

# **VLAAMSE GEMEENSCHAPSCOMMISSIE DE RAAD**

---

ZITTING 1995- 1996

24 JANUARI 1996

---

## **DISCUSSIONOTA**

### **Taalverwerving in het Nederlandstalig basisonderwijs te Brussel**

ingediend door de heer Sven GATZ

## INHOUDSTAFEL

<b>Inleiding</b> .....	<b>3</b>
 <b>1. De probleemstelling</b> .....	 <b>3</b>
1.1. Een toename van het aantal leerlingen .....	3
1.2. Het dalend aantal Nederlandstaligen en de groeiende taalheterogeniteit ..	7
1.3. De problematische taalverwerving en afgeleide problemen .....	10
 <b>11. De remedies: inventarisering en evaluatie van de bestaande initiatieven . .</b>	 <b>14</b>
2.1. De Vlaamse Gemeenschap .....	14
2.1.1. Onthaalonderwijs .....	14
2.1.2. Onderwijsvoorrrangsbeleid en intercultureel onderwijs.. .....	14
2.1.3. Onderwijs in eigen taal en cultuur .....	15
2.1.4. Onderzoek m.b.t. de problematiek van de verwerving van het Nederlands door anderstalige kleuters van de Brusselse agglomeratie .....	16
2.1 5. Onderwijs van het Frans in het Nederlandstalig Onderwijs te Brussel .....	16
2.1.6. De lerarenopleiding .....	16
2.1.7. Non-discriminatie .....	17
2.2. De Vlaamse Gemeenschapscommissie .....	17
2.2.1. Promotie van het onderwijs .....	17
2.2.2. Het logopedieproject Taalvaart .....	17
2.2.3. Brussels Impuls voor technologie en soft-ware op school .....	18
2.2.4. Schoolopbouwwerk.....	18
2.3. De scholen .....	19
 <b>111. Werken aan een gedifferentieerd taalbeleid</b> .....	 <b>19</b>

## De ogen niet sluiten

Het Nederlandstalig basisonderwijs in Brussel zit wat betreft de cijfers in de lift. Voor ons is dit echter geen reden voor een hoera-stemming. In wat volgt tonen we aan dat het stijgend aantal leerlingen veroorzaakt wordt door kinderen met een anderstalige achtergrond; hetzij Franstalige Brusselaars, hetzij allochtonen.

Principieel is dit positief, maar de taalverwerving van deze kinderen verloopt niet bevredigend. Hierdoor komt de individuele «schoolcarrière» van de kinderen in gevaar. Daarnaast staan de leerkrachten voor situaties waarvoor ze niet zijn opgeleid en bovendien dreigen veel scholen hun Nederlandstalig karakter te verliezen (1).

Veel Vlaamse Brusselaars volgen deze situatie met bezorgdheid en denken eraan om hun kinderen uit de Brusselse scholen weg te halen.

De grote toeloop van anderstalige autochtonen en allochtonen vindt de Volksunie een goede evolutie. Anderstalige kinderen in het Nederlandstalig onderwijs bieden kansen voor het uitdragen van de Vlaamse cultuur.

Toch mag het beleid de ogen niet sluiten voor de negatieve kanten van deze evolutie. Niemand is gebaat bij te hoge concentraties anderstaligen in scholen die stilaan verzuipen in problemen waar niemand een antwoord op lijkt te hebben. In dit onderzoek willen we op pijnpunten wijzen. We beschouwen het als onze plicht om geen blad voor de mond te nemen.

De anderstalige en Nederlandstalige kinderen, de leerkrachten, de schooldirecties, de ouders verdienen niet dat de politiek hun problemen wegwuift.

Ons opzet bestaat erin om na te denken hoe scholen het best de meertalige en multiculturele uitdagingen aanpakt.

## 1. De probleemstelling

### 1.1. Een toename van het aantal leerlingen

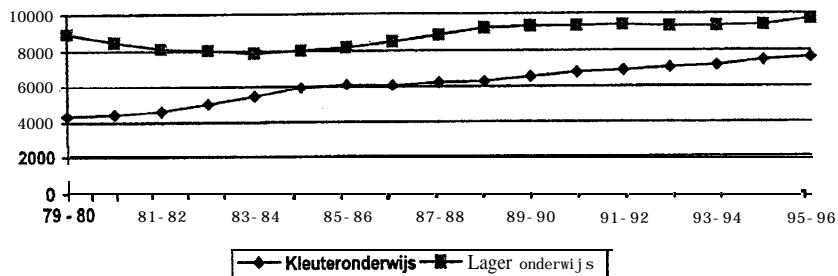
«Het Nederlandstalig onderwijs in Brussel zit in de lift» is een vaak gehoorde stelling. Dit zou blijken uit de sinds 1979 voor het basisonderwijs (d.i. kleuter – en lager onderwijs) en sinds 1990 voor het secundair onderwijs gehouden tellingen. Deze jaarlijkse tellingen, vroeger onder auspiciën van het Vlaams Onderwijs Centrum (VOC) en momenteel georganiseerd door de Vlaamse Gemeenschapscommissie (VGC), gebeuren tweemaal per jaar. De telling in september is de spoedtelling, die in februari is uitgebreider. In al die jaren groeiden de tellingen uit tot een onontbeerlijk beleidsinstrument. Ze bieden interessant cijfermateriaal dat zicht geeft op de actuele situatie en de evoluties van het Nederlandstalig kleuter-, lager- en secundair onderwijs in Brussel. De cijfers zijn gemiddelden voor het Brussels Hoofdstedelijk Gewest.

Uit de laatste tellingen (oktober '95) blijkt duidelijk dat **het kleuteronderwijs** het in kwantitatieve termen goed stelt. In vergelijking met vorig schooljaar zijn er dit jaar niet minder dan 155 kleuters bijgekomen. In vergelijking met het eerste jaar van de telling, nl. schooljaar '79-'80, groeiden de leerlingenaantallen met maar liefst 3.267 kleuters. Sinds datzelfde schooljaar steeg het kleuteraantal bijna elk jaar.

---

<sup>1</sup> Zie ook de analyse en de voorstellen van het Vierde Kongres van de Brusselse Vlamingen, Brussel, 1994. Katern 2-3, 4.3. het basisonderwijs.

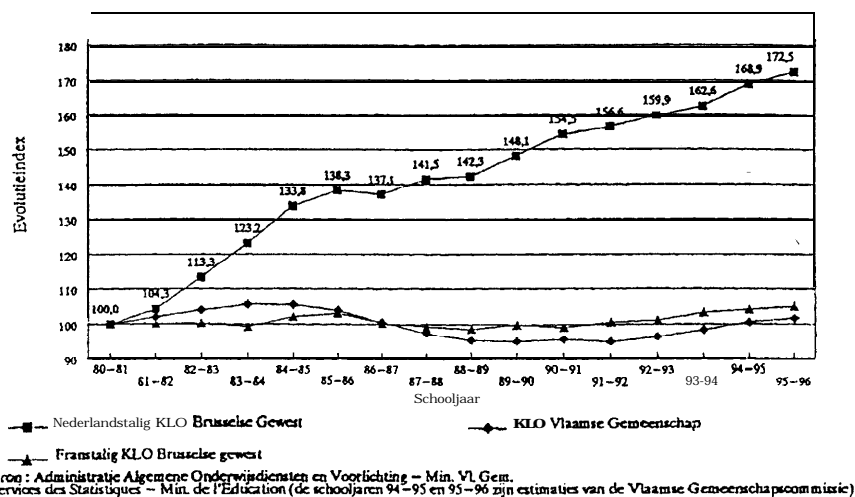
De cijfers voor het lager onderwijs geven op het eerste zicht eveneens reden tot optimisme. Met '79-'80 als referentieschooljaar is de aangroei minder spectaculair (866 leerlingen) dan in het kleuteronderwijs. Dit komt omdat het aantal leerlingen tussen '79 en '83 achteruit boerde. Sinds het schooljaar '83-'84 verliep de aangroei in stijgende lijn. T.o.v. vorig schooljaar gaat het leerlingenaantal met 320 vooruit. Beide evoluties kunnen in detail bekeken worden in onderstaande grafiek (2).



Grafiek 1: evoluties van aantallen kinderen in kleuteronderwijs (KO) en lager onderwijs (LO).

Op zich zeggen stijgende evoluties in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel weinig, zolang er geen zicht is op de evoluties in het Franstalig onderwijs of het onderwijs in de rest van Vlaanderen. Een stijging van het leerlingenaantal kan ook het gevolg zijn van een stijging van de populatie kinderen die voor het eerst naar school gaan.

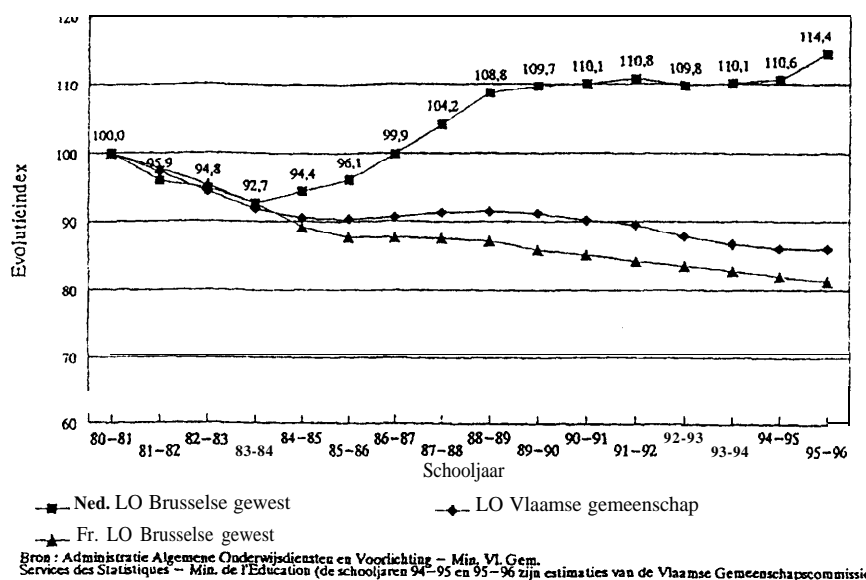
Een in dit opzicht interessante vergelijking uit de VGC-telling is die van de evolutieindexen voor het Nederlandstalig onderwijs in Brussel, het Franstalig onderwijs in Brussel en voor het onderwijs in Vlaanderen. Hieruit blijkt dat het Nederlandstalig kleuteronderwijs in Brussel het bijzonder goed doet. De evolutie-index van het huidig schooljaar bedraagt 172,5 (referentiejaar '80-'81). De indexen voor het Franstalig kleuteronderwijs in Brussel en het kleuteronderwijs in Vlaanderen raken amper boven de 100.



Grafiek 2: de evolutie-indexen voor het Nederlandstalig kleuteronderwijs in Brussel, het Franstalig kleuteronderwijs in Brussel en het kleuteronderwijs in de Vlaamse Gemeenschap (¹).

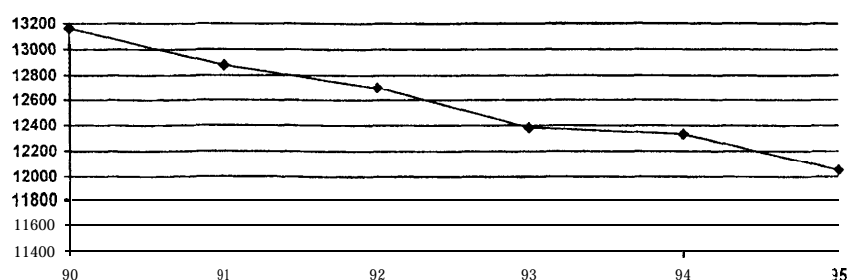
¹ Eigen grafiek op basis van informatie uit de VGC-spoedtelling van 1995-1996, Het Nederlandstalig onderwijs te Brussel, administratie van de Vlaamse Gemeenschapscommissie, directie onderwijs.

Dezelfde oefening voor het lager onderwijs geeft minder uitgesproken maar gelijkaardige tendenzen. De evolutie-index voor het Nederlandstalig onderwijs in Brussel is «maar» 114,4. De indexen voor het Vlaams onderwijs en het Franstalig onderwijs in Brussel zijn echter minder dan 90.



Grafiek 3: de evolutie-indexen voor het Nederlandstalig lager onderwijs in Brussel, het Franstalig lager onderwijs in Brussel en het lager onderwijs in de Vlaamse Gemeenschap (\*).

Als we de VGC-cijfers voor het secundair onderwijs gaan bekijken, komt er een minder rooskleurig beeld naar voor. Hoewel de eerste telling pas dateert van 1 september '90, merken we toch een gestage achteruitgang. In '90 waren er nog 13.165 leerlingen in het secundair Nederlandstalig onderwijs van Brussel. Bij de laatste telling waren er nog 12.051 leerlingen. De achteruitgang op vijf jaar bedraagt m.a.w. 1.114 leerlingen.



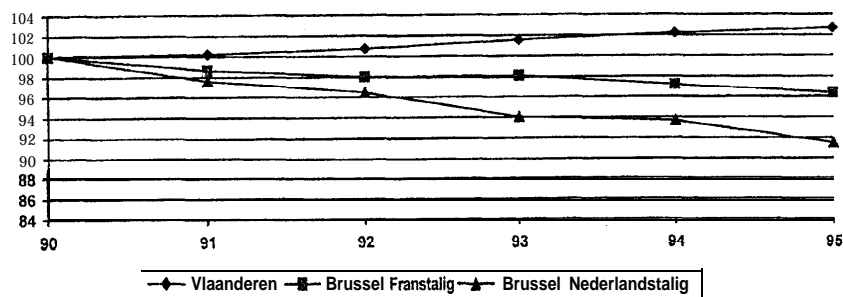
Grafiek 4: evolutie in absolute cijfers in het Nederlandstalig secundair onderwijs in Brussel (\*).

Als we de vergelijking maken met het onderwijs in Vlaanderen en in het Franstalig Brussels onderwijs, geeft deze evolutie nog minder reden tot optimisme. De evolutieindex in Vlaanderen bedraagt 102,7, die in het Franstalig onderwijs in Brussel 96,4 en die in het Nederlandstalig onderwijs slechts 91,5. Dit wil zeggen dat t.o.v. het schooljaar 90-91 het leerlingenaantal enkel in Vlaanderen aangroeit. Zowel in het Franstalig als Nederlandstalig secundair onderwijs in Brussel lopen de leerlingenaantallen terug. Dit manifesteert zich sterker in het Nederlandstalig onderwijs.

\* Grafiek E1 uit de VGC-spoedtelling van 1995/1996.

\* Grafiek E2 uit de VGC-spoedtelling van 1995/1996.

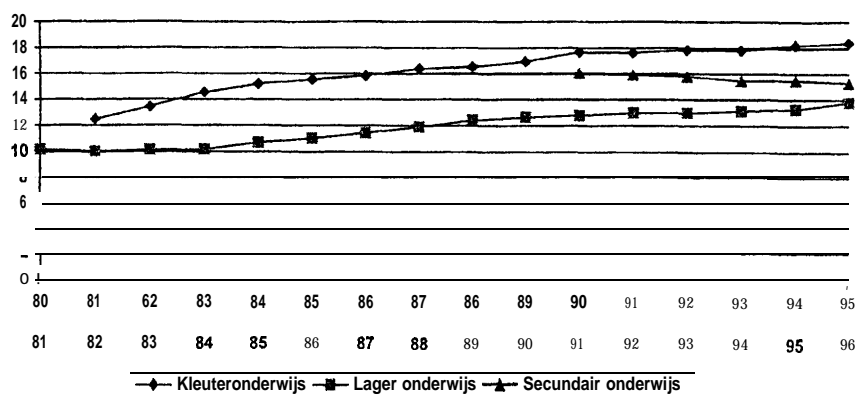
\* Grafiek S I uit de VGC-spoedtelling van 1995/1996.



Grafiek 5: evolutie-indexen secundair onderwijs (°).

Bij de voorstelling van de VGC-telling in oktober '93 ging collegelid voor onderwijs R. Grijp, hier dieper op in. Als redenen voor de achteruitgang somde hij op: onder andere de uitbouw van secundaire scholen in de periferie, het langzaam verdwijnen van afdelingen en scholen, de onveiligheid, de verkeerssituatie en de veroudering van de Brusselse onderwijsinfrastructuur. In wat volgt zullen we hierop niet meer terugkomen. We hebben ons terrein afgebakend tot het basisonderwijs.

De evoluties in het kleuter-, lager- en secundair onderwijs worden in onderstaande grafiek nog eens mooi aangetoond. Het basisonderwijs blijft groeien (en doet dit sterker dan het Nederlandstalig onderwijs in Vlaanderen en het Franstalig onderwijs in Brussel). In het secundair onderwijs verliest het Nederlandstalig onderwijs in Brussel sterk (en verliest meer leerlingen dan in Vlaanderen en het Franstalig Brussels onderwijs).



Grafiek 6: Evolutie van het aandeel van het Nederlandstalig onderwijs (°).

Tenslotte willen we wijzen op een merkwaardigheid die af te leiden valt uit de VGC-tellingen en waarop we verder nog zullen terugkomen. De vooruitgang in het basisonderwijs is minder sterk in het vrij onderwijs dan in het gemeenschaps- en gemeentelijk onderwijs. De achteruitgang in het secundair onderwijs is sterker in het vrij onderwijs dan in de twee overige netten.

<sup>6</sup> Grafiek E3 uit de VGC-spoedtelling van 1995-1996.

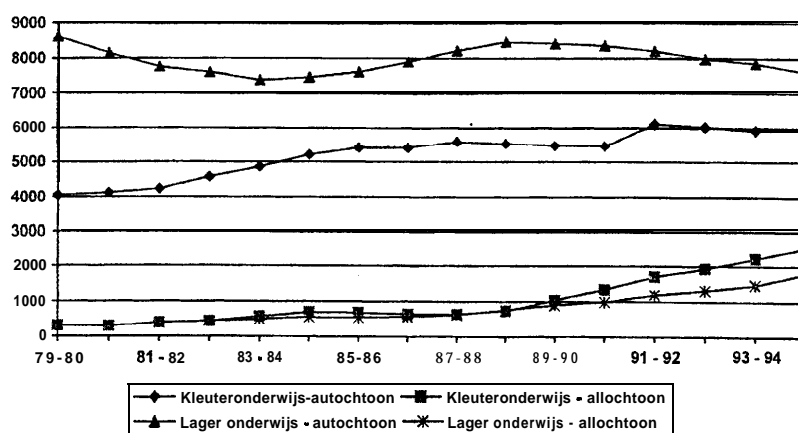
### 1.2. Het dalend aantal Nederlandstaligen en de groeiende taalheterogeniteit

Het leerlingenaantal in het basisonderwijs evolueert dus in positieve zin. In deze paragraaf willen we dieper ingaan op de culturele - en taalachtergrond van de kleuters en leerlingen in het Nederlandstalig basisonderwijs in Brussel. Opnieuw zijn de cijfers gemiddelden.

In onderstaande grafiek wordt voorgesteld hoe voor het Nederlandstalig basisonderwijs in Brussel, de leerlingenaantallen evolueren in functie van **de culturele achtergrond** (criterium: de nationaliteit van de ouders; bij verschillende nationaliteiten is die van de moeder doorslaggevend).

Wat betreft het lager onderwijs is het aantal kinderen uit Belgische gezinnen sinds het schooljaar '88-'89 met 799 leerlingen gedaald. Het aantal leerlingen van niet-Belgische afkomst steeg in deze periode beduidend (1.056 leerlingen). Het aantal **kleuters** met Belgische ouders (of moeder) steeg sterk tussen '79 en '86 (1.386 kleuters) om vanaf '87 eerder geleidelijk aan toe te nemen (537 kleuters). De toename van kleuters van buitenlandse ouders springt vooral na '87 in het oog. Op zeven schooljaren groeide dit aantal met 1.861 kleuters.

De interpretatie van deze gegevens mag niet doen vergeten dat de kleuters en **leerlingen** uit Belgische gezinnen nog altijd een grote meerderheid zijn. In het Nederlandstalig onderwijs waren er in 1995, 70,4% kleuters van Belgische afkomst en 29,6% was van vreemde afkomst. In het lager onderwijs was het aandeel leerlingen uit Belgische ouders 80,9%. Het aandeel kinderen van vreemde origine bedroeg 19,1%.



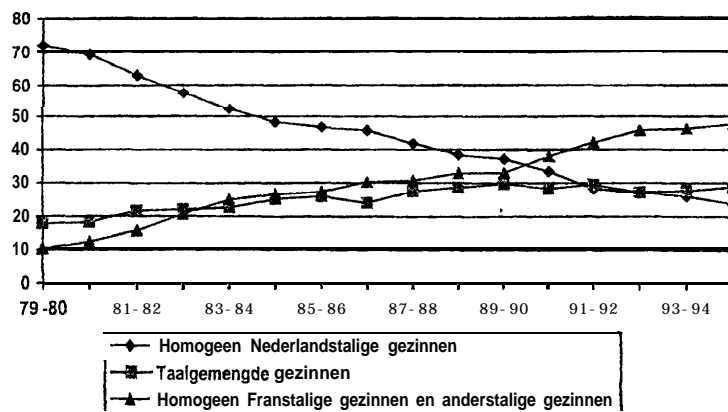
Grafiek 7: Evolutie van de herkomst volgens culturele achtergrond in het Nederlandstalig basisonderwijs in Brussel (\*).

Het aandeel kinderen van vreemde afkomst stijgt weliswaar, maar hun aandeel in de totale populatie is niet echt groot. De kinderen van Belgische afkomst blijven een stevige meerderheid.

Meer relevant is echter de **taalachtergrond**. Uit het statistisch materiaal dat volgt zal blijken dat de kinderen die uit homogeen Nederlandstalige gezinnen komen een minderheid werden in het Nederlandstalig basisonderwijs in Brussel. De grafiek maakt onderscheid tussen **kleuters** uit homogeen Nederlandstalige gezinnen (HNG), kleuters uit taalgemengde gezinnen (TG), en kleuters uit homogeen Franstalige en anderstalige gezinnen (HF + AG). In 1979 zijn de kleuters uit HNG nog een meerderheid van 71,9%. Sinds drie schooljaren is deze groep de kleinste minderheid van 23,6%. De groep kleuters uit HF + AG steeg van 10,3% in '79 naar 47,7% in '95. Het aantal kinderen uit TG steeg minder uitgesproken maar is sinds '93 groter dan het aantal kinderen uit HNG, nl. 28,7% van de populatie.

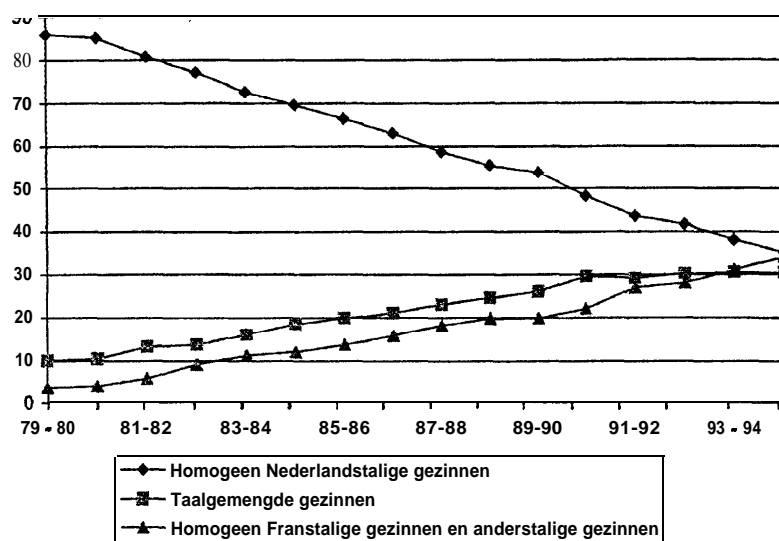
\* Grafiek E4 uit de VGC-spoedtelling, van 1995-1996.

\* Grafiek B2 uit de VGC-telling van februari 1995.



Grafiek 8: Evolutie van de herkomst volgens gezinstaal in het Nederlandstalig kleuteronderwijs in Brussel (<sup>9</sup>).

De evoluties in het **lager onderwijs** tonen dezelfde tendenzen, zij het minder uitgesproken. De groep leerlingen uit HNG blijft bij de februari-telling van '95 nipt de grootste groep met 35,4%. In '79 bedroeg het aandeel van deze groep nog 85,9%.



Grafiek 9: Evolutie van de herkomst volgens gezinstaal in het Nederlandstalig lager onderwijs in Brussel (<sup>10</sup>).

We willen hier opmerken dat er wel eens **vraagtekens** geplaatst worden bij de juistheid van deze cijfers. Zo zou het begrip homogeen Nederlandstalige gezinnen en taalgemengde gezinnen rekbaar zijn. Ook de niet-gestandaardiseerde enquête-afname en de praktijk bij vele schooldirecties om de min of meer Nederlandstalige (meestal groot)ouders te geloven als zij bij de inschrijving in gebrekkig Nederlands verklaren dat de kinderen tweetalig werden opgevoed, wordt bekritiseerd. «Dit zou erop kunnen wijzen dat de groepen HNG en TG relatief overschat worden en de groep HF onderschat» (<sup>11</sup>). Het maakt er de taalheterogeniteit alleen maar groter op.

<sup>9</sup> Grafiek B3 uit de VGC-telling van februari 1995.

<sup>10</sup> Grafiek B4 uit de VGC-telling van februari 1995.

<sup>11</sup> A. SCHAERLAEKENS, L. VERHEYDEN, I. ZINK, Onderzoek met betrekking tot de problematiek van de verwerving van het Nederlands door anderstalige kleuters van de Brusselse agglomeratie, KUL – faculteit geneeskunde – centrum voor taalverwervingsonderzoek, Leuven, november 1993, p. 280.



Onze laatste tabel van dit deel geeft tenslotte nog een overzicht van de verdeling van de leerlingen per gezinstaal voor het schooljaar '94:'95.

GEMEENTE	HOMOGEEN NEDERLANDST. GEZINNEN		TAALGEMENGDE GEZINNEN		HOMOGEEN FRANSTALIGE GEZINNEN		HOMOGEEN ANDERSTALIGE GEZINNEN		TOTAAL AANTAL
	abs.	Aand	abs.	Aand	abs.	Aand	abs.	Aand	
KLEUTER- ONDERWIJS	453	17,8%	599	23,5%	913	35,9%	579	22,8%	2.544
gemeente	438	18,6%	664	28,3%	712	30,3%	536	22,8%	2350
gemeenschap	1109	31,0%	1165	32,6%	841	23,5%	462	12,9%	3.577
TOTAAL	2000	23,6%	2428	28,7%	2466	29,1%	1577	18,6%	8471
LAGER ONDERWIJS									
gemeente	688	33,1%	431	0,0%	545	26,2%	413	19,9%	2077
gemeenschap	611	27,6%	782	35,3%	488	22,0%	333	15,0%	2214
vrij	2035	39,8%	1652	32,3%	100,5	19,6%	426	8,3%	5118
TOTAAL	3334	35,4%	2865	30,4%	2038	21,7%	1572	12,5%	9409

**Tabel 1:** Herkomst van de leerlingen volgens gezinstaal in het Nederlandstalig basisonderwijs in Brussel <sup>(12)</sup>.

De vaststelling van de sterk groeiende taalheterogeniteit deed ons in de eerste plaats nadenken over **het waarom van de toename van anderstalige kinderen** in het Nederlandstalig basisonderwijs in Brussel. Professor Schaerlaekens onderscheidt drie hoofdmotivaties waarom Franstalige gezinnen beslissen om hun kinderen naar het Nederlandstalig basisonderwijs te sturen. Ten eerste is er de voorsprong van de tweetaligen. «L'avenir est aux bilingues». Ze verwijst hierbij o.m. naar de eis van tweetaligheid bij sollicitaties. Een tweede argument om Franstalige kinderen naar het Nederlandstalig basisonderwijs te laten gaan zijn kwaliteitskenmerken: het aantrekkelijk uitzicht, de aangename sfeer en de kwaliteitsopleiding. Ten derde «om diverse zuiver-taal-externe redenen, bijvoorbeeld: het kindje gaat al jarenlang naar een Nederlandstalige crèche, en de stap naar het (vaak dichtbijgelegen) Nederlandstalige schoolje is niet zo groot, of nog: de kans om in een klas terecht te komen met een meerderheid aan allochtonen is groter in het Franstalig dan in het Nederlandstalig onderwijs.» <sup>(13)</sup> Dit laatste wordt gerelativeerd omdat in sommige gemeenten, waar weinig migranten leven, dezelfde tendens zich eveneens doorzet.

Cruciaal voor de taalverwerving lijkt ons wel het besluit van Professor Schaerlaekens over **de motivaties van anderstalige ouders**: «Het is opvallend dat geen enkele van deze motivatie-achtergronden rechtstreeks wijst op rechtstreekse belangstelling voor het Nederlands als drager van de Nederlandse cultuur. De erkenning van het belang van het Nederlands op maatschappelijk niveau, bijvoorbeeld, is slechts een indirecte uiting van belangstelling voor de Nederlandstalige taal en cultuur zelf. In feite wijst dat alles eerder in de richting van een zuiver instrumentele dan wel van een integratieve motivatie» <sup>(14)</sup>.

<sup>12</sup> Tabel B6 uit de VGC-telling van februari 1995.

<sup>13</sup> SCHAERLAEKENS A, VERHEYDEN L en ZINK I, o.c., p. 282.

<sup>14</sup> SCHAERLAEKENS A, VERHEYDEN L en ZINK I, o.c., p. 283.

### 1.3. De problematische taalverwerving en afgeleide problemen

Hierboven wezen we op twee duidelijke evoluties; een sterk groeiend aantal kleuters en leerlingen en een sterk toenemende taalheterogeniteit in de klassen van het Nederlandstalig basisonderwijs in Brussel.

#### Op zich benaderen we beide evoluties positief.

Het stijgend leerlingen aantal kan de positie van het Nederlandstalig onderwijs enkel versterken. De toenemende taalheterogeniteit kan de positie van de Vlamingen in Brussel op termijn verbeteren. Bovendien beschouwen we het samenleven in een schoolgemeenschap van kleuters en leerlingen met verschillende culturele en taalachtergronden als een in se verrijkend gegeven. Toch moeten ook in beginsel positieve evoluties met een kritisch oog bekeken worden. Vandaar onze vraagtekens die we nu verder willen uitwerken.

#### De taalttest bij Brusselse kleuters

In de reeds geciteerde studie werd o.m. een minitieuze uitgevoerde **taalttest bij kleuters** uit het VGC-onderwijs in Brussel opgenomen. De studie deelde de doelgroep in vier categorieën op: Nederlandstalige kleuters uit Leuven, Nederlandstalige kleuters uit Brussel, Franstalige kleuters uit Brussel (in het Nederlandstalig onderwijs) en tweetalige kleuters. Het onderzoek peilde cross-sectioneel en longitudinaal. In het cross-sectioneel onderzoek ging men taalttestresultaten van de vier categorieën vergelijken. In het longitudinaal onderzoek vergeleken de onderzoekers de testresultaten binnen eenzelfde groep maar over meerdere klasjaren. De taalttesten hadden betrekking op woordenschat, woordvorming, zinsbegrip en spontaan taalgebruik. Op al deze terreinen kwam men vaak tot **significante verschillen** tussen de kleuters met een Nederlandstalige opvoeding en die met een taalgemengde of homogeen Franstalige opvoeding. Het zou ons te ver leiden om hier een uitvoerige beschrijving van de onderzoeksresultaten te bespreken (<sup>15</sup>).

In het uitdiepen van onze vraagstelling is taalverwerving dan ook een centraal begrip. De ondermaatse taalverwerving van kleuters en leerlingen met anderstalige achtergronden (maar ook uit homogeen Nederlandstalige gezinnen) is o.i. **de kern van veel problemen**: hoge psycho-emotionele druk op kleuters en leerlingen, slechte studieresultaten door taalachterstand, leerkrachten die geconfronteerd worden met ongewoon complexe situaties, een algemene neerwaartse druk op de kwaliteit van het onderwijs, het verlies van het Vlaams karakter van de scholen, Vlaamse ouders die hun kinderen naar scholen in de Vlaamse rand sturen,...

### De ruwbouw van de taalverwerving

Kleuters en leerlingen in de eerste klassen van het lager onderwijs zitten in een leeftijdsperiode waarin **de verwerving van de moedertaal nog volop bezig** is. De kinderen leren nog dagelijks de moedertaal spreken. Deskundigen zijn het erover eens dat taalverwerving gebeurt in stappen. In een eerste stadium leert het kind losse woorden; in een tweede stadium worden woordjes samengevoegd tot eenvoudige zinnestelsels; **in een** volgend stadium leert het kind persoonlijke voornaamwoorden te gebruiken... Dankzij uitgebreide studies naar het taalontwikkelingsverloop weten we nu dat dit ontwikkelingsproces een systematische opeenvolging is van zeven hiërarchische fasen (<sup>16</sup>).

Wat voor ons belangrijk is, is de conclusie van professor Schaerlaekens: «Het eentalig opgevoede kind beheerst zo rond 5 à 7 jaar de basisregels van zijn moedertaal; het beheersen van **alle** syntactische constructies en hun uitzonderingen loopt uit tot 9 à 10 jaar (<sup>17</sup>).

Voor het verwerven van een taal is motivatie erg belangrijk. Taalverwerving is ook een **emotioneel** gebeuren.

Het is in elk geval zo dat voor de basis van de taalverwerving, de kleuterklassen en de eerste leerjaren van het lager onderwijs, bijzonder belangrijke jaren zijn. De kleuterklas is **meer dan een 'bewaar' school**. Het kind doet er ook taalvaardigheden op die belangrijk zijn voor het verder verloop van de schoolcarrière. De kleuter leert er dus zijn moedertaal te vervolmaken én leert er uiteraard ook de algemene vaardigheden die ze er meekrijgen. Ook in het lager onderwijs bouwt de leerling verder aan zijn moedertaal. Het kind wordt er bovendien geconfronteerd met de schooltaal, d.i. de bagage die het nodig heeft voor de verdere schoolloopbaan.

#### De dubbele opdracht van juffrouw Patricia

**De specifieke situatie in Brussel** maakt het vroege schoolgebeuren een heel stuk complexer. De taalheterogeniteit in de klassen is vaak zo groot dat dit problemen schept voor de leerlingen en leerkrachten. Ten eerste is er **de rol van de leerkrachten** en kleuterleiding. In haar studie (<sup>18</sup>) neemt professor Schaerlaekens ons mee naar het Nederlandstalig klasje (eerste kleuterklas) van juffrouw Patricia. De taalachtergrond van de kinderen is heel gediversifieerd:

<sup>16</sup> Brochure Taalvaart, VGC, Brussel, p. 5.

<sup>17</sup> SCHAEKLAEKENS A, *Eén, twee, meer talen voor jonge kinderen?*, In: *Kultuurleven*, jaargang '93, p. 50.

<sup>18</sup> SCHAEKLAEKENS A, VERHEYDEN L en ZINK I, o.c., p.272-274.

<sup>15</sup> SCHAEKLAEKENS A, VERHEYDEN L en ZINK I, o.c., p.13-112.

**Eveline** heeft Nederlandstalige ouders en spreekt thuis Nederlands.

**Christophe** en **Sophie** hebben Nederlandstalige ouders maar de gezinstaal is Frans.

De moeder van **Arthur** is Nederlandstalige, de vader Franstalig. De gezinstaal is overwegend Frans.

De moeder van Sebastien is Franstalig, de vader Nederlandstalig. De gezinstaal is overwegend Frans.

Julien werd Franstalig opgevoed. Sinds de echtscheiding van zijn ouders voedt zijn grootmoeder hem op in het Brussels-Nederlands.

Pierre heeft Franstalige ouders. Zijn grootouders aan vaderskant spreken Brussels-Nederlands met Pierre.

Livia is tweetalig opgevoed. Ze ging naar een Nederlandstalige kribbe.

De moeder van Nicolas is Franstalige, de vader tweetalig Frans/Engels. De inwonende grootmoeder komt oorspronkelijk uit Brugge. Zij spreekt afwisselend Frans en (Brugs) Nederlands met hem.

Marie, Alizée en Fabien horen voor het eerst Nederlands in de kleuterklas van juffrouw Patricia.

De ouders van **Gaelle** zijn beiden tweetalig: Frans/Nederlands. Deze talen worden thuis afwisselend gebruikt.

**Noura** heeft de Marokkaanse afkomst. Haar vader spreekt de Arabische taal, Engels en Frans; de moeder spreekt ook Frans. Noura ging naar een Nederlandstalige crèche en zou ook een beetje Engels verstaan.

Dit is geen vergezocht voorbeeld. Men zal zich van de cijfers herinneren dat het gemiddelden zijn. Sommige klassen zijn nog heterogener op taal - en cultureel vlak.

Het is tegen deze achtergrond dat juffrouw Patricia haar **dubbele taak** moet waarmaken. Ze moet de kinderen het Nederlands bijbrengen en ze moet oog hebben voor de algemene ontwikkeling van de kinderen. In welke taal moet de juffrouw de klas toespreken? Welke kinderen moet ze in welke taal aanspreken? Merk hierbij op dat de schoolopleidingen voor kleuteronderwijzers gericht zijn op homogeen ééntalige klassen. De kleuterleiding staat voor een moeilijke taak waarvoor ze niet is opgeleid.

#### *Simultane en successieve tweetaligheid*

**Is het sowieso mogelijk hier uit te komen?** In de dagelijkse praktijk zijn voorbeelden bekend van kinderen uit een taalgemengd gezin die vlot twee talen leren.

De van huis uit **tweetalige kinderen verwerven de kennis van twee talen via de simultane taalmethode**<sup>19</sup>. De kinderen maken dezelfde fasen door als bij de moedertaalverwerving. De verwerking gebeurt voor de beide talen min of meer simultaan. Uit deze methode conclusies trekken voor de hele Brusselse kleuterpopulatie in het Nederlandstalig onderwijs is onzinnig. De simultane methode is een typische gezinsmethode. Het kind start met

de simultane taalverwerving voor dat het naar de kleuterklas trekt. Uiteraard komen niet alle Brusselse kleuters uit tweetalige gezinnen die de tweetalige opvoeding bovendien consequent toepassen.

De kleuterleiding van haar kant moet wel rekening houden met de kleuters uit tweetalige gezinnen. De simultaan-methode eist een andere aanpak dan de methode van de vroege successieve tweetaligheid.

Naast de simultane taalverwerving is er verder een taalverweringsmethode die gebaseerd is op de theorie van de successieve, vroegtijdige tweetaligheid. «Vroege successieve tweetaligheid verwijst naar de situatie waarin het jonge kind binnen het gezin aanvankelijk in één taal wordt toegesproken en op een wat later tijdstip geconfronteerd wordt met een tweede taal buiten het gezin, bv de school.»<sup>20</sup>

Wetenschappelijk is het mogelijk om kinderen via deze manier vlot tweetalig te maken. De werkelijkheid is niet altijd zo eenvoudig.

#### *Immersie of submersie?*

In het buitenland (Canada, Catalonië, Baskenland, Nederland...) en in Vlaanderen zijn voorbeelden bekend van scholen die proberen het taalverweringsproces (via successieve, vroegtijdige tweetaligheid) te bevorderen. Meest bekende voorbeeld is de immersie-methode in Canada. In Vlaanderen staat de Antwerpse school «De Linde» vaak model voor een school die het multi-cultureel gegeven aanpakt via een op taalverwerving gebaseerde methode.

Kunnen we hieruit conclusies trekken die waardevol zijn voor het Brussels basisonderwijs?

We delen het scepticisme van Professor Schaerlaekens. Het klasje van juffrouw Patricia toonde een grote taalheterogeniteit aan. Die taalheterogeniteit verschilt bovendien van gemeente tot gemeente, van school tot school en zelfs van net tot net. Er zijn kleuterleidsters die met een veel grotere/minder grote taalheterogeniteit geconfronteerd worden. De meeste voorbeelden buiten Brussel vertrekken van een duidelijke situatie, a.h.w. een vaststaande taalheterogeniteit.

De literatuur onderscheidt twee kernbegrippen rond taalverwerving in het basisonderwijs: **immersie** en **submersie**.

Immersie kennen we vooral uit Canada. Canada is een land met een meerderheid Engelstaligen en een niet onbelangrijke minderheid Franstaligen. Sinds 1965 experimenteert men er met modellen die via de school een vroege tweetaligheid beogen. Homogene taalgroepen worden op zeer jonge leeftijd ondergedompeld in een anderstalig «taalbad».

<sup>19</sup> SCHAERLAEKENS A, o.c., p. 49.

<sup>20</sup> SCHAERLAEKENS A, o.c., p. 52.

Bijvoorbeeld, Engelstalige kinderen krijgen twee jaar integraal les in het Frans. Na twee jaar wordt geleidelijk overgeschakeld naar onderwijs in de moedertaal. De doelstelling is door zeer intens contact op jonge leeftijd, de taal van de andere taalgemeenschap te verwerven. Centraal in dit taalverwervingsproces staat de leerkracht (met dezelfde moedertaal als de kinderen).

Submersie is de typische methode die gehanteerd wordt bij allochtone kinderen (bv. De Linde) die de taal van het gastland onder de knie moeten krijgen. Ze komen alleen of met een beperkt groepje lotgenoten in een klas terecht waarvan de meerderheid een andere taal spreekt.

De klas wordt slechts een beetje taalheterogener omdat de groep allochtone kinderen dezelfde achtergrond heeft en omdat in principe het taalevenwicht tussen autochtonen en allochtonen in het voordeel van de eerste groep blijft. De allochtone leerlingen vertrekken met een taalachterstand die ze moeten wegwerken. Het principe is «swim or sink»; de allochtone kinderen slagen in het inhaalmaneuver of blijven achterop hinken. Centraal in dit model van taalverwerving staat uiteraard de leerkracht maar ook de autochtone leerlingen als zgn. «peer-group».

De meeste taalverwervingsmodellen en praktische toepassingen vertrekken vanuit een éénduidig model, nl. immersie of submersie. **Voor Brussel liggen de zaken zo simpel niet.**

In een klas met een (grote) **meerderheid** kinderen die het **Nederlands niet als moedertaal** hebben zou de leerkracht of kleuterleidster de theorie van de immersie als uitgangspunt moeten nemen. Hij/zij moet dus de techniek beheersen om het Nederlands consequent als de onderwijstaal en communicatiemiddel te gebruiken (taalbad).

Probleem blijft dat de groep leerlingen en kleuters die zich aandienen nooit vergelijkbare achtergronden hebben. Er zijn de Nederlandstaligen of kinderen die in het verleden reeds met het Nederlands in contact kwamen en voor wie het onderwijs te traag zal verlopen. Er zijn bovendien de tegenstellingen tussen de allochtone kinderen en zij met een homogeen Franstalige achtergrond waarbij de tweede groep van thuis uit een bepaalde voorsprong mee kreeg: hogere sociale stratificatie, betere welstand, beter taalklimaat, meer aandacht voor het schoolgebeuren, beter vertrouwd met ons schoolmodel...

Een homogene taalgroep en een uniforme aanpak is nochtans noodzakelijk bij de immersie-techniek.

In een klas met een **meerderheid Nederlandstalige** kinderen wordt de taalverwerving dan weer beter gebaseerd op de submersie-theorie. De taalverwerving gebeurt een stuk spontaner doordat de kans groeit dat de kinderen het Nederlands ook bij het spel in de klas en op de speelplaats zullen gebruiken.

De rol van de leerkracht spitst zich meer toe op een individuele aanpak van de «taalzwakste» kinderen. Deze

geïndividualiseerde aanpak kan soms in de moedertaal van het kind in kwestie gebeuren.

De vergelijking met de Brusselse situatie loopt echter net als bij de Canadese voorbeelden mank. In de Brusselse situatie is de potentiële groep «taalzwakke» kinderen uiteraard vrij groot. Er zijn niet alleen kinderen van allochtone ouders maar ook de kinderen met een homogeen Franstalige achtergrond dreigen het evenwicht te verstoren. Bovendien is de straattaal in Antwerpen Nederlands. Kinderen die het Nederlands niet als moedertaal hebben zullen in hun vrije tijd vaak Nederlands spreken. Dit is in Brussel niet het geval.

### *Brussel te complex?*

Cruciaal in de probleemstelling rond immersie-submersie is de **spreiding van de leerlingen**. Uit 1.2. leerden we dat de verhoudingen tussen de taalgroepen in respectievelijk het kleuteronderwijs en lager onderwijs de volgende zijn (schooljaar 94-95): Kleuter: HFG + AG 49%, TG 29% en HNG 22%; Lager: HNG 36%, HFG + AG 34% en TG 30%. Het gaat hier om gemiddelde cijfers die per individuele school (soms sterk) verschillen. De VGC-spoedtelling van 89-90 leert ons o.m. het volgende:

	H.N.	H.F.	N+F	REST
Ganshoren	64.1%	15.4%	18.2%	2.3%
St.-L.-Woluwe	32.1%	16.3%	46.5%	4.5%
Etterbeek	35.2%	15.6%	43.0%	6.2%
Watermaal - Bosvoorde	43.4%	12.5%	42.8%	1.3%
Elsene	19.9%	30.1%	35.0%	15.0%
Anderlecht	31.1%	15.2%	32.5%	14.6%
St.-P.-Woluwe	31.1%	20.8%	43.6%	4.5%

Noot: H.N. = uit homogeen Nederlandstalig gezin

H.F. = uit homogeen Franstalig gezin

N+F = uit tweetalig gezin

Tabel 2: spreiding in het Nederlandstalig kleuteronderwijs per taalachtergrond en per gemeente (<sup>21</sup>).

	H.N.	H.F.	N+F	REST
School 1	54.5%	18.2%	18.2%	09.1%
School 2	44.5%	22.2%	22.2%	11.1%
School 3	18.4%	21.0%	52.7%	07.9%
School 4	21.2%	06.1%	60.6%	12.1%
School 5	58.9%	26.8%	14.3%	00.0%
School 6	26.7%	40.0%	28.3%	05.0%
School 7	18.4%	09.2%	72.4%	00.0%

Noot: H.N. = uit homogeen Nederlandstalig gezin

H.F. = uit homogeen Franstalig gezin

N+F = uit tweetalig gezin

Tabel 3: spreiding in het Nederlandstalig kleuteronderwijs in St.-Pieters-Woluwe per taalachtergrond en per school (<sup>22</sup>).

<sup>21</sup> SCHAERLAEKENS A, VERHEYDEN L, ZINK I., o.c., p. 289. Infonatie komt uit NCC-telling '90.

<sup>22</sup> SCHAERLAEKENS A, VERHEYDEN L, ZINK I., o.c., p. 290. Infonatie komt uit NCC-telling '90.

Gemeen- schapsnet	Gemeen- telijk net	Gesubsidieerd vrij net	Totaal
559 H.N.	559 H.N.	1312 H.N.	2430 H.N.
429 H.F.	332 H.F.	365 H.F.	1126 H.F.
439 N+F	511 N+F	993 N+F	1943 N+F
309 REST	417 REST	315 REST	1041 REST
1736 Tot.	1819 Tot.	2985 Tot.	6540 Tot.

Noot: H.N. = uit homogeen Nederlandstalig gezin

H.F. = uit homogeen Franstalig gezin

N+F = uit tweetalig gezin

Tabel 4: spreiding in het Nederlandstalig kleuteronderwijs per taalachtergrond en per net <sup>(23)</sup>

Hieruit blijkt nog eens overduidelijk het problematisch karakter van het Nederlandstalig basisonderwijs in Brussel. In de samenstelling van de klassen naar taalachtergrond blijken er significante verschillen te zijn naar gemeente, in elke gemeente per individuele school en bovendien nog eens per schoolnet.

Dit betekent dat de bv. kleuterleiding en leerkrachten in katholieke school x in gemeente y een verschillende aanpak moeten hanteren dan hun collega's in gemeenschaps-school x' in gemeente y'. Het overnemen van buitenlandse modellen of het werken op basis van louter één theoretisch model is m.a.w. onmogelijk in de Brusselse context.

Naast de klassamenstelling wordt een vlotte taalverwerving verder nog tegen of in de hand gewerkt door andere factoren.

Ten eerste is er de *motivatie en positieve houding* t.o.v. de aan te leren taal. «Tweede-taalverwerven en vroege tweede-taalleren moet ingebed zijn in een positieve appreciatie van de taal en van de cultuur die erbij hoort. Ouders die hun kinderen eerst overladen met negatieve stereotypen over een andere taalgroep zoals: 'Walen zijn lui of dom' of 'Vlamingen hebben geen cultuur', hoeven zich dan ook niet te verbazen over de slechte rapportcijfers voor Frans of Nederlands van hun kinderen» <sup>(24)</sup>.

Ten tweede is er het *tijdsaspect*. Voor vlotte succesieve-taalverwerving is het belangrijk dat de kleuters ook na de schooltijd met het Nederlands geconfronteerd worden. Ouders zonder kennis en belangstelling voor het Nederlands en het Vlaams gemeenschapsleven bemoeilijken de taalverwerving van hun kind. Vergeet daarbij niet dat de meest courant gebruikte taal in Brussel het Frans blijft. M.a.w. buiten op straat, in de winkels en in de tram worden de leerlingen meestal niet met het Nederlands geconfronteerd.

Ten derde is er het verschillende stadium in de taalverwerving waarin Brusselse kinderen zich bevinden. Kleuters die in de klas voor het eerst met het Nederlands gekonfronteerd worden staan uiteraard nog lang zover niet als kinderen die bv. regelmatig met één van de ouders Nederlands praten. Dit *niveauverschil*, een typisch kenmerk voor een multi-cultureel en multi-talige stad als Brussel, maakt het noodzakelijk dat de leerkrachten flexibel inspelen op de noden van de individuele leerlingen.

### Vroege tweetaligheid is geen onmogelijkheid.

**Dit is zeker een reden om de heterogene schoolsituatie in het Nederlandstalig basisonderwijs in Brussel niet af te keuren. Wel mag niet voorbijgegaan worden aan de moeilijkheidsgraad voor de leerkrachten. Op 1 september geconfronteerd worden met een klas waarvan veel kinderen het Nederlands niet machtig zijn, is geen sinecure. Dit alles doet allerlei praktische vragen stellen. Hoe moeten we kind per kind aanpakken zodat het voldoende Nederlands verwerft? Hoe kunnen we het gebruik van het Nederlands promoten in de klas, op de speelplaats en thuis (!). Hoe moeten de Vlaamse kinderen aangepakt worden zodat ze geen nadeel ondervinden van de situatie met overwegend anderstalige klasgenoten? Welke inspanningen kunnen (moeten) we van de ouders vragen? Wat te doen met kinderen die echt geen Nederlands leren?**

### Van het ene komt het andere

De moeilijke taalsituatie en de gebrekkige taalverwerving liggen o.i. aan de basis van een hele reeks **afgeleide problemen**. Zo zijn er de niet te onderschatten inspanningen die van de kleuters en leerlingen verwacht worden. Het is sowieso **niet** altijd **makkelijk voor kinderen** om de gewone vaardigheden die van kleuters en leerlingen verwacht worden te leren. Daar komt in Brussel nog bij dat voor veel kinderen dit leerproces verloopt in een «vreemde» taal, het Nederlands. Een vreemde taal die door de ondervertegenwoordiging van kinderen uit homogeen Nederlandstalige gezinnen vaak niet de taal is die op de speelplaats gesproken wordt.

Professor Schaerlaekens stelt: «(...) uit onze ervaring op de Brusselse kleuterscholen kunnen we wel zeggen dat de grote inspanningen van de kleuterleidsters ten spijt - de eerste maanden voor bepaalde anderstalige kinderen emotioneel heel erg moeilijk lijken te zijn: ze nemen niet deel aan de activiteiten, zwijgenden lijken 'afwezig'» <sup>(25)</sup>. Daarnaast is er het feit dat de **leerkrachten** dreigen te verzuipen in de taalproblemen die al de aandacht opeisen. Dit lijkt ons een niet onbelangrijke bedreiging voor **de algemene kwaliteit** van het onderwijs.

<sup>23</sup> SCHAERLAEKENS A., VERHEYDEN L., ZINK I., o.c., p. 292. Infonntatie komt uit de NCC-telling '90.

<sup>24</sup> SCHAERLAEKENS A., o.c., p. 54.

<sup>25</sup> SCHAERLAEKENS A., VERHEYDEN L., ZINK I., o.c., p. 283.

De toevloed van vooral kinderen uit Franstalige gezinnen vormt bovendien een bedreiging voor het **Vlaams karakter** van de school. De Nederlandstalige leerlingen hebben buiten de lesuren vaak geen gelijkstalige medeleerlingen. Zo zijn er scholen waar kinderen tijdens de spellen het gezelschap van oudere en jongere leerlingen moeten opzoeken om met gelijkstaligen in contact te komen. Uit ongenoegen hiertegen sturen veel Nederlandstalige ouders hun kinderen wel eens naar scholen in **de Vlaamse rand**.

Wij stellen de investeringen in het Vlaams onderwijs in Brussel niet ter discussie.

Het is evenmin onze bedoeling het multi-cultureel en meertalig karakter van het Nederlandstalig onderwijs in Brussel in vraag te stellen.

De **kernvraag** van deze nota is hoe we het Nederlandstalig onderwijs in Brussel kunnen omdraaien tot multi-culturele-(talige)-model-scholen waar enerzijds de aanwezigheid van kinderen met anderstalige achtergronden geen rem vormt op de ontwikkeling van Nederlandstalige kinderen en waar anderzijds de kinderen met anderstalige achtergronden een degelijke opleiding krijgen zodat ze m.b.t. het Nederlands en het algemeen opleidingsniveau voldoende ver staan om na het lager onderwijs het middelbaar aan te vatten.

Daarnaast vinden we het noodzakelijk dat het Nederlandstalig onderwijs in Brussel blijft vertrekken vanuit haar binding met de Vlaamse gemeenschap in Vlaanderen.

In wat volgt geven we eerst een overzicht van de initiatieven die de Vlaamse gemeenschap en de VGC reeds ondernomen hebben in de hierboven geschetste problematiek. Op het einde doen we eigen voorstellen om de taalverwerving in het Nederlandstalig onderwijs te verbeteren.

## 11. De remedies: inventarisering en evaluatie van de bestaande initiatieven.

### 2.1. De Vlaamse Gemeenschap

Sinds 1991 voert de Vlaamse Gemeenschap in het kleuter- en lager onderwijs een «onderwijsbeleid naar migranten»<sup>26</sup>). We kunnen hier drie basiscomponenten onderscheiden: onthaalonderwijs, onderwijsvoorrrangsbeleid - intercultureel onderwijs en onderwijs in eigen taal en cultuur.

Er weze opgemerkt dat dit beleid zich hoofdzakelijk richt lot de anderstalige in de mate dat die migrant of allochtoon is (voor criteriumbeschrijving: zie verder). Voor Brussel betekent dit dat **autochtone Franstaligen**, die zoals in deel 1 aangegeven werd sterk aanwezig zijn, **niet tot de doelgroep** van dit beleid horen.

#### 2.1.1. onthaalonderwijs

Het onthaalonderwijs richt zich tot de leerlingen die pas aangekomen zijn in België en nog onvoldoende Nederlands spreken om te kunnen opgevangen worden in de gewone klas. Aangezien sinds kort kinderen van illegale vluchtelingen ook het recht hebben om onderwijs te volgen is de doelgroep van dit onthaalonderwijs nog altijd belangrijk. Vanaf 6 «nieuwe» kinderen per school krijgt de school 12 uren lestijd extra en per bijkomende doelgroepleerling anderhalf uur extra.

Beoordeling: het systeem werkt goed vanaf het moment dat de drempel van 6 kinderen bereikt is. Het probleem is echter dat voor bijna elke Brusselse school, zeker in de binnengemeenten, er wel enkele doelgroepleerlingen zijn. Vaak zijn het er geen **6**, waardoor de kinderen binnen andere programma's moeten opgevangen worden. Dit is vaak een zeer moeilijke situatie voor deze kinderen en verhoogt tegelijk de druk op de leerkracht.

#### 2.1.2. onderwijsvoorrrangsbeleid en intercultureel onderwijs

Het **onderwijsvoorrrangsbeleid** (OVB) bestaat uit een binnenschools luik: **Nederlands als tweede taal** en **zorgbreedte** én uit een buitenschools luik: het **schoolopbouwwerk**.

Voor dit binnenschools luik komt het erop neer dat scholen met allochtonen een beroep kunnen doen op aanvullende lestijden, begeleiding en ondersteuning. Hoewel het criterium voor deze maatregelen het aantal allochtonen is, de zogenaamde doelgroepleerlingen, gelden zij voor alle kansarme leerlingen in de school, ongeacht hun afkomst. In wat volgt proberen we dit te verduidelijken.

De scholen die op OVB willen ingaan moeten een zeer gedetailleerd **aanwendingsplan** voorleggen. Dit plan vermeldt het aantal doelgroepleerlingen.

Een doelgroepleerling is een leerling waarvan de grootmoeder van moederszijde niet in België is geboren en evenmin door geboorte de Belgische of Nederlandse nationaliteit bezit **en** waarvan de moeder ten hoogste tot het einde van het schooljaar waarin zij 18 jaar werd, onderwijs heeft genoten. Een school moet minimum 10% doelgroepleerlingen hebben. Op basis van dit percentage wordt via een coëfficiënt het aantal lestijden berekend. Deze coëfficiënt ligt iets gunstiger voor de scholen van het gebied Brussel-Hoofdstad. Het aanwendingsplan vermeldt verder het engagement (en de modaliteiten ervan: navorming, pedagogische begeleiding,...) van de **hele** school.

<sup>26</sup> Voor een beknopt overzicht zie: Interdepartementale commissie Migrant Vlaamse Gemeenschap, Vooruitgangrapport Migrantbeleid december 1993, Brussel, 1993, p. 28-40.

Zie ook teksten over onderwijsvoorrrangsbeleid en zorgbreedte, Ministerie Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, Brussel 1994-1995.

Het luik Nederlands als tweede taal (NT2) beoogt de taalvaardigheid van de doelgroep leerlingen door een structurele aanpak in de klas te verhogen, eventueel aangevuld met individuele of groepswijze remediëring-activiteiten. De begeleiding is in handen van het steunpunt NT2 (KUL) en de centra voor navorming. In Brussel worden deze NT2-pakketten door de VGC aangekocht.

NT2 is dus specifiek op allochtone kinderen gericht voor zover zij als doelgroep leerlingen kunnen gekwalificeerd worden.

Naast NT2 is er binnen OVB het luik zorgbreedte in de klas. Dit is gericht op preventie en remediëring van leer- en ontwikkelingsproblemen. Zorgbreedte is er voor alle kinderen, ongeacht hun afkomst. De nadruk ligt op het preventieve aspect, de remediëring werkt slechts aanvullend. Men focust op de overgang tussen kleuter- en lager onderwijs.

Zoals gezegd is er ook een buitenschools luik verbonden aan OVB. Het schoolopbouwwerk (SOW) wil een brug slaan tussen school, gezin en buurt - met extra aandacht voor allochtone ouders - en in algemene zin de inspraak en de participatie van ouders en de lokale gemeenschap in het schoolgebeuren bevorderen. Samenwerking met lokale sociaal-culturele en welzijnsorganisaties is noodzakelijk.

Intercultureel onderwijs (ICO) tenslotte is een afgeleide van OVB. Scholen die bijkomende middelen ontvangen voor OVB zijn verplicht hun onderwijs intercultureel in te vullen. ICO wil autochtone en allochtone kinderen op een positieve manier leren samenleven en is gericht op kennis van en inzicht in cultuurachtergronden. Dit kan op uiteenlopende manieren gebeuren.

Voor alle duidelijkheid: een school die voor OVB in aanmerking wenst te komen moet voor alle aspecten (NT2, zorgbreedte, SOW en ICO) een uitvoerige motivering geven in het aanwendingsplan.

Samengevat: NT2 is op het taalverwervingsaspect gericht, terwijl zorgbreedte (in de klas) en SOW (buiten de klas) in zekere mate op kansarmoedebestrijding gericht zijn. ICO heeft dan weer specifiek de culturele achtergrond tot doel. Al deze aspecten beïnvloeden elkaar.

Beoordeling: in totaal vallen een kleine dertig Brusselse scholen onder OVB. Zij situeren zich bijna allemaal in het centrum of in de 19de-eeuwse gordel. Globaal gezien is de evaluatie van OVB positief te noemen. De werking komt stilaan op kruissnelheid. Toch zijn er wel enkele zaken die minder goed zijn. Het criterium voor de doelgroep leerlingen mag dan wel iets soepeler zijn in Brussel, de vraag is of het soepel genoeg is. Zoals al gezegd valt de grote groep Franstalige autochtone kinderen buiten het criterium van doelgroep leerlingen.

Daarnaast is er nog de algemene opmerking dat ouders schriftelijk moeten verklaren of hun kind aan het criterium voldoet (zie hoger). Aangezien dit in bepaalde gevallen dreigt stigmatiserend te werken mag men wellicht veronderstellen dat er ouders zijn die deze verklaring niet invullen, waardoor het reële aantal doelgroep leerlingen wellicht hoger ligt dan het officiële aantal.

Verder kan nog gesteld worden dat het hele begeleidingspakket NT2, hoe degelijk dit intrinsiek ook weze, in Brussel voor een stuk voorbijgaat aan de realiteit dat Nederlands voor vele kinderen slechts de derde (of soms zelfs de vierde) taal is.

### 2.1.3. *Onderwijs in eigen taal en cultuur*

In tegenstelling tot het onthaalonderwijs en OVB is het onderwijs in eigen taal en cultuur (OETC) een meer verregaande optie. OETC neemt elementen van de eigen taal en cultuur voor een beperkt aantal uren op in het lespakket. Er bestaan twee OETC-modellen:

Het ondersteunend model is gericht op waardering voor en behoud van de minderheidstaal. Tot 20% van de beschikbare lestijd kan voor OETC aangewend worden.

Het bicultureel model wil een actieve tweetaligheid in het Nederlands en in de allochtone minderheidstaal verkrijgen. Dit model kan tot 50% van de beschikbare lestijd in de andere taal innemen. De lestijd in de andere taal dan het Nederlands is degressief.

Op dit ogenblik zijn er een negental scholen in het Brusselse waar bicultureel onderwijs gegeven wordt. De begeleiding gebeurt door de Foyer. De instemming van twee derden van de allochtone ouders is vereist.

Beoordeling (<sup>27</sup>): De gedachte dat de moedertaal van een kind ook de meest geschikte onderwijstaal is, gaat terug op een UNESCO-rapport van 1953. OETC als ondersteunend model is niet zo makkelijk realiseerbaar omdat praktische en financiële grenzen in een klas waar niet 1, 2 of 3 maar 6 of meer culturen samenzitten, zoals in Brussel het geval is, snel bereikt zijn.

<sup>27</sup> BYRAM, M and LEMAN, J. (ed.), *Bicultural and Trilingual education*, Clevedon - Philadelphia, Multilingual Matters, 1990.

LEMAN, I. (ed.), *Intégrité - Intégration*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1991

VAN DE CRAEN, P e.a., Anderstalige migranten in het onderwijs. Een overzicht en een aanzet tot onderwijsverandering, in DESLE E., LESTHAGE R. en WITTE E (ed), *Denken over migranten in Europa*, VUB-press, 1993.

FOYER, *Evaluatie einde schooljaar '94-'95 van het Bicultureel onderwijscentrum van Foyer inzake het Nederlandstalig Onderwijs te Brussel*.

Het biculturele model binnen OETC biedt wel sterke perspectieven, maar veronderstelt een duidelijke keuze van school en ouders. Het introduceren van een andere taal en cultuur in een Nederlandstalige school is immers een belangrijke beslissing. Het voornaamste argument om dit te doen is dat een kind sneller Nederlands leert wanneer het de ruimte krijgt om eerst zijn eigen identiteit via taal en cultuur te ontdekken, tenminste als het kind tot een sociaal kwetsbare groep behoort.

Hierbij mag men niet uit het oog verliezen dat momenteel in het Nederlandstalig secundair onderwijs te Brussel bijna 80% van de allochtone leerlingen uit het bicultureel basisonderwijs komt.

Bovendien valt er zeker iets voor te zeggen om dit biculturele model uit de «marginaliteit» te halen: op dit ogenblik wordt het bijna uitsluitend toegepast in scholen die een sociaal kwetsbaar publiek bereiken. Nochtans biedt de ervaring van dit type onderwijs mogelijkheden voor alle Nederlandstalige Brusselse scholen. Een goede begeleiding en een aangepaste opleiding voor de leerkrachten is in dat geval onontbeerlijk.

#### **2.1.4. Onderzoek m.b. t de problematiek van de verwerving van het Nederlands door anderstalige kleuters van de Brusselse agglomeratie**

In tegenstelling tot de vorige initiatieven die in feite lineair gelden voor heel Vlaanderen en dus ook haar hoofdstad is dit onderzoek specifiek voor de Brusselse situatie. De toenmalige Minister van Brusselse aangelegenheden, Hugo Weckx, gaf begin jaren '90 de opdracht tot een tweevoudig onderzoek: een wetenschappelijk luik <sup>(28)</sup> door professor Schaerlaekens (KUL) en een praktisch-didactisch luik <sup>(29)</sup> door het didactisch en onderwijskundig centrum voor Brussel en omgeving (DOCEBO).

Tot dit onderzoek werd besloten vanuit o.m. de overweging dat er in de meeste Brusselse scholen een nieuwe didactische situatie was ontstaan: op korte tijd (vijf tot maximum tien jaar) moeten zij zich omturnen van scholen met een homogeen Nederlandstalig publiek tot scholen die daarnaast ook een groot aantal van huis uit Franstalige, tweetalige en anderstalige kinderen moeten opvangen en efficiënt onderwijs geven in het Nederlands. Het wetenschappelijk luik kwam al in zekere mate aan bod in deel 1.

Het praktische luik werd door DOCEBO ontwikkeld voor het kleuteronderwijs. Concreet heeft DOCEBO enkele modules uitgewerkt rond bepaalde thema's. Zo bestaat er bijvoorbeeld een module «ballen en ballonnen» die een geheel van lesactiviteiten en materialen inhoudt waarmee de kleuterleid(st) kunnen werken en zich een didactiek eigen maken om daarna eigen thema's taliger te maken.

Uit een dubbele DOCEBO-enquête in alle Brusselse kleuterscholen blijkt dat het project globaal gezien goed

heeft ingespeeld op de noden van de kleuterleid(st). De modules worden nog steeds gebruikt, maar de ondersteuning vanuit DOCEBO is weggefallen na de decretale hervormingen in de navormingssector.

Beoordeling: het wetenschappelijk onderzoek en de modules van DOCEBO hebben de verdienste dat zij zich specifiek op de Brusselse onderwijssituatie richten en a.h.w. op maat gemaakt werden.

#### **2.1.5. Onderwijs van het Frans in het Nederlandstalig Onderwijs in Brussel**

In de Nederlandstalige Brusselse scholen wordt het Frans al vanaf het derde leerjaar van het lager onderwijs gegeven daar waar dit in de Vlaamse scholen buiten Brussel pas vanaf het vijfde leerjaar gebeurt. Op zich is dit positief.

Natuurlijk past dit gegeven niet in het rijtje initiatieven die de taalverwerving van het Nederlands an sich bevorderen. Nochtans kan het hier vermeld worden omdat het een algemene weerslag heeft op de taalverwerving in de Brusselse scholen.

Het is namelijk zo dat Frans geven in een klas waar een meerderheid van Frans- en anderstaligen zit de klassituatie grondig beïnvloedt: deze kinderen spreken soms beter Frans dan de leerkracht, er is geen leerplan en er zijn geen handboeken (de leerkrachten moeten het zelf uitzoeken) en het heeft een weerslag op de (homogeen) Nederlandstalige kinderen. Zij komen immers niet altijd aan hun trekken in de gewone vakken omdat de anderstaligen soms de normale klasontwikkeling vertragen en in de lessen Frans kunnen ze dan weer niet goed volgen omdat de anderstaligen het niveau te veel opdrijven.

Beoordeling: aangezien de lessen Frans de klassituatie in negatieve zin kunnen beïnvloeden is een aangepaste begeleiding van de leerkrachten hierrond en een discussie over de eindtermen op het einde van het lager onderwijs, zodat alle kinderen aan hun trekken komen, noodzakelijk.

#### **2.1.6. De lerarenopleiding**

Op dit ogenblik is er geen aangepaste lerarenopleiding in functie van een multiculturele meertalige onderwijs-situatie binnen een Nederlandstalig kader.

<sup>28</sup> SCHAERLAEKENS A, VERHEYDEN L, ZINK I, O.C.

<sup>29</sup> DOCEBO, De didactiek bij taalgemengde klantengroepen: mogelijkheden en beperkingen van de klaspraktijk



Er is in de opleidingscyclus (o.m. via de stage) wel een beperkte mogelijkheid tot aandacht voor een klassituatie waar kinderen met verschillende culturele achtergronden zitten, maar voor het taalverwervingsaspect is dit niet het geval. Zeker op klassituaties waar er een meerderheid aan Nederlandsonkundige kinderen is, worden leerkrachten niet voorbereid. Onlogisch is dit niet aangezien de Brusselse scholen slechts een fractie van het gehele Vlaamse onderwijs uitmaken.

Wel zijn er verschillende mogelijkheden tot navorming, dus wanneer men al afgestudeerd is en voor de klas staat. Deze navorming en begeleiding is bovendien noodzakelijk wil men zich het hele pakket extra beleidsmaatregelen (supra en infra) dat men te verwerken krijgt, eigen maken.

Beoordeling: hier stoten we op een groot mankement in het huidige beleid. De leerkrachten staan onder zware druk in hun klas omdat ze onvoldoende op die specifieke situatie voorbereid zijn. Zelfs als het om leerkrachten gaat met een hele staat van dienst, is de huidige complexe situatie vaak te belastend.

Anderzijds worden de leraars dan weer vaak geconfronteerd met allerlei nieuwe beleidsmaatregelen die even vaak demotiverend als motiverend werken omdat ze ongewild de indruk wekken dat de leerkrachten het tot nu toe verkeerd aanpakten.

Bovendien dreigen de nieuwe plannen van de Vlaamse Gemeenschap om de navorming voortaan per school (en dus niet meer op een hoger niveau zoals nu het geval is) te organiseren nefast te zijn voor Brussel. Brusselse scholen zijn immers meestal te klein om een efficiënte navorming op de vrije markt te vinden. Daarnaast is de speciale Vlaams-Brusselse markt globaal gezien te klein om er vanuit puur economische overwegingen navormingspakketten op maat voor te maken.

### 2.1.7. *Non-discriminatie*

De toepassing van de non-discriminatie wordt in dit bestek niet besproken. Nochtans kan dit een weerslag hebben op de taalverwervingsproblematiek.

## 2.2 *De Vlaamse Gemeenschapscommissie*

De Vlaamse Gemeenschapscommissie heeft steeds een aantal initiatieven genomen die **aanvullend** zijn t.o.v. het beleid van de Vlaamse Gemeenschap, met als doel de bevordering van de uitstraling en de kwaliteit van het Nederlandstalig onderwijs in Brussel.

### 2.2.1. *Promotie van het onderwijs*

Toen begin jaren '70 de leerlingenaantallen in de Vlaams-Brusselse scholen sterk begonnen terug te lopen besloot de N.C.C. (Nederlandse Commissie voor de

Cultuur van de Brusselse agglomeratie, voorloper van de V.G.C.) een jaarlijkse onderwijscampagne te lanceren die deze evolutie moest omkeren.

Door een aanhoudende inspanning, waarbij de nadruk lag op **twee- en meertaligheid** en op het **kwaliteitsimago** (met het bekende logo als handelsmerk) van het Nederlandstalig onderwijs lukten de NCC en later de VGC in hun opzet. De negatieve tendens werd grotendeels gestopt en zelfs omgebogen. Voor einde jaren '70 tot einde jaren '80 vond men voldoende wervingsbasis bij de klassieke Vlaams-Brusselse gezinnen en bij gezinnen uit de rand rond Brussel.

Vanaf het einde van de tachtiger jaren zette echter een verbrusselingstendens (zie deel 1) in: Frans- en anders-taligen vonden hun weg naar het Nederlandstalig onderwijs.

Beoordeling: de eerste tien tot vijftien jaar is de campagne een waar succesverhaal. Kwantitatief bereikte ze haar doel en kwalitatief zijn veel bedrijven uit de privé-sector jaloers op de uitstraling die het N-logo bezit.

De laatste jaren borduurt de promotiecampagne echter op hetzelfde stramien verder terwijl er onvoldoende rekening gehouden wordt met de veranderende sociologische en demografische realiteit. De campagne stelt de thematiek te eenvoudig voor en creëert de **illusie** dat een kind automatisch twee- of meertalig wordt in het Nederlandstalig onderwijs.

Op termijn dreigt deze promotie - in haar huidige vorm - zelfs een omgekeerd effect te hebben omdat het kwaliteitsimago in vele gevallen niet meer met de werkelijkheid overeenstemt. Vormelijk en inhoudelijk is bijsturing of zelfs herdenken nodig. Ook een effectmeting van de campagne, op basis van precieze en vooraf bepaalde criteria, zou nuttig zijn.

### 2.2.2. *Het logopedieproject Taalvaart*

In 1989 startte de VGC met een kleinschalig logopedieproject: 2 halftijdse logopedisten in de derde kleuterklas van 6 scholen. Inmiddels heeft dit project zich ontwikkeld tot een team van 20 voltijdse en 3 halftijdse logopedisten, begeleid door één coördinator, in 32 scholen. De actieradius is ook uitgebreid van de eerste kleuterklas tot het tweede leerjaar van het lager onderwijs (en zelfs verder).

Taalvaart (30) gaat ervan uit dat de communicatieve waarde van het Nederlands voor de kinderen van de doelgroep zeer beperkt is. Thuis en/of op straat spreken deze kinderen eveneens één of meer talen, andere dan het Nederlands.

<sup>30</sup> Administratie Vlaamse Gemeenschapscommissie Directie Onderwijs, Taalvaart. Een **stand van zaken**, Vlaamse vereniging voor logopedisten 17de congres, 1995.

De logopedisten bieden hun diensten aan in de scholen en willen op termijn een zo volledig mogelijk inzicht verkrijgen in de complexe Brusselse taalverwervingsproblematiek. De hoofdpdracht is taaltherapie geven, maar de nevenopdrachten ondersteunen de hoofdpdracht op essentiële wijze. Het gaat om deelname aan de interne schoolbesprekingen, informatieverschaffing aan leerkrachten en ouders (individueel of in groep) en om promotie en initiatie in schoolverband.

Zo organiseren de logopedisten bijvoorbeeld een «Nederlandstalige week» op school of bevorderen zij het bibliotheekbezoek op woensdagnamiddag. Soms gaat het om kleine dingen: de logopedisten bezorgen de ouders via een persoonlijk gesprekje een lijst met Nederlandstalige kinderprogramma's op de televisie.

Het belang van **informatie** aan de ouders wordt door de logopedisten zeker niet onderschat (<sup>31</sup>). De activiteiten die de taaltherapie ondersteunen zijn ook belangrijk omdat zij de motivatie van het kind om Nederlands te leren gevoelig kunnen verhogen. Taalverwerving is (ook) een **emotioneel** gebeuren (<sup>32</sup>),

Taalvaart wil ook de vooruitgang meten door regelmatig de kinderen te testen. Door omstandigheden is men de laatste jaren tweemaal van testnorm moeten veranderen. De eerste resultaten mogen volgend schooljaar verwacht worden.

Naast de taalvorm (spraakklanken, morfologische verschijnselen en zinsstructuren), de taalinhoud (woorden-schat, semantische relaties, verhalen) wil het project vooral tot taalgebruik (communicatieve functies, conversatievaardigheden) komen.

Concreet worden leerlingen in groepen van twee of drie uit de klas gehaald en in sessies van een klein half uur intensief begeleid.

Beoordeling: taalvaart is een project in groei. Op zes jaar tijd is het actieterrein gevoelig uitgebreid. Op dit ogenblik stabiliseert de werking zich en komt er tijd en energie vrij om nu ook de resultaten van de werking daadwerkelijk en systematisch te gaan meten. De eerste meetresultaten – toen de werking nog in de kinderschoenen stond – geven in elk geval aan dat het mogelijk was om in één schooljaar zes maanden taalachterstand op te halen. Dit is erg bemoedigend maar verder onderzoek is zeker nodig.

De relatie van logopedisten met de scholen verloopt, zeker in het begin, niet altijd vlekkeloos. Naarmate de tijd verloopt wordt de aanvaarding van de logopedisten vlotter, omdat de leerkrachten de positieve kanten van de taal-

therapie inzien. De heersende mening vanuit Taalvaart zelf is dat het nodig en nuttig is dat er iemand van buiten de school en de klas is die constant de motorfunctie achter de taalverwerving vervult.

### 2.2.3. **Brusselse Impuls voor technologie en software op school**

Dit project, afgekort Bits', is eveneens een recent (1994, gestart in 1995) project van de VGC. Via Bits' begeleidt de VGC-administratie onderwijs (informaticus, germanist en romanist) scholen op het vlak van taalverwerving, didactiek en informatica (<sup>33</sup>).

Aan de secundaire scholen wordt dus **computerondersteund taalonderwijs** aangeboden in samenwerking met de erkende Brusselse navormingscentra. Deze dienstverlening werd onlangs ook uitgebreid met een centrale computer waarop de leerkrachten rechtstreeks met modem kunnen inbellen. Uitbreiding naar het lager onderwijs wordt voorbereid.

Beoordeling: gezien de nog korte geschiedenis van Bits' is het moeilijk om de verdiensten ervan in te schatten. Hoewel de uitgangspunten goed zijn, mag de impact ervan ook niet overschat worden. In feite worden de PC en een goed uitgebreid softwareprogramma gebruikt om de taalverwerving te diversifiëren, te vergemakkelijken en zelfs te versnellen. De basis voor de eerste taalverwerving wordt echter in de kleuterklas en in de eerste jaren van het lager onderwijs gelegd.

### 2.2.4. **Schoolopbouwwerk**

Sinds enkele jaren subsidieert de VGC in het kader van haar kansarmoedebestrijdingsbeleid enkele projecten schoolopbouwwerk. Het gaat om lokale projecten van het gemeentelijk net in Sint-Jans-Molenbeek en Sint-Joost-Ten-Node en om begeleidingsprojecten vanuit de twee andere netten.

In het raam van het VGC-integratiebeleid worden er ook op andere plaatsen enkele projecten betoelaagd die werken rond taalverwerving van kinderen buiten de klassituatie.

Beoordeling: hoewel de kwaliteit van deze projecten goed is, zijn ze in de feiten erg uiteenlopend. Schoolopbouwwerk is nog steeds **een vlag die vele ladingen** dekt: van huiswerkklassen tot geïntegreerde netwerken tussen school, ouders en welzijns- of sociaal-culturele organisaties.

Het is bijgevolg erg moeilijk om hun werkelijke invloed op de taalverwerving in te schatten.

<sup>31</sup> Zie ook van Assche, F., **Meertalig opvoeden, implicaties**, bijdrage op het VGC-colloquium Kind en Taal, een medische benadering, Brussel, 1995.

<sup>32</sup> Administratie Vlaamse Gemeenschapscommissie, Dienst Onderwijs, Taalvaart, info-brochure VGC-project logopedie, Brussel, 1992.

<sup>33</sup> zie de maandelijkse Bits'-Brief.

### 2.3. De scholen

De scholen zelf hebben natuurlijk niet altijd op beleidsmaatregelen gewacht om aan bepaalde problemen tegemoet te komen.

Zo worden de scholen van het vrije net door hun koepelorganisatie aangeraden om anderstalige kinderen niet zonder meer in te schrijven. Hierbij wordt een dubbel criterium genoteerd: de school wijst op haar Nederlandstalig en op haar katholiek karakter <sup>(34)</sup>. Aan de kandidaat-inschrijvers wordt dit op een ernstige en duidelijke manier ter overweging meegegeven, in het belang van het kind.

Ook worden de vrije scholen opgeroepen om niet te ver af te wijken van een verhouding van minstens 50 % kinderen uit homogeen Nederlandstalige gezinnen, ten hoogste 10 % uit homogeen Franstalige en ten hoogste 40 % uit taalgemengde gezinnen. Dit is wat men soms (ten onrechte) het restrictiebeleid van het vrij onderwijs noemt. Verder worden er een heleboel richtlijnen gegeven die het Nederlandstalig karakter van de school moeten versterken (over klastaal, contacten met ouders, taal aan de schoolpoort, verenigingen rond de school, standpuntbepaling van de school,...)

Tenslotte is er ook de aandacht voor de taalactivering buiten de schooluren. Het is in elk geval een feit dat er minder homogeen Franstalige kinderen in het vrij onderwijs zitten dan in de andere netten. De scholen zijn wel vrij om deze richtlijnen al dan niet op te volgen.

Daarnaast zijn er allerhande kleine en grote initiatieven per school om de taalproblematiek het hoofd te bieden. Het gaat niet altijd om specifieke projecten rond taalverwerving. Soms zijn het initiatieven met als enig doel het Nederlandstalig karakter van de school te vrijwaren. Dit gaat bijvoorbeeld over strikte afspraken met de ouders om zelfs aan de schoolpoort enkel Nederlands te praten, zelfs tussen Franstaligen onderling. Scholen nemen soms het initiatief om de vaak met Brussel onbekende leerkrachten met de schoolbuurt in contact te brengen.

Vaak is het werken in moeilijke omstandigheden. Zo zijn er gevallen bekend van Franstalige ouders die op een vrij agressieve manier het recht opeisen om op oudervergaderingen automatisch in het Frans toegesproken te worden.

Beoordeling: het is zeer moeilijk om de diverse initiatieven per school in te schatten, al was het maar omdat ze

niet allemaal bekend zijn. Het beleid voor de vrije scholen anderszins kan positief geëvalueerd worden in de mate dat zij de hele thematiek ten minste vanuit een bepaalde visie benaderen.

In de mate dat er kinderen een inschrijving ontraden of geweigerd wordt kan men – zelfs als kan men veel begrip hebben voor de scholen – in de huidige juridische toestand enkel vaststellen dat de wet dit niet toelaat.

Het is in elk geval een feit dat veel scholen op zoek zijn naar interne regels die de school én de kinderen uiteindelijk ten goede komen.

## 111. Werken aan een gedifferentieerd taalbeleid

In deel 1 hebben we getracht de moeilijke situatie van het Nederlandstalig basisonderwijs in Brussel te verwoorden. Deel 11 was het in kaart brengen van de initiatieven die de Vlaamse Gemeenschap en VGC tot hiertoe genomen hebben.

In dit laatste hoofdstuk gaan we op zoek naar oplossingen: welke maatregelen kunnen de Vlaamse Gemeenschap, de VGC en de Brusselse basisscholen zelf nemen.

### Een gedifferentieerd taalbeleid

In deel 1 toonden we voldoende aan dat de situatie waarmee de Brusselse basisscholen worden geconfronteerd meertalig en multi-cultureel is. De grote culturele en taalheterogeniteit dreigt een schoolsituatie te creëren waarbij de capaciteiten van de meeste kinderen ontoereikend zijn om de achterstand op taalvlak en op het vlak van algemene schoolkennis op te halen.

Anderstalige kleuters zullen niet uit zichzelf hun schoolachterstand goedmaken. De pedagogische aanpak waarbij de kinderen via extra uren taalonderwijs of andere bijlessen de achterstand trachten weg te werken is als methode goed maar onvoldoende.

Het beleid, de scholen en de leerkrachten moeten op zoek naar andere concepten die rekening houden met dit multi-cultureel en meertalig karakter van Brussel.

Op onze zoektocht naar informatie en oplossingen kwamen we terecht bij het begrip taalbeleid. «*Taalbeleid is de weloverwogen wijze waarop de school omgaat met het gebruiken en onderwijzen van de verschillende talen op school, om het verwerven en verwerken van de leerstof te bevorderen*» <sup>(35)</sup>. Naar methode toe is de belangrijkste consequentie ervan dat «*De school streeft ernaar het onderwijs aan alle leerlingen zo veel mogelijk te laten*

<sup>34</sup>(5) - **Advies: anderstalige kinderen in het Nederlandstalig katholiek kleuter- en lager onderwijs in Brussel**, Regionale coördinatiecommissie kleuter en lager onderwijs Brussel, 1989 en 1993.

- **Advies over het katholieke karakter van het Nederlandstalig katholiek kleuter- en lager onderwijs in Brussel**, Kerk in de stad. 1992.

- zie ook KOCB-Nieuws, driemaandelijks

<sup>35</sup> HAYER M en MEERSTRINGA T, Schooltaal als struikelblok. p. 59, 1995, Coutinhou, Bussum.

*aansluiten bij hun taal- en cultuurachtergrond, om zo hun schoolresultaten te optimaliseren»* <sup>(36)</sup>. Het gaat dus om:

1. een **weloverwogen** wijze
  2. waarop de **school**
  3. omgaat met het **gebruiken**
  4. en met het **onderwijzen**
  5. van de **verschillende talen** op school
  6. om het **verwerven en verwerken** van de leerstof te bevorderen
- voor **Brussel** kan hieraan toegevoegd worden: in een **multi-culturele** grootstad waar de **streeftaal** een andere dan de dominante taal is.

Al deze elementen hebben hun belang.

Het voeren van een taalbeleid vertrekt niet zozeer van de premisse dat leerachterstand dient opgehaald te worden door extra taal- of inhaallessen.

De culturele verscheidenheid en vooral de taalverscheidenheid moet in de klas binnengebracht worden en in positieve zin gekanaliseerd worden. Dit veronderstelt soms het gebruik van een andere taal dan het Nederlands.

Stel bijvoorbeeld dat een kleuterleider in de klas een plaatje toont met een kangoeroe en aan de kinderen vraagt naar de soortnaam van het dier. Een kind met een Frans-talige achtergrond zegt in haar moedertaal «kangourou». Op dit moment moet de kleuterleider tussenkomen en zeggen dat het inderdaad een «kangourou» is maar dat dit in de klasomgeving «kangoeroe» wordt genoemd.

Dit is natuurlijk maar een eenvoudig voorbeeld. Het is wel duidelijk dat men positief omgaat met de andere talen in de klas in plaats van ze er kost wat kost buiten te houden. De strategie van de kleuterleiding en onderwijzers moet erin bestaan de kennis van de moedertaal van elk kind afzonderlijk a.h.w. te gebruiken als troef voor de verwerving van de algemene doelstellingen die het basis-onderwijs zich stelt.

Het uiteindelijke doel van dit taalbeleid blijft natuurlijk de verwerving van het Nederlands.

Dergelijke aanpak veronderstelt wel een bij komende know-how van de kleuterleid(st en van de leerkrachten.

Eigenlijk is een specifieke opleiding (en dus liefst niet alleen navorming) hiervoor onontbeerlijk.

Tot hertoe hebben we een taalbeleid enkel gesitueerd op het niveau van de klas: nl. het onderwijzend personeel dat de individuele achtergrond van elk van de kinderen kent of aanvoelt en hierop inspelt.

Alles van de leerkrachten verwachten is uiteraard niet de goede aanpak. In deel I wezen we op vaak zeer grote verschillen tussen Brusselse scholen wat betreft de culturele en taalachtergrond van de leerlingen. Hieruit volgt dat het taalbeleid in de klas dan ook dient ingebed te zijn in

een taalbeleid voor de hele school. Door de samenstelling van de schoolgemeenschap kan de ene school een totaal andere aanpak vergen dan een andere school. De methode kan in school x bijvoorbeeld eerder refereren naar de Canadese immersie-methode, in school y is het misschien nuttiger inspiratie te halen bij voorbeelden als bi-cultureel-onderwijs...

Dit alles heeft uiteraard consequenties naar pedagogische aanpak, de begeleiding van leerkrachten, het organiseren van bijkomende taallessen, het takenpakket van taakleraren, het gebruik van andere talen in de klas,... Bovendien stopt een goed schoolbeleid niet met de werking binnen de schoolpoorten: het is evident dat de buitenschoolse werking in een rijkere gemeente van een andere aard is dan de werking in een arme gemeente..

Taalbeleid in de klas mag ruimte laten voor alle talen, zolang de finaliteit maar het Nederlands is.

Buiten de klas (speelplaats, schoolpoort,...) pleiten we voor consequent gebruik van het Nederlands.

De Vlaamse overheid en de VGC tenslotte moeten van hun kant de scholen en het onderwijzend personeel de vrijheid en de middelen geven om een eigen, aangepast taalbeleid per school/klas uit te stippelen en vorm te geven.

Een gedifferentieerd taalbeleid is m.a.w. een opdracht voor overheden, scholen (schooldirecties, oudercomités, schoolpersoneel,...) en onderwijzend personeel.

### **Een positieve ingesteldheid t.o.v het Nederlands.**

Tot zover de methode die kan verschillen van school tot school, van klas tot klas. M.b.t. de inhoud van elk taalbeleid afzonderlijk zullen de verantwoordelijken moeten oog hebben voor het **informeren van ouders** en het creëren van een **emotioneel stimulerende omgeving voor het kind**.

Bijna alle academici zijn het eens dat een taal aanleren meer is dan een technische aangelegenheid. Ook kleuters en jonge kinderen zullen rapper geneigd zijn Nederlands te leren als ze zich in de school thuisvoelen. Dit is in de eerste plaats de taak van de kleuterjuffrouw en de onderwijzer die voor een veilige en stimulerende spreekruimte moeten zorgen. Een fysieke en emotionele ruimte die de kinderen vriendelijk uitnodigt te experimenteren met de vreemde taal én hun ervaringen te associëren met de Nederlandse taal.

Kinderen op eigen tempo laten meewerken aan het klasgebeuren, lesgeven met aangepast lesmateriaal (moet kinderen «prikkel»), bv. een Nederlandstalige uitzending van Sesamstraat), dwang vermijden, een opbouwende attitude, een bevrugende aanpak, e.d. zijn elementen die de taalverwerving zullen verbeteren.

Maar zeker in het basisonderwijs mag de thuissituatie van het kind niet onderschat worden. De ouders hebben

<sup>36</sup> HAYER M en MEERSTRINGA T, o.c., p. 59.

een belangrijke verantwoordelijkheid in de positieve ingesteldheid van het kind t.o.v. de vreemde taal.

Het sturen van anderstalige kinderen naar het Nederlandstalig basisonderwijs veronderstelt m.a.w. ook een engagement van de ouders. De school moet hierover de ouders informeren. Door algemene communicatie, door buitenschoolse activiteiten, door contact- en info-avonden e.d. moet bij anderstalige ouders een good-will gecreëerd worden t.o.v. het Vlaams karakter van de school. De taalverwerving van het anderstalig kind zal gevoelig verbeteren als de anderstalige ouders op weg naar school enkele woordjes Nederlands praten, als ze bij het overlopen van de schoolactiviteiten aandacht schenken aan het Nederlands, als de gebruikte taal op ouder-contact-avonden Nederlands is...

### Balanceren tussen de belangen van het kind **en** die **van de school**

Een taalbeleid in het Nederlandstalig Brussels basisonderwijs zal tenslotte eeuwig balanceren tussen twee fundamentele en niet altijd verzoenbare uitgangspunten: het **belang van het kind** en het **belang van het Vlaams karakter** van de school.

Sommige maatregelen voor het behoud van het Nederlandstalig karakter van de school zijn niet altijd in het belang van het kind. Neem bijvoorbeeld de informatie die vanuit de school naar de ouders vertrekt. Het Nederlandstalig karakter vereist dat deze informatie in het Nederlands is. Bij Nederlandsonkundige ouders kan dit soms tegen het belang van het kind ingaan. Een taalbeleid dient echter beide premisses zorgvuldig af te wegen. Naast het evident belang van de rechten van het kind, dient het Nederlandstalig onderwijs, gesubsidieerd door de Vlaamse Gemeenschap, haar gerichtheid op Vlaanderen en de Vlaamse Brusselsaars, niet uit het oog te verliezen.

In wat volgt overlopen we een reeks maatregelen waarvoor ofwel de Vlaamse Gemeenschap, de VGC, de school zelf of de individuele leerkrachten de bestaande toestand zouden kunnen verbeteren.

## CONCRETE MAATREGELEN

### 1. Het versoepelen van normen

Deel 11 was een opsomming en evaluatie van initiatieven die de Vlaamse Gemeenschap en de VGC in het verleden reeds genomen hebben en die een zeker soelaas bieden voor de moeilijke situatie waarin het Nederlandstalig basisonderwijs zich in Brussel bevindt: onthaalonderwijs, onderwijsvoorrangsbeleid en intercultureel onderwijs, onderwijs in eigen taal en cultuur, DOCEBO, de onderwijscampagnes, het project Taalvaart, BITS?, schoolopbouwwerk... Deze initiatieven ~~stagen~~ in meer of mindere mate in hun (soms te beperkt) opzet.

De vraag bij dit alles is in welke mate de overheden hier met prioritaire uitdagingen bezig zijn zolang de klassen in Brussel aan bijna dezelfde normen moeten voldoen als de klassen in Vlaanderen.

Gezien de typische problematiek van de Brusselse scholen, pleiten we ervoor dat de Vlaamse minister van Onderwijs **minder grote klassen** mogelijk maakt in het Brussels basisonderwijs. De ultieme verantwoordelijkheid voor het bijbenen van taal- en leerachterstand ligt bij de verantwoordelijke kleuterleid(s) of onderwijzer. Zij worden meer geholpen door hen verantwoordelijkheid te geven over kleinere klassen dan door hen te ondersteunen met weliswaar goede maar niet goedkope en eerder beperkte initiatieven in eerder grote klassen.

### 2. De lerarenopleiding

Vanuit meerdere hoeken kregen we te horen dat Vlaanderen geen aangepaste lerarenopleiding voor ondewijs in een meertalige en multi-culturele context kent. Dit niet alleen voor de Brusselse situatie maar in feite voor heel Vlaanderen waar de schoolsituaties ook belangrijke evoluties ondergaan.

De bestaande opleidingen zijn gericht op het verstrekken van een algemene opleiding. Op de normaalscholen wordt geen rekening gehouden met situaties waarbij leerkrachten het Nederlands als tweede, derde of vierde taal moeten onderwijzen.

Hiervoor is inzicht nodig in het taalverwervingsproces, de taalstructuur van het Nederlands, basisnoties van vreemde talen,...

Een goede opleiding voor kleuterleiding en onderwijzers moet niet alleen rekening houden met taalaspecten. De kansen op leerresultaten worden ook bepaald door de socio-economische en culturele achtergrond van de kinderen. Hier telt voor veel migrantenkinderen dat ze uit gezinnen komen met een lagere sociale status. De ouders motiveren hun kinderen vaak niet voor goede schoolresultaten. Een goede lerarenopleiding moet hiermee rekening houden. Ze moet de leerkrachten in spe voeling geven met de migrantenthematiek: de allochtone cultuur, het lage opleidingsniveau en de afkomst van migrantenouders, de Islam-godsdienst, de moeilijke maatschappelijke positie van migrantenjongeren,... Dit gebeurt nu al tot op zekere hoogte.

De Vlaamse Gemeenschap moet dringend een **multi-talige en multi-culturele invalshoek inbouwen in de opleidingen** van kleuterleiding en onderwijskrachten. Deze eis stelt zich o.i. niet enkel vanuit de Brusselse situatie. De onderwijssituaties in de stedelijke gebieden in Vlaanderen worden stilaan meertalig en multi-cultureel.

### 3. Permanente navorming

Verder bouwend op punt 2 stellen we bovendien dat ook de permanente navorming voor leerkrachten aandacht moet hebben voor de multi-talige en multi-culturele Brusselse context. Het vervlechten van deze invalshoeken met het bestaande aanbod navorming is een taak voor de Vlaamse Minister bevoegd voor Onderwijs en eventueel de VGC.

De evolutie waarbij de navorming in Brussel zou uitbesteed worden aan privé-instellingen is in dit opzicht uiteraard niet goed. Aangezien de Brusselse schoolcontext dynamisch is en voortdurend evolueert is **navorming broodnodig**.

### 4. Een gedifferentieerd taalbeleid

Hierboven werd taalbeleid als concept al omschreven. Daarbij is de moedertaal van de anderstalige kinderen belangrijk. Het belang van die taal wordt meer en meer erkend, immers: *«niet alleen de nieuwe te verwerven taal positief moet gewaardeerd worden maar ook de oorspronkelijke moedertaal van het kind, welke deze ook mag zijn»* (<sup>17</sup>). De anderstaligheid wordt in de klas m.a.w. niet ten allen prijze geweerd. Men tracht de aanwezigheid van de vreemde taal juist te gebruiken in het taalverwervingsproces van het Nederlands.

Door taalbeleid als leidraad te stellen kan men tot een zeer gedifferentieerde aanpak komen per school en zelfs per klas.

Het bi-cultureel onderwijs heeft zijn sporen in het verleden reeds verdiend. Dit laatste was vooral in scholen waar de leerlingenpopulaties bestaan uit twee min of meer homogene groepen. Denk bijvoorbeeld aan klassen waar Spaanse kinderen samen met Nederlandstalige kinderen twee dominante groepen vormen. Het stramien van het bicultureel onderwijs zal echter weinig vruchten voortbrengen als de klas een te heterogene groep vormt.

Het taalbeleid is een mogelijkheid die scholen de kans geeft een eigen pedagogische aanpak te ontwikkelen om taal- en leerachterstand op te halen.

Centrale figuur is de leerkracht die het taalbeleid in de klas moet waarmaken. Hij/zij zou hierin idealiter moeten gesteund worden door een taalbeleidsplan op het niveau van de school.

De VGC van haar kant moet het taalbeleid stimuleren door van de scholen een **taalbeleidsplan** te verwachten. Ze kan bijvoorbeeld een **taalbeleidswijzer** opstellen. Tenslotte mag in dit alles de verantwoordelijkheid van de Vlaamse overheid niet vergeten worden.

### 5. De promotiecampagne

In ons onderzoek gingen we ook dieper in op de promotiecampagnes voor het Nederlandstalig onderwijs in Brussel. Hiervoor gingen we te rade bij een onderzoeksbureau.

Er bleek dat de campagne in het verleden zeker haar sporen verdiende. De campagne is trouwens goed gekend bij de Brusselaars. Toch stellen we ons de vraag in welke mate ze nu nog vertrekt van juiste doelstellingen en of er niet beter aan een alternatieve toonzetting wordt gewerkt.

In de huidige situatie heeft het Nederlandstalig basisonderwijs geen nood aan nieuwe, anderstalige leerlingen die zonder veel meer komen schoollopen. De campagne zou er veel beter op wijzen dat het sturen van kleuters of leerlingen naar het Nederlandstalig onderwijs, verreikende gevolgen impliceert voor zowel ouders als kinderen en dus het gevolg moet zijn van een weloverwogen keuze.

Het studie bureau berekende dat voor een prijskaartje van 1 miljoen frank de hele **campagne** kon worden **door-ge-licht**, ondermeer op repercussies, het behalen van de doelstellingen, het formuleren van nieuwe doelstellingen... Dit bedrag is iets meer dan 10% van de jaarlijkse campagne.

### 6. Werken met ouders

Een keuze voor het Nederlandstalig basisonderwijs moet meer zijn dan een keuze voor kwaliteitsonderwijs of een keuze voor meertaligheid. De keuze zou een een positief gebaar moeten zijn naar de cultuur en de aanwezigheid van Vlamingen in Brussel. Aandacht van de Franstalige ouders voor het klasgebeuren en schoolresultaten van kinderen verhogen de kans op goede resultaten.

In het Nederlandstalig onderwijs veronderstelt dit dan ook een positieve attitude naar de Vlaamse gemeenschap in Brussel.

De scholen moeten daarom aandacht schenken aan de **opstelling van de ouders**. Het is in het belang van het kind dat ouders gewezen worden op de consequenties van een schoollopende leerling die in het Nederlandstalig onderwijs school loopt.

Dit kan door het organiseren van informatiedagen en het geven van duidelijke informatie bij de inschrijvingen. Het lijkt ons bijvoorbeeld geen slechte zaak als de anderstalige ouders bij de inschrijving gevraagd wordt om Nederlandse taalcursussen te volgen. Verder moet het contact tussen de ouders en de school goed verzorgd worden. Dit kan o.m. met schoolfeesten, goed voorbereide ouder-contactavonden, een Nederlandstalig cultuuraanbod na de schooluren, uitstapjes naar Vlaanderen,... De school moet van de ouders een positieve opstelling vragen. De school zelf moet proberen de goede relatie via initiatieven vorm te geven.

<sup>17</sup> A. SCHAERLAEKENS, co., p. 54.

In dit alles lijkt het ons dat de VGC een stimulerende rol zou kunnen spelen. Zij zou bijvoorbeeld een aanbod Nederlandstalige activiteiten kunnen uitwerken die door de scholen kunnen worden overgenomen.

## 7. Een terughoudend inschrijvingsbeleid

«Scholen zijn geen fabrieken» is misschien wel een boutade maar in de praktijk blijkt dat scholen vaak een heuse slag leveren om zoveel mogelijk kinderen in te schrijven. Wij pleiten eerder voor een tegenovergestelde houding.

Omwille van algemene kwaliteitseisen, maar ook in het **belang van het kind**, zou de school beter een ontradende houding aannemen. Te grote concentraties anderstaligen maken een goed taalbeleid niet makkelijker. Ouders van wie de kinderen zelden of nooit in contact kwamen met het Nederlands én die zelf geen inspanningen willen leveren, bezwaren bovendien de kansen van hun kinderen. Uiteraard pleiten we niet voor het botweg weigeren van kinderen. Dit gaat trouwens in tegen onze maatschappelijke overtuiging én tegen de wet.

Sommigen stellen dat sowieso een bepaald percentage kinderen bij voorbaat niet geschikt is voor een meertalige opvoeding. Indien dit mogelijk is kan hiervoor een wetenschappelijk meetinstrument opgesteld worden. Een maatschappelijke discussie dringt zich dan wel op.

Het lijkt ons een taak van de VGC om scholen tot een minder marktgerichte opstelling te brengen bij de inschrijvingen. Kwaliteitsonderwijs en de belangen van kinderen lijken ons betere richtlijnen.

## 8. Leerkrachten en de leefomgeving van de school

De tijd is voorbij dat leerkrachten verplicht werden te wonen in de omgeving van hun school. Hierdoor dreigt het contact te vervallen van de leerkracht met de leefomgeving van de school en de kinderen. De kans dat de leerkracht «vervreemdt» van de wereld van de kinderen is reëel.

De overheid, en voor de Brusselse, Nederlandstalige basisscholen meer bepaald de VGC, heeft o.i. een opdracht in het bevorderen van **het contact tussen het onderwijzend personeel en de buurt** waar de school staat.

## 9. Schoolopbouwwerk

Onder punt 2.2.4. bespraken we de VGC-projecten i.v.m. schoolopbouwwerk. Het zijn projecten waarbij de scholen letterlijk buiten komen. Er worden methodieken opgezet die ingebed zijn in de buurt.

Dit kan gaan van huiswerkklassen tot geïntegreerde netwerken tussen school, ouders en welzijns- of sociaal-culturele organisaties.

Het schoolopbouwwerk lijkt ons een zinnige piste om de contacten van de school met haar directe omgeving aan te halen. De school treedt naar buiten en integreert zich opnieuw in haar **sociaal weefsel**.

Naar onze mening dient wel afgestapt te worden van de tendens schoolopbouwwerk louter in de hoek van de kansarmoedebestrijding te plaatsen.

## 10. Intensieve contacten met de gemeenschapscentra

De Brusselse gemeenschapscentra zijn ontmoetingsplaatsen voor Vlaamse Brusselaars. Het zijn centra voor het Vlaams gemeenschapsleven in Brussel. Elke gemeente heeft een gemeenschapscentrum.

Het lijkt ons een goed idee om de kinderen en de ouders ook via de school meer te betrekken bij de activiteiten van deze centra: opendeurdagen in de bibliotheek, schoolvoorstellingen, enz.

De VGC die de politieke verantwoordelijkheid draagt over deze gemeenschapscentra dient een stimulerende en coördinerende rol te spelen in de ontmoeting van de scholen met de centra, de ontmoeting van ouders met de centra enz.

## II. Multi-disciplinair onderzoek

De taalsituatie in de Brusselse scholen is bijzonder complex. Studiewerk over buitenlands onderwijs in een multi-talige en - culturele omgeving zijn niet vergelijkbaar. Het onderzoek van de Brusselse situatie zelf staat nog in de kinderschoenen.

We vinden het aangewezen dat de Vlaamse Gemeenschap en eventueel de VGC zouden investeren in **multi-disciplinair en interuniversitair**, toegepast onderzoek. Hoe kan de taalverwerving in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel worden versterkt? Het is nodig om alle know-how terzake te bundelen.

### *Het Nederlandstalig basisonderwijs opgeven ?*

Het Nederlandstalig basisonderwijs maakt woelige tijden mee. De taalheterogeniteit creëert moeilijke klassituaties en het onderwijs lijkt onvoldoende uitgerust voor zijn multiculturele opdracht.

Sommigen ontkennen dat er Nederlandstalige kinderen verdwijnen uit de Brusselse scholen door de toeloop van allochtone kinderen. Ze stellen dat het Nederlandstalig basisonderwijs precies overleeft dankzij de kinderen van allochtonen.

Dit is deels juist. Maar dan nog is de situatie dubbelzinnig.

De concentratie in sommige scholen en de gebrekkige taalverwerving is zo problematisch dat de kwaliteit van de scholen dreigt verloren te gaan. Noch de anderstalige kinderen noch de Nederlandstalige kinderen winnen hierbij.

De Vlaamse ouders volgen de situatie bovendien met argusogen. Hun bezorgdheid over de kwaliteit van de opvoeding van hun kinderen stijgt.

Tegen deze achtergrond wint bij enkelen de mening veld dat het Nederlandstalig onderwijs in Brussel beter niet blijft bestaan. Wat zou - volgens hen - de zin zijn van een klas met 24 anderstalige kleuters en 1 Nederlandstalige kleuter?

Het opgeven van het Nederlandstalig onderwijs staat gelijk met het opgeven van een instrument voor de uitstraling van de Nederlandse cultuur en van de Vlaamse aanwezigheid in Brussel.

Om de bestaansreden van het onderwijs kracht bij te zetten moeten de beleidsverantwoordelijken, de schoolgemeenschappen en de leerkrachten aan de slag. Ze moeten bewijzen dat het Nederlandstalige onderwijs in Brussel zijn plaats waard is en blijft.

Ons onderzoek spitste zich vooral toe op de taalverwerving. Wij analyseerden de situatie, bekeken de tot hertoe genomen beleidsmaatregelen en duwden enkele mogelijke oplossingen naar voor.

Het lijkt ons mogelijk om de multitalige en -culturele situatie om te buigen tot een opnieuw slagvaardig onderwijs met een duidelijke band met de Vlaamse gemeenschap in Brussel. Hiervoor zal iedereen wel zijn verantwoordelijkheid moeten opnemen: de Vlaamse Gemeenschap, de VGC, de schooldirecties, de leerkrachten en de ouders.

Sven GATZ

---