenteel stadium te zitten.



Frits Florin, **Met twee linkerhanden in het beleid**. Een herorientatie op de identiteit van het welzijnswerk, Van Loghum-Slate-rus, Deventer, 1983, 111 blz.

Ongeveer een jaar geleden werd de welzijnssector (vooral in Nederland, maar ook in België) opgeschrikt door het boek van Hans Achterhuis 'De markt van welzijn en geluk' tot na lezing bleek dat de meesten het prachtig vonden. Frustraties werden herkend, de onmacht van het individu en de inkapseling van het welzijnswerk in het regime werden via veel rake voorbeelden duidelijk. Om dan maar te pleiten voor een de-professionalisering van de sector – waar de logika van de vrije markteconomie weinig moeite mee heeft – vindt Frits Florin al te kras. Waar het welzijnswerk integendeel nood aan heeft, is degelijke theorievorming, zodat er prioriteiten kunnen worden gelegd. Van de methodiek daarentegen loopt het zo ongeveer over.

Dat heeft te maken met de heel aparte situatie, waarin het welzijnswerk zich bevindt. Enerzijds behoort het tot het openbaar leven, anderzijds is haar werkteerren de privé-sfeer: het gaat om het welzijn en geluk van individuen. Daar doemt voor de betrokken werker de moeilijkheid op: zijn werk bestaat erin vertrouwelijk en van

aangezicht tot aangezicht met de 'klant' om te gaan, waardoor hij het zicht op en de interesse voor het instituut waarbinnen hij werkt, verliest. Vaak kent dit organisatorisch een zekere vorm van management naar ondernemingsmodel. De welzijnswerker zal zijn werkbevestiging en een subjectieve legitimatie zoeken in het praktische werk (methode).

Ook door haar ambigue relatie met de staat, de subsidieverschaffer, heeft het welzijnswerk in een tijd van bezuinigingen, welzijnsplanning en institutionalisering van de sektor behoefte aan een theorie (machtsverhoudingen, maatschappelijke tegenstellingen, welzijnswerk niet als een hecht blok beschouwen).

In een laatste deel geeft de schrijver ter illustratie van zijn uiteenzetting een voorbeeld uit de praktijk (het vluchtelingenwerk).

Guide de l'étranger, 5^e uitgave,

Brussel-onthaal – Open deur, 1984, Brussel.

Praktische gids voor de vreemdeling in Brussel. Informatie over gemeentelijke diensten, onderwijs, erediensten, gezondheidszorg, taallessen, vakbonden, ... De laatste bladzijden zijn aan een veertigtal herkomstlanden besteed, waarbij inlichtingen over ambassades, luchtlijnen, banken, onderwijs, sociale en kulturele activiteiten, enz.

Enkel franstalige uitgave. Deze is te bestellen bij: Brussel-Onthaal, Taborstraat 6 1000 Brussel. Tel. 02/511.27.15 en 02/511.81.78 (tussen 10 en 18 u). Prijs: 550 fr. (groot formaat) of 325 fr. (zakformaat) – rekeningnr. 000-0950947-56.

De sociale kaart van Vlaanderen, Kluwer, Deurne, prijs: 1.995 fr.

Afzonderlijke publikatie van het derde deel van de **Welzijns-gids**. Praktijkboek voor welzijnswerk, gezondheidszorg, samenlevingsopbouw en zelfhulp. Alle hulpverleningsinstanties in Vlaanderen met identifikatiegegevens, aanbod van hulpverlening en doelgroep werden geklasseerd in twaalf rubrieken, aansluitend bij de sociale realiteit, waarbinnen de diensten geklasseerd zijn per provincie en gemeente.

Te bestellen bij uitgeverij Kluwer, Santvoortbeeklaan, 21 – 23 2100 Deurne.

help!

Zal ik u even helpen?

3 Een cursus Nederlands voor buitenlanders

A.M. Fonte, A. Pescher, L. Zijlman

JOKIDO

Jeugdhuis Jokido stelde een tijd geleden een verslag op van de werkzaamheden in het jeugdhuis en het sociaal profiel van de bezoekers. De wijken Meulenbergh, Ten Hout en Kwalaak hebben zo'n 2500 inwoners, waarvan 85 % vreemdelingen of van vreemde afkomst. Meer dan 1000 daarvan zijn jongeren en zo'n 50-tal bezoeken het jeugdhuis. Alle nationaliteiten zijn vertegenwoordigd, bij de jongens hoe langer hoe meer Marokkanen, bij de meisjes vooral Spaansen. Deze jongeren volgen beroepsopleiding of zijn werkloos; anderen werken in de mijn. Op één of andere manier behoren ze allemaal tot de 'uitgestoten' van de wijk.

Op de eerste plaats wil het jeugdhuis een aantal vrijetijdsuren voor de jongeren uit de buurt vullen en het jeugdhuis zelf zo efficiënt mogelijk laten werken door zelfwerkzaamheid, gebruik van eigen talent en energie en bijeengehaald materiaal. Er wordt gewerkt met één vrijgestelde en vrijwilligers (gerekruteerd uit de jong-volwassenen-groep). Er zijn niet zoveel kandidaten die dit aankunnen of genoeg voeling hebben met de jongeren waarmee ze dienen te werken.

TURK-DANIS

Voorlichtingscentrum 'Türk-Danis', een Turks gemeenschapscentrum is sinds kort opgericht. Men wil de immigranten opvangen en de problemen, waarmee zij worden geconfronteerd, aanpakken. Problemen, zoals werkloosheid, onderwijs (taal van het gastland, moedertaal, godsdienst), racisme, xenofobie, gezondheid, huisvesting, integratie, culturele waarden, het ontbreken van een migrantenbeleid, met speciale aandacht voor bepaalde groepen (vrouwenproblematiek, tweede generatie).

Om effectiever te werk te gaan, zijn verschillende commissies opgericht. Deze commissies zullen op verschillende domeinen onderzoek verrichten. Het centrum wil zich ten volle inzetten voor de Turkse gemeenschap. Zij zullen

dan ook solidair zijn met organisaties die werken voor of met migranten.

Het centrum is open van 9 u. tot 18 u. In de toekomst zal het centrum ook op zaterdag open zijn.

Voorlichtingscentrum Türk-Danis, Kar-tuizerstraat 60, 1000 Brussel. Tel. 02/512.95.56 of 02/513.88.20 bp. 394.

WOONFONDS

De huurdersvereniging in Gent bestaat meer dan vijf jaar. In navolging van Borgerhout en Schaarbeek, startten Turkse leraars en arbeiders en Gentse vormingswerkers die geconfronteerd werden met de huisvestingsproblemen van migranten met de v.z.w. **Het Woonfonds**.

De doelstellingen werden als volgt omschreven: het aanbod van woningen kwalitatief en kwantitatief vergroten; gezamenlijk beslissen en vorming van leden; belangenbehartiging t.o.v. officiële instanties. Voornamelijk gekend in de migrantengemeenschappen, komen er ook woningzoekende Belgen aankloppen, vooral steuntrekkers, bejaarden, ...

In de loop van 5 jaar werden er 47 woningen gehuurd door het Woonfonds en verhuurd aan de leden, waarvan het merendeel van Turkse nationaliteit is. Reeds eerder hadden we het in Bareel over het Woonfonds en de weigeringen om huizen aan migranten te verhuren (nr. 21/22, blz. 33-36). Zo'n 80 % van de eigenaars die gekontakteerd werden, blijkt niet bereid te verhuren aan migranten. Het aantal weigeringen wordt nog hoger, wanneer de vraag door migranten zelf gesteld wordt. De huizen die wel beschikbaar zijn op deze markt, zijn daarenboven dikwijls oud en in erbarmelijke staat.

Deze niet direct zichtbare vorm van discriminatie valt momenteel nog zwaarder door de nieuwe huurwet die de verhuurder uitgebreide rechten geeft en de woononzekerheid van de huurder vergroot. De minst begoeden en bepaalde categorieën zoals de vreemdelingen zullen hiervan de dupe worden. Ze zullen in de toekomst in de onmogelijkheid gesteld worden een betaalbare en aangepaste woning te vinden, méér nog dan tevoren het geval was.

V.I.A.

Gedurende de vakantieperiodes komen er jaarlijks vrijwilligers uit landen binnen en buiten Europa enkele weken meewerken aan een sociaal project in Vlaanderen. Manueel werk, informatie, sociaal engagement en ontspanning vormen er één geheel.

De Vrijwillige Internationale Aktie stelt zich niet enkel tot doel manueel werk te organiseren, maar gelooft dat het samenwerken en -leven van mensen uit verschillende landen met verschillende achtergrond, ras, cultuur en overtuiging een verrijkende ervaring is voor deelnemers en lokale bevolking. Samenwerken draagt ook bij tot wederzijds begrip en solidariteit.

De laatste jaren kregen heel wat organisaties de ondersteuning van een internationale werkgroep (buurtwerking, natuurbehoud, vredesproblematiek, solidariteit met de Derde Wereld, theater, gehandicapten- en bejaardenwerking, ...).

Voor meer informatie over de organisatie van een werkkamp, neem je best contact op met :

VIA Venusstraat 28 2000 Antwerpen.
Tel. 03/231.91.77 (tussen 14 u. en 17 u.)

NEWROZ

Op 10 maart 1984 gaat Newroz door, het traditionele feest van de Koerden. Muziek, volksdansen, Koerdisch buffet, info-standen, ... zijn voorzien. Iedereen is uitgenodigd.

Plaats van de afspraak: Gerlachestraat, 65 1040 Etterbeek.
Begin : 19.00 u.