

Kinderrechtenforum

Rechten van minderjarigen uit etnisch-culturele minderheden

Kinderrechtencoalitie Vlaanderen vzw



1e jaargang – nr.1, 2004

Kinderrechtenforum

Rechten van minderjarigen uit etnisch-culturele minderheden

Kinderrechtencoalitie Vlaanderen vzw

Gent, 2004



Kinderrechtencoalitie Vlaanderen vzw

Eekhout 4

9000 Gent

Tel: 09/225.90.25

Email: info@kinderrechtencoalitie.be

Website: <http://www.kinderrechtencoalitie.be>

Voorwoord

Sinds de oprichting van de Kinderrechtencoalitie Vlaanderen in 1996 is het steeds onze betrachting geweest om aan netwerking te doen door mensen, organisaties en ideeën samen te brengen omtrent rechten van kinderen, zoals die worden erkend in het door België geratificeerde Verdrag inzake de Rechten van het Kind. De Kinderrechtencoalitie wil specifiek vanuit het gezichtspunt van niet-gouvernementele organisaties (NGO's) een structurele bijdrage leveren aan de implementatie van de erkende rechten in dit Verdrag voor minderjarigen.

Eén van de middelen die de Kinderrechtencoalitie hierbij hanteert is de organisatie van Open Fora. Vier maal per jaar wordt een actueel thema m.b.t. rechten van minderjarigen uitgediept. Academici, NGO's, ambtenaren, beleidsinstanties, semi-overheden, het Kinderrechtencommissariaat en individuele geïnteresseerden zijn hierbij welkom voor discussie en overleg.

Omdat de vraag naar een verslag van deze Open Fora toenam hebben we besloten er telkens een cahier rond samen te stellen dat ter beschikking staat van alle geïnteresseerden.

Dit eerste "*Kinderrechtenforum*" behandelt de thematiek van rechten van minderjarigen uit minderheidsgroepen, en bundelt de lezingen¹ die gegeven werden tijdens het gelijknamige Open Forum dat doorging op 20 juni te Antwerpen. Directe aanleiding voor dit thema was de jaarlijkse studiedag die het Comité voor de Rechten van het Kind -het internationaal toezichtorgaan bij het V.N.-Verdrag inzake de Rechten van het Kind- organiseerde.

Met dit eerste Kinderrechtenforum wil de Kinderrechtencoalitie de constructieve dialoog met alle betrokkenen verder verdiepen, en de discussies die hieromtrent worden gevoerd stimuleren.

Het Kinderrechtenforum zal als bronnenmateriaal worden gebruikt bij het alternatief rapport dat door de Kinderrechtencoalitie wordt samengesteld.

Karin Maes
Voorzitster Kinderrechtencoalitie Vlaanderen vzw

¹ De standpunten die worden ingenomen in de bijdragen stemmen niet noodzakelijk overeen met de standpunten van de Kinderrechtencoalitie.

Inhoudstafel

Voorwoord-----	5
Inhoudstafel-----	7
Minderjarigen uit etnisch-culturele minderheden en het Verdrag inzake de Rechten van het Kind (<i>Kinderrechtencoalitie Vlaanderen</i>) -----	9
Inleiding op het thema rechten van minderjarigen uit etnisch- culturele minderheden: de Vlaamse context (<i>Piet Janssens, Vlaams Minderhedencentrum</i>) -----	23
De monoculturele norm. Minderjarigen uit etnisch-culturele minderheden in het onderwijs (<i>Stijn Suijs, Steunpunt ICO</i>) -----	45
Minderjarigen uit etnisch-culturele minderheden in de Bijzondere Jeugdbijstand en de Ondersteuningsteam's Allochtonen (<i>Lut Gevers & Belgiz Polat, OTA Antwerpen</i>)-----	75
Aanbevolen literatuur-----	89
Over de deelnemers -----	93

Minderjarigen uit etnisch-culturele minderheden en het Verdrag inzake de Rechten van het Kind

Kinderrechtencoalitie Vlaanderen

I. Inleiding

In 1989 werd het Verdrag inzake de Rechten van het Kind unaniem aangenomen door de Algemene Vergadering van de Verenigde Naties. Hiermee werd recht gedaan aan kinderen overal ter wereld, ongeacht nationaliteit, ras, kleur, taal, religie, geslacht, etnische afkomst,...

De ervaringen van kinderen en jongeren uit etnisch-culturele minderheden zijn echter nog ver verwijderd van de rechten die hen werden toegekend in het V.N.-Verdrag. Al te vaak hebben deze kinderen te kampen met discriminatie net omwille van hun etnisch-culturele achtergrond. Hierdoor wordt aan deze groep minderjarigen vaak een kwaliteitsvol onderwijs ontzegd, komen zij vaker in conflict met de wet en ontbreekt het hen aan een toegankelijke gezondheidszorg.

De voorbije jaren is de aandacht voor etnisch-culturele minderheden in het algemeen en voor minderjarigen uit etnisch-culturele minderheden in het bijzonder nochtans aanzienlijk gestegen. Internationaal was er de evolutie naar de erkenning van het probleem van discriminatie van minderjarigen uit etnisch-culturele minderheden, met een zoektocht naar oplossingen op verschillende internationale fora. In Vlaanderen kwam een heus minderhedenbeleid tot stand en zagen een aantal initiatieven het licht die zich inlieten met minderjarigen. Men trachtte op die manier tegemoet te komen aan de problemen die zich stellen t.g.v. de evolutie naar een realiteit in de samenleving van etnisch-culturele diversiteit.

Deze uitdaging is nog steeds actueel en kan worden gestimuleerd door de thematiek te benaderen vanuit een kinderrechtenperspectief. Een positieve aanwending van het Kinderrechtenverdrag kan inderdaad een stimulans zijn om rechten van minderjarigen uit etnisch-culturele minderheden ten volle te implementeren.

II. Het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind (IVRK)

M.b.t. minderjarigen uit etnisch-culturele minderheden zijn vooral artikel 2 van het IVRK, het zogenaamde non-discriminatiebeginsel, en artikel 30 over kinderen en jongeren uit etnisch-culturele minderheden van belang.

II.1. Non-discriminatie

Artikel 2 van het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind stelt:

“1. De Staten die partij zijn bij dit Verdrag, eerbiedigen en waarborgen de in het Verdrag beschreven rechten voor ieder kind onder hun rechtsbevoegdheid zonder discriminatie van welke aard ook, ongeacht ras, huidskleur, geslacht, taal, godsdienst, politieke of andere overtuiging, nationale, etnische of maatschappelijke afkomst, welstand, handicap, geboorte of andere omstandigheid van het kind of van zijn of haar ouder of wettige voogd.

2. De Staten die partij zijn, nemen alle passende maatregelen om te waarborgen dat het kind wordt beschermd tegen alle vormen van discriminatie of bestraffing op grond van de omstandigheden of de activiteiten van, de meningen geuit door of de overtuigingen van de ouders, wettige voogden of familieleden van het kind.”

Dit non-discriminatie-artikel werd door het Comité voor de Rechten van het Kind, het toezichtorgaan bij het V.N.-Verdrag inzake de Rechten van het Kind, erkend als een algemeen principe en van fundamenteel belang voor de toepassing van het Verdrag in zijn geheel. De implementatie van artikel 2 voorziet namelijk de implementatie van alle andere bepalingen uit het Kinderrechtenverdrag, waardoor alle rechten van toepassing zijn op alle kinderen, zonder discriminatie van welke aard ook.

Artikel 2 legt verder aan verdragsstaten bij het Kinderrechtenverdrag de verplichting op om actief te werken aan de preventie van discriminatie en dus de nodige maatregelen te nemen die minderjarigen in staat stellen te kunnen genieten van hun rechten. Deze actieve aanpak wordt door het Comité benadrukt in de behandeling van de landenrapporten².

² In het kader van de ratificering van het Verdrag inzake de Rechten van het Kind verbindt een verdragsstaat zich ertoe overeenkomstig artikel 44 van het Verdrag verslag uit te

Deze bepaling toont de dubbele uitdaging aan waarmee vele kinderen worden geconfronteerd: niet alleen worden zij gediscrimineerd op basis van hun leeftijd en status, maar vaak ervaren zij een bijkomende discriminatie op basis van geslacht, ras, of ethnische afkomst. Het Comité voor de Rechten van het kind heeft door de jaren heen verschillende vormen van discriminatie vastgesteld t.a.v. minderjarigen. In het kader van het Open Forum "Rechten van minderjarigen uit etnisch-culturele minderheden" is vooral de bepaling "etnische afkomst" van belang.

De erkenning van zowel burgerlijke, politieke, economische, culturele en sociale rechten voor kinderen in één document maken van het Kinderrechtenverdrag een comprehensief instrument waarbij de verschillende bepalingen onderling afhankelijk zijn van elkaar. Ondanks deze holistische structuur kan het Verdrag ook positief aangewend worden t.a.v. een aantal maatschappelijk zeer relevante sectoren en doelgroepen, waaronder minderjarigen uit etnisch- culturele minderheden.

11.2. Kinderen uit minderheden

Artikel 30 van het Verdrag stelt dat:

"In die Staten waarin etnische of godsdienstige minderheden, taalminderheden of personen behorend tot de oorspronkelijke bevolking voorkomen, wordt het kind dat daartoe behoort niet het recht ontzegd te zamen met andere leden van zijn of haar groep zijn of haar cultuur te beleven, zijn of haar eigen godsdienst te belijden en ernaar te leven, of zich van zijn of haar eigen taal te bedienen."

Artikel 30 is een herneming van artikel 27 van het Internationaal Verdrag inzake Burgerrechten en Politieke Rechten³ (1966). De aanneming van artikel 30 in het

brengen over de door hen genomen maatregelen die uitvoering geven aan de in het Verdrag erkende rechten, alsmede over de vooruitgang die is geboekt ten aanzien van het genot van die rechten binnen twee jaar na de inwerkingtreding van het Verdrag voor de betrokken Staat die partij is (initiële rapport) en vervolgens iedere vijf jaar (periodieke rapport).

³ Artikel 27 van het Internationaal Verdrag inzake Burgerrechten en Politieke Rechten stelt dat *"In Staten waar zich etnische, godsdienstige of linguïstische minderheden bevinden, mag aan personen die tot die minderheden behoren niet het recht worden ontzegd, in gemeenschap met de andere leden van hun groep, hun eigen cultuur te beleven, hun eigen godsdienst te belijden en in de praktijk toe te passen, of zich van hun eigen taal te bedienen."*

Kinderrechtenverdrag kwam er op voorstel van de NGO-wereld. Door artikel 27 van het Internationaal Verdrag inzake Burgerrechten en Politieke Rechten te vertalen naar minderjarigen in het Kinderrechtenverdrag wordt de individuele aard van de rechten in dit artikel erkend⁴, hoewel deze rechten uiteraard slechts genietbaar zijn in gemeenschap met andere leden van de groep waartoe het kind behoort.

Artikel 30 gaat niet over het feit dat een groot deel van de minderjarigen uit minderheidsgroepen te lijden hebben onder discriminatie van bijvoorbeeld onderwijs, gezondheidszorg, of sociale vooroordelen. Eerder dan over economische, sociale en politieke rechten handelt artikel 30 over culturele, linguïstische en religieuze rechten. Dit neemt echter niet weg dat het recht *“zijn of haar cultuur te beleven”* vaak geschonden wordt net omwille van de schending van sociale en politieke rechten.

Artikel 30 erkent ook het recht om de eigen taal te spreken van de minderheid waartoe de minderjarige behoort. Dit betekent echter niet dat kinderen uitsluitend dienen te worden opgevoed in deze taal. Het kan wel impliceren dat de overheid de nodige positieve maatregelen neemt om te verzekeren dat een minderjarige uit een etnisch-culturele minderheidsgroep zijn of haar moedertaal kan hanteren op school. Tegelijk zijn dan ook maatregelen nodig om kinderen die een minderheidstaal gebruiken te beschermen tegen discriminatie van de meerderheidstaal. Onder het Verdrag zijn staten er dus toe gebonden maatregelen te nemen om kinderen te integreren door hen de lokale taal aan te leren, maar tevens dient dezelfde staat deze minderjarigen hun eigen taal aan te leren.

Het recht op het gebruik van de eigen taal is overigens niet beperkt tot de school. Ook m.b.t. bijvoorbeeld de massamedia hebben minderjarigen uit etnisch-culturele minderheden het recht geïnformeerd te worden in de eigen taal (artikel 17 (d)). Dit recht op informatie in eigen taal is ongetwijfeld ook belangrijk in het licht van artikel 42⁵ van het Verdrag, waarin aan minderjarigen het recht wordt toegekend de rechten zoals die zijn opgenomen in het Kinderrechtenverdrag te vertalen naar kinderen en jongeren. Het Comité voor

⁴ Artikel 27 van het Internationaal Verdrag inzake Burgerrechten en Politieke Rechten heeft het inderdaad over personen die tot een minderheid behoren, terwijl het Kinderrechtenverdrag deze rechten toekent in artikel 30 aan het **individuele kind**.

⁵ Artikel 42 van het Kinderrechtenverdrag stelt dat *“De staten die partij zijn, verbinden zich ertoe de beginselen en de bepalingen van dit Verdrag op passende en doeltreffende wijze algemeen bekend te maken, zowel aan volwassenen als aan kinderen.”*

de Rechten van het Kind heeft in het verlengde hiervan tevens aanbevolen dat de initiële en periodieke rapporten van de verdragsstaten aan het Comité vertaald worden naar de taal van de desbetreffende minderheidsgroep.

In artikel 24 (3)⁶ van het Verdrag wordt aan minderjarigen het recht toegezegd om beschermd te worden tegen schadelijke culturele gewoonten en praktijken van ouders, familie en de gemeenschap. Uiteraard is het ook belangrijk te erkennen dat minderjarigen het recht hebben op beleving van die culturele praktijken en gewoonten die niet schadelijk zijn voor het kind, ongeacht hoe vreemd deze ook mogen lijken voor buitenstaanders. Artikel 30 erkent dit recht.

Men kan zich afvragen waarom de expliciete verwijzing in het Verdrag naar minderjarigen uit minderheden nodig was, gezien de erkenning van artikel 2 dat reeds alle rechten toekent aan alle minderjarigen, ongeacht hun etnische afkomst. In het licht hiervan lijkt artikel 30 overbodig. Tijdens de voorbereidende werkzaamheden ter creatie van het Verdrag was dit idee inderdaad een aantal staten genegen. De aanneming van een specifieke bepaling m.b.t. etnisch-culturele minderheden zou impliceren dat kinderen die tot deze groep behoren verschillen van andere kinderen, wat fundamenteel strijdig zou zijn met het non-discriminatiebeginsel.⁷ Echter, de vaststelling dat kinderen en jongeren uit etnisch-culturele minderheden steeds weer geconfronteerd worden met verschillende vormen van discriminatie en segregatie rechtvaardigt zonder twijfel deze bepaling in een apart artikel. Artikel 30 herbevestigt aldus de rijke diversiteit in culturen die worden beleefd binnen een samenleving die respect heeft voor mensenrechten, en is op die manier het eerste internationale mensenrechteninstrument dat rechten toekent aan minderjarigen uit minderheden als groep en als dragers van rechten.

III. De Belgische toepassing van het Kinderrechtenverdrag

Het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind werd door België ondertekend op 26 januari 1990, en geratificeerd op 16 december 1991, waarmee het effectief in werking trad op 15 januari 1992.

⁶ Artikel 24 (3) van het Kinderrechtenverdrag stelt: *“De Staten die partij zijn, nemen alle doeltreffende en passende maatregelen teneinde traditionele gebruiken die schadelijk zijn voor de gezondheid van kinderen af te schaffen.”*

⁷ DETRICK, S., *The United Nations Convention on the Rights of the Child. A Guide to the “Travaux Préparatoires”*, Martinus Nijhoff Publishers, 1992.

III.1. Algemeen

Overeenkomstig artikel 44 (1) heeft België op 12 juli 1994 zijn eerste rapport ingediend bij het Comité voor de Rechten van het Kind m.b.t. de door België genomen maatregelen die uitvoering geven aan de in het Verdrag erkende rechten, alsmede over de vooruitgang die is geboekt ten aanzien van het genot van die rechten. In dit initiële rapport is de aandacht voor minderjarigen uit etnisch-culturele minderheden en voor de implementatie van artikel 30 uitermate beperkt en versnipperd. De aandacht wordt voornamelijk herleid tot niet-vergezelde minderjarigen, een problematiek die toen reeds de nodige bezorgdheid opleverde van het Comité.

In het tweede Belgische rapport dat werd ingediend bij het Comité op 7 mei 1999 en werd behandeld op 23 mei 2002 wordt de stijgende maatschappelijke aandacht voor minderjarigen uit etnisch-culturele minderheden vertaald in een meer comprehensieve bespreking van het beleid dat de voorbije 5 jaar werd gevoerd m.b.t. kinderen en jongeren uit minderheidsgroepen. De aandacht gaat in de eerste plaats nog steeds uit naar de problematiek van niet-begeleide minderjarigen en minderjarigen met een vluchtelingenstatus⁸. Daarnaast komt de aandacht voornamelijk tot uiting in de sector van de jeugdbescherming en het onderwijs. Rapportering over de implementatie van artikel 30 is quasi afwezig.

Het alternatief rapport van de Belgische NGO's⁹ stelt m.b.t. de naleving van artikel 30 en de aanbevelingen die hierover werden gemaakt in de Slotbeschouwingen n.a.v. het initiële Belgische rapport: *"We moeten jammer genoeg vaststellen dat het tweede Belgische rapport haast niets vermeldt over het gevolg dat wordt gegeven aan de aanbevelingen van het Comité voor de Rechten van het Kind."*¹⁰ Zo beveelt het Comité in haar Slotbeschouwingen o.a. aan meer aandacht te besteden aan de integratie van migrantenkinderen, meer bepaald in scholen en sociale diensten; de vertaling van de principes en

⁸ De precare situatie van niet-begeleide minderjarigen en minderjarigen met een vluchtelingenstatus wordt gezien de focus van het Open Forum enerzijds, en de verschillende andere fora waarop deze problematiek uitgebreid aan bod komt verder niet expliciet behandeld, hoewel beide groepen duidelijk behoren tot een "minderheidsgroep".

⁹ Krachtens artikel 45 van het Verdrag kunnen niet-gouvernementele organisaties in het kader van de controle op de toepassing van het Verdrag de vijfjaarlijkse evaluatie door de Belgische Staat aanvullen met hun eigen ervaringen.

¹⁰ KINDERRECHTENCOALITIE VLAANDEREN VZW, Verdrag inzake de Rechten van het Kind. Alternatief Rapport van de Belgische NGO's, september 2001, p. 116, te raadplegen op: <http://www.kinderrechtencoalitie.be>.

doelstellingen van het Verdrag in de talen van de belangrijkste groepen vluchtelingen en migranten te realiseren; en de mogelijkheid na te gaan om de beginselen en de bepalingen van het Verdrag te integreren in de opleidingsprogramma's, bestemd voor bepaalde beroepsgroepen.¹¹

Verder adviseren de NGO's in hun alternatief rapport *“dat de auteurs van de volgende rapporten zich op de essentiële vraag zullen storten betreffende de plaats van het kind in migrantenfamilies in België in al zijn facetten.”*¹²

III.2. Jeugdbescherming

M.b.t. de jeugdbescherming stelt het Belgisch overheidsrapport het volgende: *“Het Centrum voor gelijkheid van kansen en racismebestrijding stelt dat uit vroeger gevoerde enquêtes blijkt dat jonge allochtonen op het stuk van de jeugdbescherming anders worden behandeld dan jonge autochtonen. Zij zouden in het kader van de jeugdbescherming sneller worden onderworpen aan strengere maatregelen, zouden in de praktijk minder aanspraak kunnen maken op diverse vormen van begeleiding en sneller in inrichtingen worden geplaatst. Al te zelden nog wordt een beroep gedaan op interculturele bemiddelaars om gepaste alternatieve maatregelen voor te stellen.”*¹³ Dit ondanks het bestaan binnen de Vlaamse Gemeenschap van migrantenondersteuningsteams die in het kader van de Bijzondere Jeugdzorg de diensten en voorzieningen bijzondere jeugdbijstand ondersteunen bij de begeleiding van allochtone minderjarigen.¹⁴ Het jaarlijkse rapport van de Vlaamse regering aan het Vlaams Parlement¹⁵ legt dienaangaande een aantal knelpunten bloot waarmee deze diensten worden geconfronteerd. *“De Ondersteuningsteams Allochtonen (OTA) vervullen een belangrijke rol als interculturele bemiddelaar binnen de bijzondere jeugdbijstand tussen cliënt en voorziening. De overeenkomsten lopen steeds voor één jaar.*

¹¹ COMMITTEE ON THE RIGHTS OF THE CHILD, Concluding Observations of the Committee on the Rights of the Child, 20 June 1995, te raadplegen op: <http://www.kinderrechtencoalitie.be>.

¹² KINDERRECHTENCOALITIE VLAANDEREN VZW, *o. c.*, p. 116.

¹³ MINISTERIE VAN JUSTITIE, Toelichting bij het tweede Belgische rapport betreffende het verdrag van de Verenigde Naties inzake de rechten van het kind, p. 45, te raadplegen op: <http://www.kinderrechtencoalitie.be>.

¹⁴ MINISTERIE VAN JUSTITIE, *o. c.*, p. 46.

¹⁵ Overeenkomstig artikel 6 van het Decreet van 15 juli 1997 houdende instelling van het kindeffectrapport en de toetsing van het regeringsbeleid aan de naleving van de rechten van het kind maakt de regering jaarlijks voor 30 september aan het Vlaams Parlement en aan de Kinderrechtencommissaris een schriftelijk verslag op omtrent de implementatie van het Verdrag.

*Vanwege de OTA's is er een sterke vraag naar regularisering. De minister van Welzijn was bereid de contracten te verlengen voor een periode van twee jaar. Er werd slechts een begrotingsakkoord verkregen voor het eerste werkingsjaar, nl. 2001. Meer en meer werken de OTA's niet alleen met allochtone jongeren maar ook met minderjarige vluchtelingen.*¹⁶ Naast het probleem van afwezigheid van een structurele verankering is er ook de nood aan de uitbreiding ten behoeve van alle deelgroepen uit etnisch-culturele minderheden¹⁷ (de werking van de Ondersteuningsteam's Allochtonen en de problemen waarmee zij worden geconfronteerd wordt verder behandeld in deel 4 van dit Kinderrechtenforum, p. 75).

Verder werden er binnen de Bijzondere Jeugdzorg een aantal projecten opgestart die zich rechtstreeks dan wel onrechtstreeks richten tot minderjarigen uit etnisch-culturele minderheden.

III.3. Onderwijs

In het onderwijs is er het laatste decennium bijzondere aandacht geweest voor de kansenongelijkheid waarmee verschillende doelgroepen worden geconfronteerd, ook kinderen en jongeren uit etnisch-culturele minderheden. Dit leidde in 1993 tot de creatie van de non-discriminatieverklaring, waarbij via lokale "non-discriminatieovereenkomsten" een spreidingsbeleid t.a.v. "doelgroepenleerlingen" werd bewerkstelligd. Vaak werden deze overeenkomsten misbruikt om de inschrijving van migrantenkinderen louter op basis van etniciteit te weigeren, wat neerkomt op racisme.¹⁸ Dit veranderde met het Decreet van 28 juni 2002 betreffende gelijke onderwijskansen I. Het Gelijkekansendecreet garandeert het inschrijvingsrecht voor iedereen in een school naar keuze. Jammer genoeg worden hierin ook een aantal uitzonderingen voorzien waardoor scholen minderjarigen uit etnisch-culturele minderheden alsnog kunnen weigeren.¹⁹

¹⁶ VLAAMSE OVERHEID, Jaarlijkse Verslaggeving van de Vlaamse regering aan het Vlaams Parlement en de Kinderrechtencommissaris inzake de rechten van het kind 1 april 2000 – 31 maart 2001, goedgekeurd op 5 oktober 2001, p. 78, te raadplegen op: <http://www.kinderrechtencoalitie.be>.

¹⁷ Door een recente beslissing van de Vlaamse Minister van Welzijn, Gezondheid en Gelijke Kansen, Adelheid Byttebier, werden de overeenkomsten met de OTA's hernieuwd, waardoor deze diensten worden gesubsidieerd voor een periode van 3 jaar. Hierdoor wordt aan de OTA's meer bestaanszekerheid geboden.

¹⁸ KINDERRECHTENCOALITIE VLAANDEREN VZW, *o. c.*, p. 116.

¹⁹ STEEN, B., Elk kind heeft recht op onderwijs in de school naar keuze... of toch niet?, in: T.J.K., 2002 (5).

Daarnaast zijn er concrete projecten op het getouw gezet die zich inlaten met specifieke doelgroepen. Het "opvangonderwijs voor anderstalige nieuwkomers" strekt ertoe kinderen van migranten die zeer recent in het land zijn aangekomen een voldoende kennis van het Nederlands bij te brengen teneinde hun sociale integratie te bevorderen. In het kader van "Uitgebreid onderwijs en het Nederlands in gewone leerjaren" kunnen onder bepaalde voorwaarden aan scholen bijkomende lesuren worden toegekend die moeten worden gebruikt voor intercultureel onderwijs, voor het aanleren van vaardigheid in de Nederlandse taal of ter preventie en oplossing van ontwikkelings- of leerproblemen.

In het basisonderwijs en in het secundair onderwijs kan een school een leerkracht "Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur (OETC)" aanvragen. De doelstelling daarbij bestaat erin de integratie van migranten te vergemakkelijken door een aantal lesuren gewijd aan hun eigen taal en cultuur in het leerprogramma op te nemen.

Ondanks deze maatregelen stellen de NGO's vast dat *"De kansenongelijkheid in het onderwijs (...) zeker een belangrijk aandachtspunt is geweest van de overheid. Maar ze stak tot nog toe te weinig middelen en energie in de begeleiding van de implementatie van haar maatregelen in de dagdagelijkse klaspraktijk. De NGO's vragen bijgevolg meer aandacht en middelen voor kansengelijkheid in het onderwijs zodat de nog steeds bestaande ongelijkheid wordt weggewerkt."*²⁰

IV. Themadag Comité voor de Rechten van het Kind

Niet alleen in Vlaanderen worden rechten van minderjarigen uit etnisch-culturele minderheden miskend. Ook internationaal is er stijgende aandacht voor de discriminatie van minderjarigen uit etnisch-culturele minderheden, ook vanuit kinderrechtenorganisaties.

Tijdens zijn 31ste sessie besliste het Comité voor de Rechten van het Kind zijn jaarlijkse themadag te wijden aan rechten van minderjarigen uit minderheidsgroepen. De directe aanleiding hiervoor is het in 1993 uitgeroepen *"International Decade of the World's Indigenous People"* (1995-2004). Dit decennium heeft tot doel internationale samenwerking te versterken om zo tot meer adequate oplossingen te komen voor de problemen waarmee mensen uit minderheidsgroepen worden geconfronteerd in domeinen als respect voor mensenrechten, ontwikkeling, educatie en gezondheid.

²⁰ KINDERRECHTENCOALITIE VLAANDEREN VZW, o.c., p. 83.

In de behandeling van de landenrapporten van staten die partij zijn bij het Verdrag stelde het Comité voor de Rechten van het Kind herhaaldelijk problemen vast waarmee minderjarigen uit etnisch-culturele minderheden worden geconfronteerd. Deze problemen draaiden meestal rond twee centrale thema's: non-discriminatie en culturele eigenheid. Minderjarigen uit etnisch-culturele minderheden hebben vaak te lijden onder discriminatie van praktisch alle rechten die hen zijn toegekend overeenkomstig het Kinderrechtenverdrag. Tevens heeft het Comité herhaaldelijk de aanbeveling gedaan aan verdragsstaten om het recht tot beleving van de eigen cultuur van minderjarigen uit etnisch-culturele minderheden te verwezenlijken. In dit verband is het Comité ten andere bezorgd over verschillende vormen van geweld waarmee kinderen uit etnisch-culturele minderheden worden geconfronteerd, zowel familiaal als in de samenleving. Gezien deze twee centrale thema's zullen de werkzaamheden van het Comité tijdens de themadag georganiseerd worden in twee gelijknamige werkgroepen.

IV.1. Werkgroep 1: Non-Discriminatie

Zoals we reeds stelden is het non-discriminatiebeginsel één van de fundamentele pijlers van het Kinderrechtenverdrag, en verbindt het verdragsstaten tot een preventief optreden t.a.v. discriminatie van minderjarigen uit etnisch-culturele minderheden. Tegelijk erkent artikel 30 de culturele eigenheid van kinderen en jongeren uit etnisch-culturele minderheden, en verzoekt het verdragsstaten hen te voorzien van de nodige bescherming zodanig dat zij in staat gesteld worden om alle rechten die hen zijn toegekend te effectueren en te genieten van hun eigen cultuur, taal en religie.

De werkgroep non-discriminatie zal de focus leggen op de verschillende vormen van uitsluiting waarmee minderjarigen uit etnisch-culturele minderheden worden geconfronteerd in de uitoefening van hun rechten. Naast racisme, xenofobie, discriminatie i.v.m. toegang tot diensten en recht en openbare orde zal er ook speciale aandacht worden besteed aan het jeugdrecht, inclusief aan minderjarigen uit etnisch-culturele minderheden die in conflict komen met de wet.

Vaak zijn minderjarigen uit etnisch-culturele minderheden proportioneel oververtegenwoordigd in het systeem van jeugdbescherming/jeugd-delinquentie. Jongeren die delicten plegen zijn de laatste jaren een bron van grote bezorgdheid bij vele overheden. In een klimaat dat vraagt naar bestraffing en correctie t.a.v. kinderen die misdrijven begaan is het belangrijk dat rechten van

kinderen worden gerespecteerd wanneer zij in aanraking komen met systemen die zich manifesteren t.a.v. jeugdige delinquenten. Jongeren uit etnisch-culturele minderheden zijn kwetsbaarder voor deze systemen dan andere groepen van jongeren.

Het Kinderrechtenverdrag erkent in verschillende bepalingen rechten voor minderjarigen die in aanraking komen met een systeem van jeugdbescherming/jeugddelinquentie. Artikel 37 erkent het verbod op foltering, wrede behandeling of bestraffing, doodstraf, levenslange gevangenisstraf en onwettige gevangenneming of vrijheidsberoving. Artikel 40 over de aanpak van jeugdmisdadigheid waarborgt eerlijke rechtspleging en erkent het principe dat plaatsing in een inrichting moet worden vermeden wanneer mogelijk en passend.

Deze bepalingen uit het Kinderrechtenverdrag kregen een verdere concrete vertaling in een aantal internationale standaarden, waaronder de *“United Nations Standard Minimum Rules for the Administration of Juvenile Justice”*²¹, ook wel de *“Beijing Rules”* genoemd. De Beijing Rules bevatten, net als het Kinderrechtenverdrag een non-discriminatiebeginsel dat stelt:

“The following Standard Minimum Rules shall be applied to juvenile offenders impartially, without distinction of any kind, for example as to race, colour, sex, language, religion, political or other opinions, national or social origin, property, birth or other status.”

Later volgde de aanneming van de *“United Nations Guidelines for the Prevention of Juvenile Delinquency”*²², gekend als de *“Riyadh Guidelines”* en de *“Rules for the Protection of Juveniles Deprived of their Liberty”*²³. De Riyadh Guidelines bevatten maatregelen voor de bescherming van minderjarigen die worden verwaarloosd, verlaten of misbruikt. De Rules for the Protection of Juveniles waarborgen de opsluiting van een minderjarige als ultimatum remedium, zeker wanneer het gesloten instellingen of detentiehuisen betreft.

²¹ Resolutie 40/33, Aangenomen door de Algemene Vergadering van de V.N. op 29 november 1985.

²² Resolutie 45/112, Aangenomen door de Algemene Vergadering van de V.N. op 14 december 1990.

²³ Resolutie 45/113, Aangenomen door de Algemene Vergadering van de V.N. op 14 december 1990.

Deze instrumenten garanderen een algemeen kader om de rechten van minderjarigen uit etnisch-culturele minderheden te beschermen wanneer zij in contact komen met de wet. Toch blijkt in de praktijk dat allerhande misbruiken nog vaak voorkomen en dat minderjarigen uit etnisch-culturele minderheden vaak nog ongelijk worden behandeld.

IV.2. Werkgroep 2: Culturele eigenheid

Omwille van hun culturele eigenheid worden minderjarigen uit etnisch-culturele minderheden geconfronteerd met verschillende uitdagingen dan andere groepen van minderjarigen. Het Comité voor de Rechten van het Kind heeft in het licht hiervan vooral belangstelling voor het recht op identiteit en het recht op onderwijs.

Artikel 7 van het Verdrag inzake de Rechten van het Kind verzoekt verdragsstaten alle kinderen onmiddellijk na hun geboorte te registreren om op die manier een naam en nationaliteit te verwerven. Artikel 8 van het Verdrag stelt dat staten zich verbinden *“tot eerbiediging van het recht van het kind zijn of haar identiteit te behouden, met inbegrip van nationaliteit, naam, en familiebetrekkingen zoals wettelijk erkend, zonder onrechtmatige inmenging”*. Het recht op een naam en nationaliteit, en op het behoud van identiteit is uitermate belangrijk voor minderjarigen uit etnisch-culturele minderheden, die net omwille van hun etnisch-culturele achtergrond beperkte middelen en kennis hebben over het belang van deze rechten en voor geboorteregistratie.

Het recht op educatie is niet louter een kwestie van toegang tot onderwijs (cf. Artikel 28), maar heeft ook aandacht voor de doelstelling van dit onderwijs. Het doel van onderwijs wordt erkend in artikel 29 van het Verdrag waar in lid (c) en (d) wordt gesteld dat het onderwijs aan het kind dient gericht te zijn op:

c) het bijbrengen van eerbied voor de ouders van het kind, voor zijn of haar eigen culturele identiteit, taal en waarden, voor de nationale waarden van het land waar het kind woont, het land waar het is geboren, en voor andere beschavingen dan de zijne of de hare;

d) de voorbereiding van het kind op een verantwoord leven in een vrije samenleving, in de geest van begrip, vrede, verdraagzaamheid, gelijkheid van geslachten, en vriendschap tussen alle volken, etnische, nationale en godsdienstige groepen en personen behorend tot de oorspronkelijke bevolking;

Dit betekent dat aan de ene kant minderjarigen uit etnisch-culturele minderheden het recht hebben te genieten van onderwijs dat is gericht op de ontwikkeling van respect voor de eigen culturele identiteit, taal en waarden. Aan de andere kant betekent dit dat onderwijs voor alle kinderen moet ingebed zijn in een geest van verdraagzaamheid en gelijkheid. Deze twee aspecten mogen niet worden beperkt tot het onderwijscurriculum, maar dienen te worden uitgedragen in de ruime schoolomgeving en daarbuiten.

V. Open Forum Rechten van minderjarigen uit etnisch-culturele minderheden

Gezien enerzijds de manifeste problemen waarmee minderjarigen uit etnisch-culturele minderheden in Vlaanderen nog steeds worden geconfronteerd in verschillende maatschappelijk relevante sectoren, in het bijzonder het onderwijs en de jeugdbescherming, en anderzijds de stijgende internationale aandacht vanuit verschillende kinderrechtenorganisaties, onder meer vanuit het Comité voor de Rechten van het Kind organiseerde de Kinderrechtencoalitie een Open Forum omtrent dit thema. Hierbij werd vertrokken vanuit de krijtlijnen die door het Comité zijn uitgezet, zoals hierboven beschreven. Het doel is het Kinderrechtenverdrag en die bepalingen die rechtstreeks betrekking hebben op minderjarigen uit minderheden beter te begrijpen en bij te dragen tot een meer uniforme en adequate interpretatie van het Verdrag door de thema's aangedragen door het Comité te vertalen naar Vlaamse context. De expertise van de NGO-wereld en andere relevante organisaties werkzaam met de doelgroep van minderheden zullen zonder twijfel hiertoe bijdragen.

Bibliografie

COMMITTEE ON THE RIGHTS OF THE CHILD, Concluding Observations of the Committee on the rights of the child, 20 June 1995, te raadplegen op: <http://www.kinderrechtencoalitie.be>.

DETRICK, S., The United Nations Convention on the Rights of the Child. A Guide to the "Travaux Préparatoires", Martinus Nijhoff Publishers, 1992.

KINDERRECHTENCOALITIE VLAANDEREN VZW, Verdrag inzake de Rechten van het Kind. Alternatief Rapport van de Belgische NGO's, september 2001, te raadplegen op: <http://www.kinderrechtencoalitie.be>.

MINISTERIE VAN JUSTITIE, Toelichting bij het tweede Belgische rapport betreffende het verdrag van de Verenigde Naties inzake de rechten van het kind, te raadplegen op: <http://www.kinderrechtencoalitie.be>.

STEEN, B., Elk kind heeft recht op onderwijs in de school naar keuze... of toch niet?, in: T.J.K., 2002 (5).

VLAAMSE OVERHEID, Jaarlijkse verslaggeving van de Vlaamse regering aan het Vlaams Parlement en de Kinderrechtencommissaris inzake de rechten van het kind, 1 april 2000-31 maart 2001, goedgekeurd op 5 oktober 2001, te raadplegen op: <http://www.kinderrechtencoalitie.be>.

Inleiding op het thema rechten van minderjarigen uit etnisch-culturele minderheden: de Vlaamse context

Piet Janssen, Vlaams Minderhedencentrum

I. Doelgroep

Minderjarigen uit etnisch-culturele minderheden (ECM) vormen een zeer ruime en heel verscheiden groep. Grofweg kan men ze opdelen naar juridisch statuut, naar migratiemotief en naar etnische afkomst:

- *Naar juridisch statuut:*

Gaande van Belgen van allochtone afkomst in tweede, derde, vierde generatie (waar eindigen we?) over gevestigde vreemdelingen via nieuwkomers (hoelang – wie juist?) met uitzicht op definitief verblijf (vb gezinsherenigers / -vormers) tot jongeren met een precair verblijfsstatuut en jongeren zonder wettig verblijf, al of niet met hun ouders, en alleenstaande minderjarige asielzoekers en alleenstaande minderjarige vreemdelingen.

- *Naar migratiemotief (recent of in verdere verleden aanwezig):*

Arbeidsmigratie, economische vluchtelingen (arbeid), asielzoekers (vluchtverhaal) en trekkende bevolking (voyageurs, zigeuners,...).

- *Naar etnische afkomst*

Na WO II zijn enkele groepen dominant aanwezig: Italianen, Spanjaarden en Portugezen. Nadien ook Marokkanen en Turken. Sinds de jaren tachtig is er een grotere waaier en verscheidenheid ontstaan. Deze grote verscheidenheid neemt toe, niet alleen tussen de groepen, maar ook binnen de groepen (Hoe omgaan met die verscheidenheid?).

Naar beleving en maatschappelijke ervaringen uit deze verscheidenheid zich ook: kinderen en jongeren uit etnisch-culturele minderheden hebben vaak te kampen met ervaring van discriminatie, uitsluiting en een specifieke en

afzonderlijke behandeling, vooral op basis van uiterlijke kenmerken: huidskleur, naam (cf. in publieke sfeer, werklozenlijsten in Wiscomputer VDAB,...). Dit leidt tot een verregaande stigmatisering van minderjarigen uit etnisch-culturele minderheden.

De grote verscheidenheid tussen groepen wordt dikwijls verengd tot één of enkele groepen, waaraan alle anderen worden afgemeten met een ver doorgedreven stereotypering en veralgemening tot gevolg, ook ten aanzien van jongeren in het algemeen.

De uitgesproken heterogeniteit onder en tussen de doelgroepen van etnisch-culturele minderheden heeft onder meer tot gevolg dat men in tal van maatschappelijke sectoren wordt geconfronteerd met de moeilijkheid van meetbaarheid van minderjarigen uit etnisch-culturele minderheden. Dit probleem stelde zich ook manifest n.a.v. onderzoek i.v.m. de integrale jeugdhulpverlening (IJHV): registratiegegevens bij de diverse organisaties van de betrokken sectoren zijn ofwel nihil, ofwel te fragmentair en ongedifferentieerd, ofwel niet éénduidig genoeg. Dit is een ernstig knelpunt, waaraan dringend verholpen moet worden wil men een duidelijk zicht krijgen op de effectiviteit van de integrale jeugdhulpverlening en de eventuele evolutie. Daar waar nationaliteit wellicht het gemakkelijkst opgetekend kan worden, is het registreren van etniciteit een moeilijke klus. Hoewel niet typisch voor de integrale jeugdhulpverlening blijft een goede registratie een essentiële voorwaarde als ankerpunt voor beleidsvoering. Alleszins zullen er in de integrale jeugdhulpverlening éénduidige registratierichtlijnen (en -programma's) moeten uitgewerkt worden. Een centraal registratiepunt zou beleidsmatig, zeker voor bepaalde ECM-deelgroepen (o.a. voor de buitenlandse niet begeleide minderjarigen) van bijzonder nut kunnen zijn.

De definities en statistische gegevens dekken onvoldoende de totale realiteit van de doelgroepen van minderjarigen uit etnisch-culturele minderheden. Doordat allochtonen de Belgische nationaliteit aannemen, komen ze niet meer onder de oorspronkelijke nationaliteit in de statistieken. Ze zijn dus "statistisch" onzichtbaar.

Het fenomeen van nieuwkomers is blijkbaar een onomkeerbaar gegeven. Internationaal is er duidelijk sprake van blijvende migratiedruk van het zuiden en het oosten naar het westen.

Bovendien geven analyses van o.a. de Verenigde Naties aan dat we in de komende decennia beroep zullen moeten doen op nieuwe immigraties om het tekort aan werkkrachten aan te vullen. Dit betekent ook dat het aantal niet-

Belgen ongeveer gelijk blijft, ondanks een groeiend aantal naturalisaties. Dat alles heeft voor gevolg dat de diversiteit toeneemt: vluchtelingen, nieuwe migranten (waaronder bv. geregulariseerde mensen zonder papieren), nieuwe groepen zigeuners, vervoegen de grotere groepen van personen van Marokkaanse en Turkse herkomst. Ook binnen deze groepen wordt de verscheidenheid groter, bv. alleen al maar op het vlak van de verschillen tussen generaties.

De nieuwe migraties betekenen ook dat de Vlaamse samenleving voor de uitdaging staat deze diversiteit een plaats te geven. Zo blijven sensibilisering, op een positieve wijze omgaan met verscheidenheid en bestrijding van discriminatie en racisme belangrijke maatschappelijke uitdagingen.

II. Algemeen: met welke problemen worden zij geconfronteerd?

De problemen waarmee kinderen en jongeren uit etnisch-culturele minderheden worden geconfronteerd hangen enerzijds samen met de juridische positie die zij bekleden. M.b.t. minderjarigen met een onwettig verblijf, een precair verblijf, kan men algemeen stellen: hoe meer precair, hoe meer overleven, hoe minder er ook gebruik wordt gemaakt van voorzieningen (cf. onderzoek integrale jeugdhulpverlening).

Daarnaast zijn er de problemen die samenhangen met discriminatie: achterstelling, achterstand, geen volwaardige deelname aan het maatschappelijk leven,...

Gebrek aan respect voor eigenheid leidt eveneens tot assimilatie, onder meer door grote externe druk, en tot het niet erkend worden in zijn eigenheid.

Hierdoor krijgen kinderen en jongeren achterstand op vitale sectoren in de samenleving: onderwijs, tewerkstelling,... Deze gegevens zijn voldoende bekend. De structurele uitsluiting wordt door de verschillende doelgroepen ook alsdusdanig ervaren, zoals blijkt uit het onderzoek van Professor Albert Martens: racisme en discriminatie worden als belangrijkste problemen ervaren, en inzake discriminatie worden arbeidsmarkt en onderwijs als problematisch vermeld.²⁴

²⁴ Onderzoek van Prof. A. Martens naar de resultaten van het Vlaamse Minderhedenbeleid in opdracht van minister Mieke Vogels, publicatie in voorbereiding.

III. Welk beleid wordt er gevoerd?

Met het Decreet van 28 april 1998 inzake het Vlaams Minderhedenbeleid, het zogenaamde Minderhedendecreet, worden allochtonen, vluchtelingen, woonwagenbewoners en mensen zonder papieren als doelgroepen van het Vlaams minderhedenbeleid erkend. Dit beleid richt zich in principe naar de verscheidenheid aan groepen, echter, de praktijk toont zich vaak anders. De meest precaire doelgroepen zijn ook de meest problematische.

Het minderhedenbeleid is in wezen een inclusief en gecoördineerd (op verschillende niveau's) beleid dat zich richt op drie sporen (emancipatie van wie hier definitief verblijft, onthaal voor nieuwkomers en opvang voor mensen zonder wettig verblijf) en is categoriaal waar nodig. Het richt zich tot etnisch-culturele minderheden (allochtonen, vluchtelingen, voyageurs en zigeuners)

Het Minderhedendecreet betekent zonder meer een belangrijke stap in de ontwikkeling van het minderhedenbeleid. Met dit decreet krijgen de doelstellingen, uitgangspunten en opdrachten van het minderhedenbeleid een decretale basis. Ook de coördinatie van het beleid, de organisatie van het inclusieve beleid, de betrokkenheid van de doelgroepen bij het beleid en de categoriale sector worden decretaal geregeld. Hiermee krijgen de *drie pijlers* van het minderhedenbeleid - de Vlaamse overheid, de categoriale sector en de doelgroepen - een wettelijke basis.

De *categoriale sector* - de eerste pijler van het minderhedenbeleid - wordt gezien als partner van de Vlaamse overheid bij de uitvoering van het minderhedenbeleid en krijgt - in tegenstelling tot vroeger - een beleidsondersteunende rol toegemeten. Van de centra en diensten voor het Vlaamse minderhedenbeleid wordt verwacht dat zij een werking ontplooiën gericht op de realisatie van elk van de vier doelstellingen van het minderhedenbeleid. Bij dit alles dienen zij nauw samen te werken zowel met de openbare besturen als met de voor het minderhedenbeleid relevante actoren in het werkgebied. Zij vervullen ook een spilfunctie in het stimuleren van het inclusief minderhedenbeleid in hun werkgebied. Deze nieuwe visie op de categoriale sector vindt zijn vertaling in een nieuwe structuur waarbij maximale samenwerking over de doelgroepen heen centraal staat. Met het besluit van 14 juli 1998 betreffende de erkenning en subsidiëring van de centra en diensten voor het Vlaamse minderhedenbeleid heeft de Vlaamse overheid aan de categoriale sector het startschot gegeven om de intenties en bepalingen in praktijk om te zetten.

De *doelgroepen* vormen de tweede pijler van het minderhedenbeleid. Hun betrokkenheid bij het sectorale en categoriale beleid is immers een noodzakelijke voorwaarde om het proces van emancipatie te realiseren. Om deze betrokkenheid waar te maken, worden in het decreet drie kanalen voorgesteld: betrekken van de doelgroepen bij het sectorale inclusieve minderhedenbeleid, betrekken van de doelgroepen bij de besluitvorming van de bestaande adviesraden en erkennen van een forum van organisaties van etnisch-culturele minderheden als gesprekspartner. Wat dit laatste betreft, heeft de Vlaamse regering in juni 1998 het ontwerpbesluit houdende de erkenning en subsidiëring van het forum goedgekeurd. Het forum heeft als taak de communicatie met en de betrokkenheid van de doelgroepen en hun verenigingen bij het Vlaamse minderhedenbeleid te bevorderen

De *Vlaamse overheid* - de derde pijler van het minderhedenbeleid - is verantwoordelijk voor de voorbereiding, uitvoering en evaluatie van het minderhedenbeleid. Om deze opdracht te realiseren voorziet het decreet in een coördinerende commissie die toeziet op de coherentie, synergie en coördinatie van het beleid. Gegeven het inclusief karakter van het minderhedenbeleid omschrijft het decreet ook nauwkeurig de opdrachten van de departementen of administraties en Vlaamse openbare instellingen in het kader van het minderhedenbeleid.

Onderzoek wijst uit dat niet alle doelgroepen van het minderhedenbeleid worden bereikt. Tevens vormt het gebrek aan coördinatie van het beleid een groot probleem (cf. het hoger vermelde onderzoek van Albert Martens), onder meer ten gevolge van een gebrekkige afstemming van de verschillende beleidsniveau's.

IV. Jeugdbescherming/Jeugdhulpverlening²⁵

De problemen waarmee minderjarigen uit etnisch-culturele minderheden te maken krijgen wanneer zij in contact komen met de jeugdhulpverlening hebben enerzijds te maken met het bereik, anderzijds met de kwaliteit van de hulpverlening.

²⁵ Volgend deel is in grote mate overgenomen van het onderzoek naar integrale jeugdhulpverlening voor jongeren uit etnisch-culturele minderheidsgroepen. Dit onderzoek, uitgevoerd in opdracht van het Vlaams Minderhedencentrum is raadpleegbaar op:
<http://www.wvc.vlaanderen.be/minderheden/minderhedenbeleid/index.htm>.

IV.1. Bereik

Algemeen gesteld blijkt op basis van onderzoek dat er bij de diverse sectoren betrokken in de integrale jeugdhulpverlening ogenschijnlijk een behoorlijk bereik is van de doelgroep etnisch-culturele minderheden, in vergelijking met hun aandeel in de samenleving. Dit geldt voornamelijk voor het Algemeen Welzijnswerk, de Bijzondere Jeugdbijstand en Kind & Gezin²⁶, maar helemaal niet voor de Geestelijke Gezondheidszorg²⁷. Genuanceerder blijkt uit de bevraging dat er qua bereik en effectieve hulpverlening heel wat verschillen vast te stellen zijn bij de diverse deelgroepen van etnisch-culturele minderheden.

Zo blijken de jongeren die behoren tot de woonwagenbewoners quasi overal uit de boot te vallen en worden voornamelijk de allochtone Belgische jongeren bereikt. Ook de situatie van de andere deelgroepen (niet-Belgische allochtone jongeren, jonge asielzoekers, vluchtelingenjongeren en jongeren zonder papieren) scoren weliswaar verschillend per sector, maar algemeen gesteld ondermaats.

Wat het **Algemeen Welzijnswerk (AWW)** betreft zijn de resultaten vermoedelijk sterk bepaald door de gegevens vanuit de residentiële opvang: de crisisopvang, de algemene opvangcentra en het begeleid zelfstandig wonen. Hieruit blijkt dat het AWW goed scoort en dat voornamelijk de allochtone Belgische jongeren (+- 87%) effectieve hulp aangeboden krijgen.

De **Bijzondere Jeugdbijstand** verstrekt voornamelijk effectieve hulp aan allochtone Belgische jongeren en aan allochtone niet-Belgische jongeren, terwijl de andere deelgroepen quasi niet in de hulpverlening voorkomen. Enkel de sociale diensten van de jeugdrechtbanken melden vaker een contact met de jongeren behorende tot de woonwagenbewoners. In absolute cijfers bedraagt het aandeel ECM-jongeren in 1999 één op zes en in 2000 minder dan één op tien²⁸.

Ook hier merken we dat ECM-jongeren vooral in de residentiële opvang terecht komen (voornamelijk de begeleidingshuizen) en dat de jonge asielzoekers, jongeren zonder papieren, erkende vluchtelingenjongeren en slachtoffers van mensenhandel zelden ambulantly begeleid worden, buiten de pleegzorg en het begeleid zelfstandig wonen (BZW).

²⁶ In absolute getallen voor 2000: 11.430 (= resp. 3164 AWW, 829 BJB, 7437 K&G) op een totaal van 47.218 = 24,2%.

²⁷ In absolute getallen voor 2000: 15 op 2276.

²⁸ Wat ook te maken heeft met het feit dat t.o.v. 1999, er in 2000 één Comité voor Bijzondere Jeugdzorg meer registratiegegevens kon geven.

Het begeleid zelfstandig wonen wordt trouwens in het onderzoek en de interviews als een goed en valabel alternatief benoemd met toekomstperspectieven. Het aanbod is echter uitermate ontoereikend. Anderzijds wordt een goede samenwerking en afstemming tussen het aanbod BZW in het Algemeen Welzijnswerk en het aanbod in de Bijzondere Jeugdbijstand op dit terrein sterk gemist.

Kind & Gezin scoort goed. Ze hebben relatief veel contact met alle ECM-jongeren, met uitzondering van de jongeren van woonwagenbewoners. Gezien de doelgroep van Kind & Gezin en de nationaliteitswetgeving gaat het voor het overgrote deel om allochtone Belgische kinderen. In absolute cijfers bedraagt het aandeel ECM-jongeren in 1999, 1/5 van het totaal aantal effectieve hulpverleningen en in 2000 is dit één op vier (in 2000: 7 437 op 24 887).

Het is, naar het aanvoelen van de onderzoekers, vooral de tegemoet tredende en de niet bedreigende hulpverlening (advies, informatie), door middel van huisbezoeken, consultaties, het aangesproken worden als ouder (en niet op de eerste plaats als etnisch-culturele minderheden) dat het positieve imago van Kind & Gezin in de uitvoering van haar preventieve zorgopdrachten bepaalt. Dit legt anderzijds een sterke verantwoordelijkheid op Kind & Gezin binnen de integrale jeugdhulpverlening en als ankerpunt voor opvoedingsondersteuning. De positie van Kind & Gezin heeft een groot potentieel in het detecteren van problematische situaties -we zouden bijna durven te stellen dat het een breekijzer is -maar wellicht rendeert het op dat vlak nog te weinig. Door het integraal kijken naar en het juist kunnen inschatten van de opvoedingssituatie (zonder te problematiseren) in combinatie met een afgesproken en duidelijke positie in de integrale jeugdhulpverlening (contacten, doorverwijzing, netwerk, aanmelding en screening) kan hulpverlening 'just-in-time' aangeboden en probleemescalatie voorkomen worden.

Uit de kwalitatieve bevraging blijkt verder dat de school een belangrijk eerste meldpunt is voor ontluikende problematische situaties. Voor de etnisch-culturele minderheden blijkt de school een herkenbare en relatief toegankelijke plaats te zijn. De school dient dan ook een veel crucialere rol toebedeeld te krijgen binnen de integrale jeugdhulpverlening. Preventief en vooral pro-actief beleid is hier mogelijk omdat alle jongeren en ouders gekend en aanspreekbaar kunnen zijn. Dit kan niet exclusief ten laste komen van de leerkrachten. Hiervoor zijn creatieve vormen van schoolmaatschappelijk werk nodig, uiteraard in samenwerking met de centra voor leerlingenbegeleiding en met andere op dit terrein specifieke voorzieningen, zoals het schoolopbouwwerk, maar steeds met een verankering in de integrale jeugdhulpverlening. Uit de kwalitatieve

interviews met ouders van risicojongeren, bleek immers dat de families de problemen reeds lang zagen aankomen, er iets aan wilden doen maar niet in contact kwamen of konden komen met de hulpverlening. De meeste problemen vertaalden zich meestal snel in problemen op school.

IV.2. kwaliteit van de hulpverlening

Dit alles zegt uiteraard niets over de aard, de kwaliteit of de intensiteit van de hulpverlening of de tevredenheid van de cliënten. We durven ons in dit verband trouwens vragen stellen bij de geleverde kwaliteit van de geboden hulpverlening. Kwaliteit gesteld in termen als voldoende omkadering, zorgzaamheid, gerichte methodieken en deskundig personeel om de doelgroep etnisch-culturele minderheden adequaat te begeleiden, te helpen en door te verwijzen.

De contacten van de geïnterviewde jongeren met de hulpverlening beperkten zich, vooraleer zij geplaatst werden, in grote mate tot verschillende vormen van 'gedwongen' hulpverlening. Zij hadden voor hun plaatsing vaak reeds een dossier lopen bij het parket, de jeugdrechtbank en/of de consulent. De interviews bevestigen het vermoeden dat de jongeren uit ECM-groepen gemakkelijk verstoken blijven van andere vormen van hulpverlening. Uit de gesprekken leerden wij dat ze niet in aanraking kwamen met de eerste lijnhulpverlening, maar ook niet met de ambulante hulp vanuit diensten voor geestelijke gezondheidszorg, ambulante hulp vanuit de sociale dienst van het comité voor bijzondere jeugdzorg of een pleeggezin.

Vele jongeren melden dat ze hun problematische gezinssituatie voor de eerste keer uitten op school, tijdens een gesprek met de schooldirectie, een leerkracht of bijvoorbeeld een secretariaatsmedewerk(st)er van school.

Uit sommige verhalen, vooral deze van de buitenlandse niet-begeleide minderjarigen, spreekt duidelijk een gevoel van machteloosheid. Eigenlijk was dit een gevoel dat in bijna alle interviews naar voor kwam: de onmogelijkheid voor hen om hun eigen situatie nog te overzien of iets van het handelen van hun hulpverleners of het doel daarvan te doorgronden. De jongeren hadden het gevoel dat beslissingen worden genomen zonder dat hen iets wordt gevraagd of zonder dat zij nog iets in hun eigen leven in te brengen hebben.

In de gesprekken vinden we weinig of geen aanwijzingen over een duidelijke voorkeur voor een categoriale dienst of voor een uitsluitende omgang met andere jongeren uit ECM-groepen. Eigenlijk staan zij eerder afwijzend tegenover

categoriale hulpverlening met daarin dan hulpverleners eveneens afkomstig uit ECM-groepen.

Toch leeft er bij vele jongeren het gevoel dat autochtone hulpverleners een gebrekkige kennis hebben van de culturele achtergrond van de jongeren uit de ECM-groepen en dat zij gemakkelijk vooroordelen tegenover hen hebben.

Daarbij aansluitend vertelden een aantal geïnterviewde jongeren dat er duidelijk een verschil was tussen hen en hun ouders in die zin dat zij zich zelf als meer hedendaags en moderner beschouwen. De jongeren vinden dat hun levensstijl en ideeëngoed reeds meer "westers" is geworden. Het is net dit conflict dat ook een element is dat heeft bijgedragen tot de probleemsituatie waarin de jongere zich thans bevindt. Bij het polsen of dat ze zich dan volledig hetzelfde voelen als de jongeren die niet uit een ECM-groep komen en of ze zich volledig kunnen identificeren met de gedragingen en gewoontes van hun autochtone vrienden blijkt echter dat ze zichzelf toch van deze jongeren onderscheiden. De jongeren noemen enkele cultuurverschillen waarmee zij zich menen te onderscheiden van de autochtone jongeren: respect voor de ouders, schaamte en familiale eer. De jongens vertellen dat het vooral voor hun ouders een schaamtevolle zaak is te vertellen, of dagelijks te ervaren dat de buurt, de familie en de vrienden weten dat hun zoon in een Gemeenschapsinstelling, het 'jeugdgevang' of Arresthuis zit. De meeste jongens voelen zich daarover schuldig tegenover hun ouders. Zij schamen zich er ook over dat zij er niet in geslaagd zijn het goede voorbeeld voor kleinere broers en zussen te geven.

IV.3. Welk beleid wordt er in Vlaanderen gevoerd tav deze jongeren?

De beleidsnota Welzijn, Gezondheid en Gelijke Kansen die de coördinerende minister begin 2000 in het Vlaams parlement heeft ingediend, kadert kinderrechten in een 'inclusief doelgroepenbeleid'. Een beleid in dialoog met de gehele samenleving waarbij niemand wordt uitgesloten. Belangrijk in deze nota is dat iedereen zich bij het gevoerde beleid betrokken zou voelen. Een kwalitatieve hulpverlening aan alle jongeren dringt zich dan ook op, maar in het bijzonder aan allochtone jongeren waarbij met hun specifieke vragen en behoeften wordt rekening gehouden. Het is geenszins de bedoeling allochtone jongens en meisjes apart te zetten als een andere categorie.

Uit tal van gegevens blijkt echter dat allochtone kinderen en jongeren niet dezelfde kansen en mogelijkheden hebben als autochtone jongeren. Specifieke aandacht is dan ook nodig wil men vermijden dat deze kinderen en jongeren in

hun verdere levensloop met ongelijke uitkomstmogelijkheden blijven kampen. Investeren in deze kinderen en jongeren betekent trouwens investeren in onze samenleving van morgen.

Allochtone jongens en meisjes kunnen in de hulpverlening niet los van hun achtergrond, situatie en familie worden benaderd. Een correcte benadering vraagt om rekening te houden met de jongeren én hun gezin en met de diversiteit binnen de groep 'allochtone jongeren'. Dit vraagt om zorg op maat, maatwerk, maatzorg. Anderzijds is de ervaring die allochtone jongens en meisjes met hulpverlening hebben, de wijze waarop zij ernaar kijken, mee gekleurd door hun achtergrond en hun situatie. Deze ruimere situering is van essentieel belang.

Waar hulpvragen van allochtonen zich uiten, is er de ervaring dat deze hulpvragen complexer zijn, dat er 'meer' bij komt zien. Niet omdat ze moeilijker zijn, maar juist omdat de eigen situatie en achtergrond van allochtone jongens en meisjes meespeelt. De hulpverlening zal met meer aspecten moeten rekening houden, zoniet wordt de hulpverlening minder toegankelijk. Meer nog dan bij autochtone vraagt hulpverlening aan allochtone jeugd een goede transparante informatieoverdracht en een permanente actie om de toegankelijkheid van de verschillende sectoren en hulpverleningsvormen te vergroten. Toegankelijkheid betekent dat juist via de toegangspoort het recht op bijzondere hulp voor jongeren en gezinnen die er het meest nood aan hebben, effectief wordt gewaarborgd.

Praktijkervaringen duiden dat uitgangspunten, werkvormen en methodieken die voor autochtone jongeren van belang zijn, evenzeer voor allochtone jongeren gelden. De hulpverlening zal echter met meer aspecten moeten rekening houden. Tenslotte is de verscheidenheid groot. Niet alleen tussen allochtone en autochtone jongens en meisjes, maar evenzeer binnen de groep van allochtone jongeren op zich. In dit onderzoek zal duidelijk worden dat de groep waarvoor de integrale jeugdhulpverlening een antwoord moet bieden, ruimer is dan de klassieke migrantengroepen. Maatwerk in de hulpverlening is daarom een must. De aandachtspunten in dit rapport die vanuit de ervaring belangrijk zijn voor de hulpverlening aan jongens en meisjes van etnisch-culturele minderheidsgroepen, mogen niet tot een stigmatiserende benadering leiden. Het gaat niet alleen om verschillen in afkomst, cultuur, levenspatronen, religie, maar ook om bijvoorbeeld verschillen in migratiegeschiedenis, verblijfsduur. Daarom moet er in de nieuwe aanpak niet alleen oog zijn voor groepen die hier reeds langer gevestigd zijn (we spreken dan van een tweede, derde generatie migranten of allochtonen), maar ook voor nieuwe groepen: kinderen van

asielzoekers, niet-begeleide minderjarigen, een grotere verscheidenheid aan culturen. Er moet bovendien ook aandacht zijn voor kinderen in de marginaliteit, voor kinderen, jongens en meisjes, die worden gebruikt of in de bedelarij terechtkomen. Kortom die situaties waarbij de kinderrechten het meest worden bedreigd.

IV.4. Welke lacunes zijn er in dit beleid?

De doelgroep ECM komt kortom, ondanks de gedifferentieerde mogelijkheden in de sectoren (ambulant, semi-ambulant, residentieel en de gemengde vormen) voornamelijk in de residentiële setting terecht, groeit sneller door naar de gedwongen hulpverlening en maakt veel minder gebruik van de ambulante mogelijkheden. Om tal van redenen (niet gekend zijn met het aanbod, geen toeleiding naar, een te hoge drempel, geen herkenbaarheid, cultuurgebondenheid) treedt de doelgroep ECM pas laat in de hulpverlening of komt ze erin terecht wanneer het spreekwoordelijke water aan de mond staat, zich een crisis voordoet of er politieel geïntervenieerd wordt.

Dit is een sterke vaststelling die in het kader van de integrale jeugdhulpverlening bijzonder veel aandacht verdient. Wil de integrale jeugdhulpverlening effectief zijn voor de doelgroep ECM, zullen er enerzijds voldoende en gedifferentieerde initiatieven moeten uitgewerkt worden in het voortraject van de IJHV, maar anderzijds ook binnen de integrale jeugdhulpverlening zelf.

Gekaderd binnen de IJHV zelf en geput uit de beperkte ervaring die we opgedaan hebben bij het ontwikkelingsproces in de pilootregio's, menen wij anderzijds dat een meer doorgedreven aandacht en alertheid voor de doelgroep ECM noodzakelijk is.

Specifieke problematieken zijn op de eerste plaats de opvang van niet-begeleide minderjarigen, en meer bepaald de versnipperde bevoegdheidsverdeling tussen de federale overheid en de gemeenschappen en de voogdijregeling voor deze doelgroep. Ook de toepassing van de snelrechtprocedure (in Antwerpen) t.a.v. zogenaamde jonge boefjes uit etnisch-culturele minderheden vormt een probleem t.g.v. het met de voeten treden van de rechtsregels.

IV.5. Welke initiatieven zijn nodig om deze lacunes weg te werken?

Meer afstemming en samenwerking is nodig. Vooreerst moet er aandacht zijn voor de voorportaalstrategie, waarbij het bereiken van moeilijk bereikbare groepen (o.a. etnisch-culturele minderheden) centraal staat. Dit vindplaatsgericht werken is maar efficiënt indien er voldoende ingang is naar de rest van de jeugdhulpverlening. Structureel en organisatorisch veronderstelt dit duidelijke doorverwijzings- en samenwerkingslijnen tussen opvoedingsondersteuning enerzijds en tussen de jeugdhulpverlening anderzijds, van kapitaal belang voor het rendement en de kwaliteit in de geboden ondersteuning of hulp van de cliënt (ouders en kinderen).

Dit samenbrengen van professionaliteit veronderstelt verregaande netwerking: netwerkstrategie, waarbij samenwerking en afstemming centraal staat. Op verschillende niveau's zijn netwerkontwikkeling en samenwerkingsrelaties onontbeerlijk. Op cliëntniveau moet er communicatie zijn tussen de verschillende hulpverleners over casuïstiek en goede doorverwijzing. Op aanbodniveau betekent dit: welke instelling heeft welk aanbod; wie is verantwoordelijk voor welke doelgroep of welke problematiek. Daarnaast moeten er netwerken zijn op beleidsniveau en op uitvoerend niveau. Enkel op die manier slaagt men erin om effectieve verbindingen te leggen tussen de verschillende types van interventies, die nodig zijn om risicodoelgroepen te bereiken en te ondersteunen. Netwerking is een noodzakelijke voorwaarde, maar op zich onvoldoende.

Er is naar ons aanvoelen, meer en meer nood aan een derde strategie: de loketstrategie. De prioriteit in deze strategie ligt op het toegankelijker maken van het bestaande aanbod (gebruiksvriendelijker), waardoor ook dankzij vroege signalering meer preventief gewerkt kan worden. Er wordt een herkenbaar loket ontwikkeld voor de doelgroep, waar ze met al hun vragen terecht kunnen op alle terreinen van de opvoeding (gedragsproblemen, ontwikkelings- of leerproblemen,...). Kenmerkend voor de loketstrategie is dat er meerdere instellingen zijn, die hun aanbod in het loket integreren door bv. het aanbieden van spreekuren, het organiseren van oudercursussen. Net als bij de voorportaalstrategie is er wel een netwerk van instellingen nodig achter het loket. Er dienen afspraken gemaakt te worden op bestuurlijk niveau over de signalering en de doorverwijzing.

IV.6. Conclusie?

Uit de diverse onderzoeksdelen en zeker deze die kwalitatief van aard zijn, blijkt een dringende noodzaak voor de etnisch-culturele minderheidsgroepen aan een toegankelijke, herkenbare, vertrouwenwekkende, tegemoetredende en transparante jeugdhulpverlening die pro-actief, ondersteunend, aanklappend en (be)geleid optreedt, met de nodige kennis over en de deskundigheid in het omgaan met deze diverse groepen (interculturalisatie).

M.a.w., dit onderzoek bevestigt de noodzaak aan een 'goede' integrale jeugdhulpverlening, maar legt tegelijkertijd een enorme verwachting op de schouders van overheid, organisatieontwikkelaars, pilootleiders, organisaties in de sectoren van de IJHV en integratiesector.

V. Onderwijs

V.1. Algemeen

Globaal genomen is er in het onderwijs een probleem van toelating (discriminatie), achterstand (zittenblijven) en doorstroming (oververtegenwoordiging in beroepsonderwijs / niet naar hoger onderwijs)

In de beleving van etnisch-culturele minderheden is onderwijs een prioritair thema. Hierbij wordt hun positie als problematisch beschouwd: onderwijs versterkt de bestaande ongelijkheid in plaats van deze op te lossen. Kinderen en jongeren uit etnisch-culturele minderheden hebben vaak de indruk dat men bewust en onterecht naar het technisch of beroepsonderwijs wordt doorverwezen (minder bij mediterrane dan bij Marokkanen en Turken). Men voelt zich slachtoffer van een prestatiegericht onderwijs, waar selectiviteit, ondemocratische gerichtheid en culturele bepaaldheid discriminerende gevolgen hebben.

V.2. Het decreet Gelijke Onderwijskansen GOK I - 28 juni 2002

Dit decreet moet worden gelezen in het licht van het realiseren van optimale leer- en ontwikkelingskansen voor alle leerlingen; het vermijden van uitsluiting, segregatie en discriminatie; het bevorderen van sociale cohesie.

Het decreet bevat 3 luiken:

1. het inschrijvingsrecht
2. de lokale overlegplatforms (LOP)
3. het ondersteuningsaanbod

1. het inschrijvingsrecht

Dit betreft het recht op inschrijving in de school en vestigingsplaats van keuze. Tegenover het inschrijvingsrecht van de leerling staat een aanvaardingsplicht van de school. Een school kan echter een leerling weigeren of doorverwijzen.

▪ **Weigeren:**

- De leerling beantwoordt niet aan de toelatingsvoorwaarden
- De leerling werd (het laatste of voorlaatste jaar) uit de school gezet
- De school is fysisch volzet

De school moet dit aangetekend melden aan de ouders en aan de Commissie inzake leerlingenrecht binnen een termijn van 4 dagen.

▪ **Doorverwijzen:**

- op basis van de thuistaal
- op basis van een handicap

De school moet deze weigering schriftelijk motiveren (op basis van feitelijke en juridische gronden) aan de ouders en aan de voorzitter van het Lokaal Overlegplatform binnen een termijn van 4 dagen. Binnen de 10 dagen moet het LOP beslissen of deze doorverwijzing al dan niet terecht was.

De school schrijft de leerling wel in (voorlopig), de leerling kan onmiddellijk de lessen volgen.

Wat de allochtone leerlingen betreft is het de taak van het LOP om de verhouding te berekenen van leerlingen met de thuistaal Nederlands en zij met een andere thuistaal, dit binnen het werkingsgebied. Bij meer dan 20% en bij 10% hoger dan de relatieve aanwezigheid in de school mag men doorverwijzen.

De bedoeling van dit eerste luik van het decreet is de ouders en leerlingen een juridisch inschrijvingsrecht te garanderen en de draaglast betreffende zowel de allochtone als autochtone leerlingen die meer ondersteuning nodig hebben dan gemiddeld, meer gelijkmatig te spreiden over alle scholen.

2. de lokale overlegplatforms

De minister duidde de gemeenten en/of de regio's (=aangrenzende gemeenten) aan waar bij prioriteit een lokaal overlegplatform actief zal zijn. Dit overleg brengt alle participanten samen die lokaal de onderwijskansen van jongeren kunnen beïnvloeden.

In Vlaanderen zijn er in totaal 70 LOP's: 41 in het basisonderwijs en 29 in het secundair onderwijs

Elk LOP wordt geleid door een deskundige. In totaal zijn er 26 deskundigen aangesteld, die vanuit het departement gestuurd en ondersteund worden.

▪ **Participanten van het LOP:**

- "Verplichte" participanten: directies en inrichtende machten van alle scholen en alle CLB's van het grondgebied van het LOP.
- "Zich aanmeldende, belanghebbende" participanten: door het decreet voorzien en waarvan de respectievelijke koepelorganisaties de medewerking toezegden.
Vertegenwoordigers van:

- vakorganisaties
- ouderverenigingen
- leerlingenraden
- socio-culturele en /of – economische partners
- organisaties van etnisch-culturele minderheden
- organisaties waar armen het woord nemen
- integratiesector en integratiedienst
- onthaalbureaus
- schoolopbouwwerk
- gemeentebestuur

▪ **Bevoegdheden van het LOP**

- opmaken van een omgevingsanalyse
- instrumenten ontwikkelen opdat scholen met weinig leerlingen die beantwoorden aan de gelijkheidsindicatoren meer van deze leerlingen zouden inschrijven

- coördinatie van overeenkomsten inzake doorverwijzing tussen de scholen
- afspraken i.v.m. opvang, aanbod en toeleiding van leerlingen naar onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers
- berekenen van de relatieve aanwezigheid
- afspraken i.v.m. de bemiddelingsprocedure
- bemiddelen inzake inschrijvingsrecht
- bijkomende opdrachten

▪ **Werking van het LOP**

Binnen elk LOP wordt een huishoudelijk reglement opgesteld dat de structuur en de werking vastlegt. Bvb i.v.m. structuur: het werken met een algemene vergadering, een dagelijks bestuur, de bemiddelingscel die de doorverwijzingen behandel, thema-werkgroepen,.. Bvb i.v.m. werking: hoe zullen beslissingen genomen worden? Bij consensus of bij stemming?

Elk LOP heeft eveneens een voorzitter, die door de deskundige en al dan niet op voordracht van participanten vanuit de plaatselijk onderwijs- of welzijnswereld aangezocht wordt. De voorzitter moet aanvaard worden door de algemene vergadering. Ook het huishoudelijk reglement moet de goedkeuring van de participanten dragen.

De bedoeling van dit tweede luik van het decreet is om samen met alle betrokken actoren de gelijke onderwijskansen van alle leerlingen te bevorderen door op lokaal vlak tot gemeenschappelijke afspraken en structurele maatregelen te komen.

3. het ondersteuningsaanbod

De vroegere en tijdelijke ondersteuningsmaatregelen, de zogenaamde uren “onderwijsvoorrangsbeleid” en “zorgverbreding” werden stopgezet per 1 september 2002; de voorziene middelen werden gebundeld in één nieuw en blijvend ondersteuningsaanbod, de zogenaamde GOK-uren (gelijke onderwijskansen-uren).

Een school krijgt extra uren, indien zij leerlingen heeft die voldoen aan bepaalde criteria, de zogenaamde “gelijkekansenindicatoren”.

▪ **Gelijkekansenindicatoren voor het basisonderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs:**

- het gezin leeft van een vervangingsinkomen
- het kind leeft tijdelijk of permanent buiten het gezinsverband
- de ouders behoren tot de trekkende bevolking
- de moeder is niet in het bezit van een diploma van het secundair onderwijs
- de thuistaal is niet het Nederlands

De toekenning is geldig voor drie jaar. Voorwaarde: Op 1 februari ten minste 10% regelmatige leerlingen hebben die voldoen aan één of meer gelijkekansenindicatoren.

De school werkt zijn eigen gelijkekansenbeleid uit. Welke concrete doelstellingen wil men bereiken? Op welke manier wil men deze bereiken? Wijze van zelfevaluatie?

De Vlaamse regering bepaalt de doelstellingen waarrond kan gewerkt worden:

- de preventie en remediëring van ontwikkelings- en leerachterstanden
- taalvaardigheidsonderwijs
- intercultureel onderwijs
- doorstroming en oriëntering
- socio-emotionele ontwikkeling
- leerlingen- en ouderparticipatie

▪ **Gelijkekansenindicatoren voor de tweede en derde graad van het secundair onderwijs:**

- de leerling heeft een schoolse achterstand van ten minste 2 jaar
- de leerling is een neveninstromer
- de leerling volgde vorig schooljaar onthaalonderwijs

De toekenning van een 'extra-uren-leraar' is geldig voor drie jaar. Voorwaarde: de school heeft op 1 februari ten minste 25% regelmatige leerlingen die beantwoorden aan één of meerdere indicatoren.

Doelstellingen door de Vlaamse regering bepaald:

- preventie en remediëring van studie- en gedragsproblemen
- taalvaardigheidsonderwijs
- intercultureel onderwijs
- de oriëntering bij instroom en uitstroom
- leerlingen en ouderparticipatie

De school werkt een eigen gelijkekansenbeleid uit (cf. basisonderwijs), een eerste versie daarvan tijdens het eerste trimester van het schooljaar 2002-2003.

V.3. Welke lacunes zijn er in dit beleid?

Het gelijke onderwijskansenbeleid zit nog maar in de startfase. Toch kan men al enkele bedenkingen formuleren.

Vooreerst kan men vragen stellen bij de toepassing van de thuistaal als criterium. Wordt dit toch een etnisch criterium? Het gevaar bestaat met name dat etniciteit op deze manier wordt geproblematiseerd en geïnstitutionaliseerd wordt.

Ook i.v.m. het functioneren van de lokale overlegplatforms stellen zich een aantal vragen. In hoeverre kunnen zij een pedagogische rol opnemen? Dienen zij zich niet te veel bezig te houden met procedures, die ten andere loodzwaar zijn?

Een vermeldenswaardige specifieke problematiek betreft nog steeds het realiseren van het recht op onderwijs voor kinderen zonder wettig verblijf (cfr. omzendbrieven Onderwijs en Buitenlandse zaken).

Het Decreet van 28 juni 2002 betreffende Gelijke Onderwijskansen is een stap vooruit, maar volgens ons is er onvoldoende over gereflecteerd. Bij de discussies over het tot standkomen van het gelijkekansendecreet werd er herhaaldelijk op tegenkating gestoten vanuit de doelgroepen van etnisch-culturele minderheden. Zij voelden zich vaak nauwelijks betrokken bij de discussie, sterker nog, zij bleven vaak met het gevoel achter dat zij niet alleen in concrete situaties, maar ook door het beleid gediscrimineerd worden.

Waar liggen de gevoeligheden? Ook gezinnen uit etnisch-culturele minderheden wensen voor hun kinderen het beste onderwijs. Op een aantal plaatsen zijn we echter al in een stadium verder: allochtone ouders geloven er niet meer in, wat ondermeer blijkt uit het feit dat men gelaten reageert op ervaringen van uitsluiting of discriminatie en er zelfs niet meer op wil reageren.

Migraties leiden steevast tot het blootleggen van pijnpunten in onze samenleving. Daarmee bedoelen we: problematieken die juist door de confrontatie met de migratie in alle scherpste gesteld worden. In het kader van de problematiek van gelijke kansen, non-discriminatie, concentratiescholen, enz. zijn er twee belangrijke vragen die aan de samenleving gesteld worden:

- (1) hoe pakken wij de kansarmoede in het onderwijs aan en
- (2) hoe gaan wij om met multiculturaliteit of diversiteit?

Het aanvoelen is dat wij die twee vragen steeds met elkaar vermengen en dat we ten aanzien van de complexe realiteit die door elk van deze thema's beroerd wordt, zowel in denken als in beleid onvoldoende zindelijk te werk gaan.

Bij de kansarmoedebestrijding dienen dié kenmerken in het vizier te komen die er mee oorzaak van zijn: sociale klasse, opleidingsniveau ouders, taalproblematiek, ... Etnische afkomst speelt in deze geen enkele rol. Ten behoeve van die kansarmoedebestrijding is een doorgedreven en specifiek programma nodig, dat ingrijpt op de achterstands- en achterstellingfactoren die aan de basis liggen van de kansarmoede. De analyse van de onevenredige achterstand van allochtone kinderen in het onderwijs maakt het meer dan noodzakelijk dat een specifiek, doorgedreven en volgehouden beleid gevoerd wordt om achterstand en achterstelling van deze leerlingen te blijven bestrijden. Hier liggen heel wat gelijkenissen met autochtone kanarme ouders. Onderzoekinstellingen zoals het HIVA hebben de concrete indicatoren daarvan voldoende duidelijk blootgelegd. Het is niet omdat deze kansarmoedefactoren zich manifesteren bij een aantal allochtone leerlingen, dat we in de val mogen trappen om de etnische afkomst als oorzaak aan te duiden.

Leren omgaan met diversiteit maakt ons duidelijk dat etnische verschillen slechts één element zijn op basis waarvan onderscheid kan worden gemaakt tussen mensen. Er zijn veel meer aspecten waarin mensen verschillen en gelijk zijn. Alles toespitsen op dat éne element en dit isoleren leidt ertoe dat we aanleiding geven tot een wij-zij denken : de tegenstelling wordt geaccentueerd, 'zij' worden als anders bestempeld, horen er niet bij en krijgen dus ook geen deel. Er wordt ook van hen niet verwacht dat ze mee verantwoordelijkheid dragen. Het accentueren van deze tegenstelling leidt niet tot processen van meer integratie en participatie.

Ten aanzien van het onderwijs en de multiculturele school is het duidelijk dat taaldiversiteit en culturele diversiteit verrijkend zijn. Een 'gemengde'

schoolomgeving is dan ook voor alle kinderen een waardevol gegeven. Daarover zijn we het eens. Alleen over de weg waarlangs dit bereikt wordt stellen we ons serieuze vragen.

Door allochtone leerlingen (verplicht) door te verwijzen geven we zowel aan de allochtone gemeenschappen als aan de samenleving een dubbel signaal: (1) allochtoon zijn is een probleem en (2) allochtone ouders dragen geen verantwoordelijkheid.

Willen we vermijden om deze foute boodschappen de wereld in te sturen, dan kan ethniciteit geen criterium zijn voor doorverwijzing. Vermijden dat scholen overmatig belast worden moet worden aangepakt door een pedagogisch criterium als uitgangspunt te nemen. Met het criterium 'thuis taal is verschillend van de onderwijstaal' wil men een stap in die richting zetten, maar de vrees is groot dat op die manier ethniciteit terug langs een achterpoort wordt binnengehaald: hoe gaat dit immers geoperationaliseerd worden? Wat is daarin relevant? En hoe kunnen die relevante elementen worden opgespoord en gescreend? De vrees is groot dat deze operationalisering zo moeilijk is, dat men in de praktijk terug zal vallen op eenvoudige schema's: alle Turkse, Marokkaanse,... kinderen hebben een andere thuis taal en komen dus in aanmerking voor doorverwijzing. Het pedagogisch criterium wordt dan een element dat de tegenstelling wij-zij terug beklemtoont.

Het verplicht doorverwijzen van deze anderstalige leerlingen betekent dat men deze ouders en kinderen niet behandelt als gelijkwaardige partners die verantwoordelijkheid dragen en kunnen nemen. Anderen maken voor hen uit wat belangrijk is. Op die manier beschermt het systeem zichzelf en wordt men ontslagen van inspanningen tot sensibilisering. Noch naar de allochtone ouders, noch naar de zogenaamde witte scholen wordt sensibilisering als een absolute noodzaak aangevoeld. Men heeft immers andere instrumenten om het probleem van de zogenaamde multiculturele scholen op te lossen, in casu de verplichte doorverwijzing. Er is in de ganse aanpak rond concentratie, spreiding en zogenaamde multiculturele scholen, nog nooit op een systematische en volgehouden manier werk gemaakt van sensibilisering. We kunnen het ons in Vlaanderen niet voorstellen dat bv Turkse ouders gaan staken omdat er onvoldoende Nederlandstalige leerlingen op school zijn, zoals al wel eens in Nederland gebeurde. Pas als dit soort reacties ontstaat, dan kunnen we spreken van resultaten van sensibilisering.

Pas als we met deze twee fundamentele zaken daadwerkelijk rekening houden zullen gemeenschappen van etnisch-culturele minderheden échte partners worden. Zolang doorverwijzing het risico inhoudt dat dit open of verdoken gebeurt op etnische basis en als doorverwijzing door zijn verplichtend karakter ertoe leidt dat mensen niet aangesproken worden op hun verantwoordelijkheid, zal er een (emotionele) kloof blijven tussen onderwijs en gemeenschappen van etnisch-culturele minderheden en zullen alle inspanningen steeds weer botsen op het gebrek aan voldoende betrokkenheid van de ouders.

We hopen dat de concrete werking van het LOP ertoe kan leiden deze euvels te overbruggen.

De monoculturele norm. Minderjarigen uit etnisch-culturele minderheden in het onderwijs

Stijn Suijs, Steunpunt Intercultureel Onderwijs

Bij het afscheid van Hans Bosman, inspecteur Hoger Onderwijs (Nederland) in april 2000 vertelde Marloes de Bie (directeur Expertisecentrum allochtonen Hoger Onderwijs) de volgende anekdote²⁹:

“Laat ik eens beginnen met jou een anekdote te vertellen uit de kindertijd van mijn vader. Deze bevat eigenlijk in een notendop de vragen rond allochtonen-beleid waar onze samenleving opnieuw voorstaat. Mijn vader groeide op in Brabant in de jaren dertig, in een streng katholiek milieu waarin de wereld was ingedeeld volgens de lijnen van de sociale stratificatie. Dat hield de zaken simpel en overzichtelijk. De katholieke kerk vormde een blauwdruk van deze maatschappelijke indeling met niet alleen een ‘vrouwenkant (links) en een ‘mannenkant’ (rechts) in de kerk, maar ook met gereserveerde plaatsen voor de notabelen: de burgemeester, dokter, de notaris, de middenstand. Zij konden zitten. Mijn vader kwam uit een arm gezin en dat betekende: staan bij de achterdeur.

Elk jaar werd er een grote processie gehouden door het stadje waar mijn vader woonde. Vooraf werd de stoet gecast door de paters die leiding gaven aan mijn vaders lagere school. En mijn vader had daarin wel een heel merkwaardige rol. Want hoe werkte dat nu? Voorop ging de zoon van de burgemeester die een of andere belangrijke heilige uitbeeldde en trouwens ook de enige was die geacht werd te kunnen paardrijden. Daarachter kwam een gevolg samengesteld uit de zonen van de notabelen van de tweede categorie, in ieder geval nog gezeten op iets dat reed. Ook zij waren iets belangrijks als ‘garnizoenscommandant’ of ‘vaandeldrager’. Dan kwam het zogenaamd ‘lopend gevolg’ en je kan wel raden dat mijn vader zich daarin bevond. Maar dat was nog niet alles. Mijn vader liep - conform de in de klas heersende sociale hiërarchie- helemaal achteraan met een paar vriendjes. En mijn vader was ‘Chinees’. Hij kan er nog

²⁹ Opgenomen in de bundel van de Inspectie van het Onderwijs, 2000.

steeds onsterfelijk over vertellen hoe hij 's ochtends helemaal geel werd geschminkt, een petje opkreeg met twee zwarte vlechtjes en daar liep in het besef dat hij het als Chinees nou niet echt gemaakt had in de samenleving. Maar och, wat was het verschil met zijn eigen dagelijkse realiteit eigenlijk.

Ik kan hier natuurlijk een vrolijke draai aan geven door te zeggen dat mijn vader een voortrekkersrol heeft gespeeld in een multiculturele benadering van het begrip achterstand. Als een van de eersten de koppeling van achterstand aan achterstelling heeft duidelijk gemaakt alleen maar door daar te lopen. (...) Maar zo vrolijk is het niet. Nog steeds niet."

De inleidende tekst bij het dit open forum kondigt aan dat de aandacht voor het thema "rechten van kinderen uit minderheidsgroepen" toegespitst zal worden op twee centrale thema's: non-discriminatie en beleving van eigen cultuur. De anekdote van Marloes De Bie schetst de grondtoon van waaruit ik deze twee thema's wil benaderen, of beter gezegd de twee grondtonen, grondtonen die overigens verder gaan dan het verhaal over onderwijs:

- a) wat in het gedrang is, is niet zozeer de verhouding tussen etnische culturen, maar de verhouding tussen meerderheids- en minderheidsgroepen.
- b) "cultuur" is een gevaarlijk begrip, vooral wanneer gefocust wordt op "etnische" culturen.

I. Minderheidsgroepen, etnische herkomst en discriminatie

Laat me beginnen met wat open deuren in te stampen. Wie laag op de maatschappelijke ladder staat, krijgt weinig kansen om omhoog te klimmen. Het begrip "minderheidsgroepen" verwijst naar een uitingsvorm van maatschappelijke ongelijkheid. Minderheidsgroepen hebben minder rechten en mogelijkheden dan de dominante groepen (die niet persé in de feitelijke meerderheid zijn). In essentie verwijst het begrip naar die verhouding met dominante groepen die erin slagen hun regels, gedragsnormen en/of institutionele verwachtingen op te leggen als de gangbare.

Elke samenleving heeft haar minderheids- en meerderheidsgroepen. Maar wanneer spreek je in de verhouding tussen beide groepen over discriminatie of achterstelling?

De Belgische grondwet voorziet bijvoorbeeld het recht op onderwijs. Een gebrek aan toegang tot onderwijs lijkt dus een duidelijk voorbeeld van discriminatie. Maar hoe interpreteer je het gegeven dat ons onderwijssysteem zwaar doordrongen is van (variaties op) Vlaamse middenklasse cultuur? Worden minderheidsgroepen die deze cultuur niet delen achtergesteld? Om maar aan te geven dat het gebruik van termen als “achterstelling” of “discriminatie” uiteraard nooit neutraal is, ook als een VN-verdrag op het eerste gezicht de schijn van neutraliteit of op zijn minst een “algemene consensus” dekt. Het voorbeeld zegt ook iets over de afdwingbaarheid van de principes van het verdrag. De toegang tot onderwijs is juridisch afdwingbaar. Maar hoe wijzig je culturele processen?

Sinds een aantal jaren is de term “etnisch-culturele minderheden” populair geworden. Ze is in de plaats gekomen van voorbij gestreefde begrippen als “gastarbeiders” (historisch passé), “vreemdelingen”, “migranten” (is iemand die hier al twintig jaar woont nog een migrant of vreemdeling, laat staan een tweede en derde generatie?) of “allochtonen” (want waar begint en eindigt het onderscheid met een “autochtoon”). Tijd voor een tweede open deur. Het is niet omdat je ouders een etnisch-culturele herkomst hebben die anders is dan de Vlaamse, Belgische, Waalse, Antwerpse, West-Vlaamse of Limburgse dat je ook behoort tot een “minderheidsgroep” in de betekenis van een groep die lager staat op de maatschappelijke ladder. Niet alle minderjarigen met een anders-etnische herkomst krijgen te maken met achterstelling. Achterstelling is in de Europese scholen niet echt een probleem. En kinderen die school lopen in een joodse school lijken daar in hun latere loopbaan ook niet zoveel schade van te ondervinden (de inrichtende machten van de joodse scholen zullen anderzijds waarschijnlijk wel luidkeels “discriminatie” roepen wanneer aan hun “vrijheid van onderwijs” wordt geraakt). Het begrip “minderheidsgroep” verwijst niet naar een kwantiteit (Europese ambtenaren vormen kwantitatief ook een minderheid binnen de Belgische bevolking), wél naar de maatschappelijke positie van een bepaalde groep. Het voorbeeld van de Europese ambtenaren of van de vader van Marloes De Bie toont mooi aan dat die maatschappelijke positie niet persé samenhangt met een bepaalde etnische achtergrond. Ook de vierdewereldbeweging kaart terecht de achterstelling aan van kinderen met arme ouders.

Met andere woorden: wat in het gedrang is, is niet zozeer de verhouding tussen verschillende etnische culturen, maar wel de verhouding tussen meerderheids- en minderheidsgroepen. Die verhouding is historisch een zeer oud thema, denk maar aan de oude discussies over de verhouding tussen verschillende sociale klassen. Het is trouwens opmerkelijk hoe gelijkaardige mechanismen een rol

blijven spelen. Een citaat uit de “politieke geschiedenis van België” m.b.t. de verhouding tussen de verschillende klassen en het recht op onderwijs³⁰:

“Nog juist voor het uitbreken van de Eerste Wereldoorlog trad de wet Pouillet in werking, die de leerplicht tot veertien jaar voorzag. Door betere scholing moest het kind niet alleen rationeel aangepast worden aan de meer gekwalificeerde eisen die men toen aan de industriële arbeiders stelde, maar het lager onderwijs vormde tevens de smeltkroes voor de integratie van deze nieuwe bevolkingslagen en schiep een kunstmatige, voorburgerlijke omgeving voor het opgroeiende kind ...”

Dat citaat toont ook mooi aan dat pleidooien voor het recht op onderwijs niet steeds vrij zijn van ambiguïteit maar historisch ook steeds samenhangen met economische noden en verwachtingen, maar dit terzijde. Belangrijker is de vaststelling dat de meerderheidsgroepen (die in aantal dikwijls minderheden waren) proberen minderheidsgroepen te modelleren naar een hanteerbaar beeld en/of gelijkenis³¹. Nu eens wordt dat ‘assimilatie’ genoemd, dan weer ‘normalisatie’ of ‘inburgering’. Ik smijt de verschillende termen voor het gemak even op een hoopje. Opnieuw kan je je afvragen of het hier gaat over discriminatie. Wat wel vast staat is dat de ‘natuurlijke’ socialisatietendensen in het onderwijs de “beleving van eigen cultuur” hoe dan ook op de helling zetten.

II. Etnische diversiteit en de beleving van eigen cultuur

De organisatoren van dit Open Forum hebben er expliciet voor gekozen het thema “rechten van minderjarigen uit minderheidsgroepen” te verenigen tot minderjarigen uit etnisch-culturele minderheden. Ik hoop dat uit het voorgaande duidelijk werd waarom ik me daar wat ongelukkig bij voel. Nochtans valt het niet te ontkennen –hier komt open deur nummer drie- dat sommige etnisch-culturele groepen manifest meer kans hebben om in een “minderheids”positie terecht te komen dan anderen. De Vlaamse Gemeenschap heeft die vaststelling terecht tot voorwerp van een expliciet beleid t.a.v. deze etnisch-culturele minderheden gemaakt.

³⁰ WITTE, E., CRAEYBECKX, J. & MEYNEN, A., Politieke geschiedenis van België van 1830 tot heden, Antwerpen, Standaard, 1997.

³¹ Zie in dit verband ook DEPAEPE, M., e.a., Orde in Vooruitgang. Alledaags handelen in de Belgische lagere school (1880-1970), Leuven, Studia Paedagogica, 1999.

Jammer genoeg is de vaststelling dat sommige etnisch-culturele groepen manifest meer kans maken in een "minderheids"positie terecht te komen voor verschillende interpretaties vatbaar. Eén opvatting daarover blijft bepaald hardnekkig. Ze verbindt de oorzaken van achterstelling en achterstand van deze groepen exclusief aan hun etnische "cultuur". Dat is een problematische opvatting omwille van twee redenen:

- a) ze is een variante van het individuele schuldmodel³². Oorzaken van maatschappelijk falen worden toegeschreven aan de culturele patronen die bestaan binnen bepaalde groepen.
- b) ze pint leden van deze minderheidsgroepen vast op hun etnische achtergrond.

II.1. "cultuur" als oorzaak van maatschappelijk falen?

Er bestaan veel varianten op de idee dat de "cultuur" van bepaalde groepen op zijn minst mee verantwoordelijk zou zijn voor een slechte maatschappelijke positie. Eén eerder extreme variante is bijvoorbeeld de idee dat een andere dan de dominant geldende cultuur leidt tot deviant gedrag. Enkele recente onderzoeken over criminaliteit bij bepaalde jongerengroepen hebben die opvatting nog wat meer brandstof gegeven. Jongeren met een bepaalde anders etnisch-culturele achtergrond blijken zich meer schuldig te maken aan bepaalde types van criminaliteit. Daaruit een rechtstreekse causale relatie afleiden tussen die etnisch-culturele achtergrond en criminaliteit is echter ook volgens de betrokken onderzoekers een brug te ver.³³ Het is niet omdat ze die bepaalde achtergrond hebben dat die achtergrond ook de directe veroorzakende factor vormt.³⁴ De genoemde auteurs beweren hoogstens dat tussen mogelijke oorzaken en culturele patronen die samenhangen met een migratie-geschiedenis

³² Naar de gekende opdeling (individueel schuldmodel, individueel ongevalmodel, maatschappelijk ongevalmodel en maatschappelijk schuldmodel) van Jan Vranken, e.a. We zouden hier in feite beter spreken over een groep schuldmodel.

³³ Voor een overzicht van de discussie, zie GEMERT, F. VAN, Ieder voor zich. Kansen, cultuur en criminaliteit van Marokkaanse jongens, Amsterdam, Het Spinhuis, 1998. Bij ons is vooral het omstreden onderzoek van M. Van San bekend over de relatie tussen etniciteit en criminaliteit (in opdracht van toenmalig minister Verwilghen).

³⁴ Een vergelijkbare discussie gaat over verklaringen voor het gegeven dat veel meer mannen dan vrouwen in de criminaliteitcijfers opduiken. Omwille van de 'eigenheid' van man of vrouw zijn? Omwille van de sociaal-economische omstandigheden? Omwille van 'culturele' gevegens?

een wisselwerking ontstaat. Dat is een belangrijke nuance die meestal onder het tapijt verdwijnt.³⁵

Een veel terugkerende klacht in de onderwijswereld is de idee dat sommige ouders ("omwille van hun cultuur") geen interesse zouden hebben voor wat op school gebeurt (een hardnekkig misverstand dat bijvoorbeeld ook bestaat over gezinnen uit de vierde wereld). Ook het gebruik van een andere thuistaal dan de onderwijstaal ("*als ze thuis eens wat meer Nederlands zouden praten, ...*") wordt meestal in één adem door geassocieerd met een andere "thuiscultuur". Om mee te kunnen op school moeten leerlingen in het gangbare onderwijsmodel inderdaad de juiste basis schooltaal verwerven. Dat valt niet te ontkennen, net zomin als het gegeven dat de thuissituatie van veel kinderen niet bepaald die schooltaal stimuleert (in tegenstelling tot bijvoorbeeld gezinnen uit de Vlaamse middenklasse waarbij kinderen al veel eerder geconfronteerd zullen worden met een bepaalde taalnorm).

Vaststellen dat een aantal kinderen niet aan de gehanteerde taalnorm voldoen is één ding. Wat ontbreekt, is de discussie over de taalnorm zelf. Nogal wat kinderen uit etnisch-culturele minderheden combineren op zeer jonge leeftijd zonder problemen meerdere talen. Een gegeven dat zelden als lovenswaardig naar voor wordt geschoven. Het accent komt steevast te liggen op "het niet voldoende beheersen van een bepaalde taal". De taalnorm in kwestie is onaanraakbaar.³⁶

De kwestie van de taalnorm is opnieuw een voorbeeld van verschillende mogelijke interpretaties van onze twee centrale thema's. Gaat het hier over discriminatie? En betekent het recht op "beleving van de eigen cultuur" ook dat

³⁵ Ook het samenspel van verschillende factoren in onderwijsloopbanen is voorwerp van wetenschappelijk onderzoek. Zie recent nog HERMANS, D. J., OPDENAKKER, M. C., VAN DE GAER, E. & VAN DAMME, J., Ongelijke kansen in het secundair onderwijs. Een longitudinale analyse van de interactie-effecten van geslacht, etniciteit en socio-economische status op de bereikte onderwijspositie, Leuven, Steunpunt LOA, Unit Onderwijsloopbanen, 2003.

³⁶ Die taalnorm is zelfs wettelijk vastgelegd. De taalwetgeving uit 1963 bepaalt dat de taal waarin onderwijs wordt gegeven de taal moet zijn van de betrokken regio, m.a.w. in Vlaanderen Nederlands en in het Wallonië Frans. Scholen kunnen geen gemeenschapssubsidie krijgen wanneer ze les geven in een andere dan de 'streektaal'. De afwijkingen die sinds 1976 in Vlaanderen worden toegestaan aan scholen die OETC (Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur) inrichten, veranderen niets aan dat principe. Dat OETC wordt dan ook niet door de overheid gesubsidieerd. OETC-leerkrachten blijft afhankelijk van de herkomstlanden die instaan voor de betaling van leerkrachten (zie VERLOT, M., DELRUE, K., EXTRA, G. & YAMUR, K., Meertaligheid in Brussel. De status van allochtone talen thuis en op school, Amsterdam, European Cultural Foundation, 2003.

kinderen zich op school moeten kunnen uitdrukken in de eigen taal? Zo ja, ook als instructietaal? Discrimineer je die kinderen dan niet opnieuw door ze onvoldoende kansen te geven om die taal te verwerven die uitzicht geeft op een betere plaats op de maatschappelijke ladder? Of moet die maatschappelijke ladder zich maar aanpassen?

11.2. *cultuur en identiteit*

De "schuld" voor een lagere maatschappelijke positie toeschrijven aan culturele kenmerken van een groep is één manier om de verhouding tussen etnisch-culturele minderheden en samenleving te bekijken. Tegenover deze stigmatiserende houding staat de positie van de "multiculturalisten". In de politieke filosofie staat "multiculturalisme" voor die strekking die vindt dat culturele diversiteit uitdrukkelijk gerespecteerd dient te worden.³⁷ In een "*politics of difference*" en een "*politics of recognition*" behoort de "beleving van de eigen cultuur" tot de basisbeginselen van een rechtvaardige samenleving.

Hoe waardevol deze stelling ook, ze heeft op zijn minst één belangrijk probleem. Het is niet duidelijk wat bedoeld wordt met die "eigen cultuur". De meeste multiculturalisten verwijzen naar de etnische cultuur. Maar het is niet omdat mensen tot een bepaalde etnisch-culturele minder- of meerderheid behoren dat zij zich ook met deze groep identificeren. Individuen zijn zelden vertegenwoordigers van een cultuur. Zeker in multiculturele samenlevingen als Vlaanderen behoren mensen tot verschillende gemeenschappen en groepen. Ze hebben eigen individuele geschiedenissen. In verschillende contexten hanteren ze verschillende 'culturele' betekenissen. Kortom: ze hebben meervoudige culturele identiteiten.³⁸

Laten we even stilstaan bij de begrippen 'cultuur' en 'identiteit' en hun onderlinge relatie.³⁹ Dat zijn beladen begrippen. Niet alleen omdat ze het

³⁷ Bekende namen van "multiculturalisten" (met uiteenlopende posities) zijn Parekh, Taylor en Kymlicka. Zie ook *Migrantenstudies*, 20 (3), 2003 voor een overzicht van (discussies over) het hedendaagse multiculturalisme.

³⁸ Deze discussie interfereert met het antwoord op de vraag in welke mate mensen gedetermineerd worden door hun culturele achtergrond. Zitten mensen in een cultureel keurslijf of is behoren tot een culturele gemeenschap net de mogelijksvoorwaarde om als individu te kunnen handelen? Bepaalt cultuur ons handelen of geven we mee vorm aan onze cultuur?

³⁹ Ik herneem hier grotendeels SUIJS, S., *Kampliedje met mengpaneel. Jeugdwerk en de multiculturele samenleving*, in: VAN BOUCHAUTE, B., VAN DE WALLE, I. & VERBIST, D. (Red.), *Strax. Jeugdwerk verkent de toekomst*, Leuven, Garant, 2001.

voorwerp vormen van een uitvoerige academische discussie. Vooral omwille van de recuperatie van het begrip 'cultuur' door extreemrechtse groepen, waarbij 'cultuur' bijna het synoniem wordt van 'ras'. Hoe dan ook gaat het over vrij ongrijpbare concepten. Wanneer mensen 'culturen' beginnen te vergelijken, vergelijken ze dikwijls enkel de buitenkant. Over Japanners hebben we clichébeelden van andere eet- (boeren) en slaap-gewoonten (foetons). Op 'multiculturele festivals' krijgen we muziek van andere 'culturen' te horen. De binnenkant is al heel wat minder gemakkelijk onder woorden te brengen. De scouts heten meer 'individueel gericht' te zijn dan de chiro, maar wat betekent dat voor individuele groepen, takken of afdelingen? De 'cultuur' van leerkrachten is aanvoelbaar een andere dan die van welzijnswerkers, maar begin dat verschil maar eens uit te leggen. En wie kan uitputtend het verschil tussen de Waalse en de Vlaamse cultuur duiden, een verschil waar nochtans de federalisering van België op is gestoeld?

Cultuur heeft op één of andere manier te maken met de betekenis die we geven aan de dingen rondom ons. Doorheen onze contacten met anderen nemen we bestaande betekenissen over of krijgen sommige ervaringen nieuwe betekenissen. Cultuur heeft dus zowel een 'actieve' als een 'passieve' kant. Sommige auteurs definiëren cultuur vooral in termen van de reproductie van geldende patronen. Een mooie parafrasering van deze benadering die de nadruk legt op de 'passieve' kant van cultuur, vond ik onlangs nog bij Rushdie:⁴⁰

"Wat is 'cultuur'? Een groep micro-organismen die onder gereguleerde omstandigheden op een voedingsbodem wordt gekweekt. Een gewriemel van bacteriën op een objectglasje, dat is alles, een laboratoriumexperiment dat zich samenleving noemt. De meeste van ons, kronkelaars, maken op dat plaatje het beste van het leven; we zijn zelfs trots op die 'cultuur', we knielen als slaven die hun stem uitbrengen voor slavernij of hersenen voor lobotomie, voor de god van alle debiele micro-organismen en bidden om te worden gehomogeniseerd of gedood of gemachineerd; we beloven te gehoorzamen."

Andere auteurs hanteren een 'actieve' benadering van cultuur. Ze leggen de nadruk op de evolutie die betekenissen voortdurend ondergaan en op het ontstaan van nieuwe betekenissen. Vijftig jaar geleden keken mensen in onze Westerse 'cultuur' heel anders aan tegen onderlinge gezinsverhoudingen dan nu

⁴⁰ RUSHDIE, S., De grond onder haar voeten, Amsterdam-Antwerpen, Contact, 1999, p. 110.

(sociologen hebben het over de overgang van een 'bevelhuishoudkunde' naar een onderhandelings-huishouding'). Vrouwen hebben in dezelfde Westerse 'cultuur' decennia lang gestreden om gelijk te mogen zijn aan de man, nu eisen ze steeds meer het recht op om verschillend te mogen zijn. De dynamiek van culturen komt misschien nog het meest tot uiting in wat 'subculturen' van jongeren worden genoemd. Wat gisteren nog 'in' was, is morgen weer 'out'.

Cultuur is dus in de eerste plaats iets dat gedeeld wordt. Cultuur wordt gemaakt of doorgegeven in onze omgang met anderen. Nu maakt elk van ons deel uit van verschillende (cultuur)groepen, die in meerdere of mindere mate onze betekenissen mee bepalen: ons gezin, familie, burens, leeftijdsgenoten in de klas, op straat, in het jeugdwerk, maar ook de virtuele 'anderen' op televisie of op het Internet. Elk van deze groepen heeft ook een eigen 'cultuur'. Elk van deze groepen creëert en reproduceert betekenissen. Wat betekent het tot die groep te behoren? Welke gedragsregels gelden binnen die groep? Welke interesses hebben groepsleden gemeen, enz.? Sommige van die 'cultuur'elementen zijn zeer specifiek voor een bepaalde groep, anderen worden gedeeld met tal van andere groepen. Het is ook niet zo dat alle individuen van éénzelfde groep persé alle groepskenmerken delen. Ieder lid van een afzonderlijke groep heeft waarschijnlijk eigen en andere opvattingen over de inhoud van de groepscultuur. Er bestaat dus niet zoiets als één culturele identiteit. Het is vruchtbaarder om over "identiteitsdynamieken" te spreken, dynamieken die op verschillende niveaus spelen die elkaar voortdurend beïnvloeden: op het niveau van het individu, op het niveau van kleine groepen en op het niveau van grotere gemeenschappen.⁴¹ Of zoals Vandenbroeck het uitdrukt⁴²:

"Identiteit is veel te lang bekeken als een exclusief concept: je bent dit of dat, zus of zo. Het is veel boeiender om het als een inclusief concept te bekijken en de woorden 'of' te vervangen door 'en'. (...) De identiteit –en bij uitbreiding de cultuur- van iemand beperken tot bijvoorbeeld de etnische identiteit is even arbitrair als ze beperken tot pakweg een nationale of religieuze identiteit. Het is even onvolledig enkel te spreken over de individuele identiteit en te doen alsof die gemeenschapsidentiteiten niet bestaan."

⁴¹ PINXTEN, R. & VERSTRAETE, G. (Red.), Cultuur en macht. Over identiteit en conflict in een multiculturele wereld, Antwerpen/Baarn: Houtekiet, 1998.

⁴² VANDENBROECK, M., De blik van de yeti. Utrecht, SWP, 1999.

III. De volgsport

Ik heb ooit geprobeerd de dynamische benadering op cultuur en identiteit te verduidelijken met het beeld van de volgsport.⁴³ Dat beeld sluit aan bij de opvatting dat intercultureel onderwijs in essentie gaat over “omgaan met diversiteit”. Uitgangspunt van het Steunpunt Intercultureel Onderwijs is dat het daarbij niet zozeer gaat over de feitelijke diversiteit (het *wat*), maar over de manier waarop mensen met deze diversiteit omgaan (het *hoe*).

De verscheidenheid tussen mensen is zeer groot. We verschillen van en gelijken op elkaar (m.b.t. het *wat*) op zeer uiteenlopende domeinen: sociaal-economische achtergrond, religie, levensstijl, samenlevingsvormen, geslacht, leeftijd, karakter, leef- en leerstijlen, ... De lijst is eindeloos. Al die kenmerken zijn als een décor vol attributen, vage contouren op een onbelichte Bühne. Op het moment dat een volgsport aanfloept, verschijnen sommige van die attributen in het volle licht, andere verdwijnen nog wat meer in de schaduw. Die volgsport staat voor de situatie waarin we ons bevinden en de partner waar we op dat moment mee te maken krijgen.

Een college is militant vrijzinnig, een andere zowaar protestant, een derde islamitisch, maar in mijn werkkring doet dat weinig terzake. Maar aan mijn orthodox katholieke grootmoeder durf ik het amper te bekennen. Binnen de volgsport van mijn werkomgeving is religie iets dat in schaduw blijft, binnen de ‘cultuur’ van mijn grootmoeder verschijnt het in zijn volle licht. Bij bepaalde van mijn vrienden staat het zeer goed dat ik geen televisie heb, maar in mijn werkkring kan ik maar beter zorgen dat ik op de hoogte ben van de laatste soaps. Soms is het bepaald ongemakkelijk wanneer de volgsports elkaar kruisen. Zit ik daar na een conferentie tussen hoge academische heren op een terras, duikt daar plots een tafeltje verder mijn broer op in het gezelschap van dat stelletje chaoten waarmee je je op andere momenten kostelijk amuseert ... Interculturele competentie is misschien wel net die combinatie van vaardigheden die het mogelijk maakt zonder veel problemen verschillende volgsports te trotseren.

Vul dat beeld aan met de idee van (culturele) kleurenfilters die voor het licht van de volgsport worden geschoven. Op basis van onze eerdere ervaringen in gelijksoortige situaties én de interactie die we daarover met anderen

⁴³ Onder meer in SUIJS, S., Met de volgsport op diversiteit. Intercultureel onderwijs als lichtregie, Terzake, nr. 2-3, 2002.

onderhouden, geeft ieder van ons al verschillende kleuren aan dezelfde situaties. Sommige van die kleurenfilters zijn erg hardnekkig. Zelfs in situaties waar religie in de schaduw verdwijnt, zal mijn grootmoeder geneigd zijn gedrag te interpreteren vanuit haar eigen geloof. En mijn kennissenchaoten kunnen me eigenlijk niet echt voorstellen in het gezelschap van academische heren.

De relevantie van gelijkenissen en verschillen tussen mensen is met andere woorden sterk gebonden aan een bepaalde context (de volgspot) én aan de interactie die we daarover met –voor ons relevante- anderen onderhouden (de kleurenfilter). Een etnische achtergrond is slechts één aspect in het brede gamma diversiteit. Binnen de ene volgspot een zeer belangrijke, in een andere volgspot iets wat op de achtergrond verdwijnt.

Op de activiteiten van Antwerpse jeugdwerking duiken zowel plaatselijke tieners op, ouders van Turkse herkomst als ouders van Marokkaanse herkomst. Op weg naar de sporthal ontstaan allerlei kleine conflictjes tussen beide groepen. Of die conflicten samenhangen met een etnische identificatie is niet duidelijk. Binnen beide groepen spelen immers ook familierelaties en vriendschapsrelaties die teruggaan op les volgen op dezelfde scholen. In de kleedkamers blijft het geduw en getrek tussen de twee kampen doorgaan. Eens op het veld moeten de ploegen samengesteld worden. Als bij toverslag verdwijnt de rivaliteit. Criterium wordt: de beste spelers in de ploeg krijgen. Daardoor ontstaan etnisch gemengde ploegen die elkaar op hun beurt tijdens de match voortdurend in de haren zitten. De wedstrijd is nog niet gedaan of een jongen van Marokkaanse afkomst komt klagen dat de 'Turken' zijn chips hebben gestolen. (uit een eigen observatie)

Onderzoekers van het Steunpunt Intercultureel Onderwijs hebben de voortdurende verschuivingen van betekenissen van diversiteit beschreven als een voortdurende balanceren tussen verschillende interactiewijzen.⁴⁴ Nu eens is vooral de jongeren-interactiewijze dominant: het geheel van gedragingen en omgangsvormen die refereren aan het doen en laten van kinderen en jongeren onderling, verwijzingen naar wat jongeren als peergroup gemeenschappelijk

⁴⁴ Zie vooral SOENEN, R., Over Galliërs en managers. Bouwstenen voor intercultureel leren, Universiteit Gent, Steunpunt Intercultureel Onderwijs, 1999 en DELRUE, K., Zure druiven, zoete krenten? Een schooletnografisch onderzoek in het secundair onderwijs, Universiteit Gent, Steunpunt Intercultureel Onderwijs, 2003. De idee van de interactiewijzen is ontleend aan MCLAREN, P., Schooling as a ritual performance, London, Routledge, 1993.

hebben (interesse in sensatieverhalen, computerspelletjes, tv-programma's, gelijkaardige soorten humor, ...). In andere situaties overheerst de leerling-interactiewijze: het geheel van gedragingen en omgangsvormen die refereren aan de school (het belang van punten, zich gereserveerd opstellen, zich gedragen volgens de normen van de school'cultuur'). De kind-interactiewijze refereert naar gedrag en omgangsvormen eigen aan het eigen gezin: verwijzingen naar etniciteit of religie, maar ook gangbare opvoedingspatronen, enz. De specifieke invullingen van gedrag binnen de interactiewijze verschilt van situatie tot situatie. De verhouding tussen de interactiewijzen verschilt dan weer van context tot context. In haar boek maakt Ruth Soenen⁴⁵ tussen contexten waarbij leerlingen zich gedragen als de 'Galliërs' uit het stripverhaal Asterix ('klinkt het niet dan botst het'; een voortdurende wisseling tussen interactiewijzen met een nadruk op de jongeren-interactiewijze) en 'Managers' (leerlingen die zich gedragen als schoolvoorbeelden die zelf het chaotische uit de klas weren; de interactie wordt vooral gekenmerkt door leerlinggedrag).

Relevant voor ons thema zijn vooral de conclusies van Ruth Soenen m.b.t. de betekenis die etniciteit krijgt in deze verschillende klascontexten in het basisonderwijs. Ik citeer:⁴⁶

"In elke school maken kinderen zelf een nieuwe hiërarchie op. Opvallend is echter wel dat in beide onderzoekscontexten de scheidingen, en de daaruit voortvloeiende hiërarchie, tussen de kinderen niet lopen langs etnische grenzen. Etniciteit is, met andere woorden, voor de kinderen geen criterium om al dan niet in een groep of een subgroep te worden opgenomen. De Galliërs dragen het credo 'be cool' hoog in het vaandel. Het zijn vooral de criteria van de jongeren-interactiewijze die je als kind een hoge status kunnen bezorgen. Voor de managers tellen vooral de klassieke schoolse criteria die hen moeten helpen in hun streven naar het bereiken van de status van modelleerling."

De idee van de volgsport relativeert al te essentialistische en determinerende opvattingen over belang van etniciteit in de leefwereld van kinderen en jongeren. Opnieuw Ruth Soenen⁴⁷:

⁴⁵ SOENEN, R., o. c.

⁴⁶ SOENEN, R., o. c., p. 49-50.

⁴⁷ SOENEN, R., o. c., p. 53.

“In vele kringen wordt nog steeds uitgegaan van de idee dat migrantenkinderen enkel en alleen bepaald worden door de kloof tussen de thuis- en schoolcultuur. Ze zouden passief de boodschappen van hun thuiscultuur (hun ouders) en van de schoolcultuur (hun leerkrachten) ondergaan, waardoor ze de kluts kwijt zouden raken en waardoor ze zouden leven ‘in of tussen’ twee werelden. Op zich kan dat voor bepaalde migrantenkinderen inderdaad het geval zijn, maar dit als een universeel en bovendien problematisch gegeven naar voor schuiven, is onjuist. Dit zou inhouden dat het gedrag van migrantenkinderen enkel wordt bepaald door hun ouders en door de school. Zo wordt voorbij gegaan aan hoe ze dit zelf ervaren, hoe ze hiermee omgaan en hoe ze dit integreren in hun ervaringswereld. Het is belangrijk te kijken naar wat kinderen zelf aangeven en ze te zien als autonome producenten van ervaringen.”

Kinderen en jongeren geven zelf actief en creatief wisselende betekenissen aan de gebeurtenissen in hun leven. “Beleving van eigen cultuur” moet daarom vooral in het licht van de eigen ervaringswereld van kinderen en jongeren bekeken worden. Bij uitbreiding moeten we ook voorzichtig zijn bij wat wij “discriminatie” of “racisme” noemen.

Eén voorbeeld. In hun observaties in het secundair onderwijs in klassen in het BSO en het TSO signaleren de onderzoekers⁴⁸ dat elkaar plagen deel uitmaakt van de dagelijkse omgang. Elkaar uitschelden als ‘makak’, ‘vuilen Marokkaan’ of ‘zwartkop’ maakt deel uit van die dagelijkse plagerijtjes. Wie behoort tot de ‘inner circle’ mag dat ongestraft, meer zelfs het is een aanduiding dat je tot die ‘inner circle’ behoort. Het wordt pas racisme of discriminatie als die context overschreven wordt. Tegelijkertijd maken de leerlingen in kwestie ook scherpe inschattingen van de punten waarop ze hun leerkrachten kunnen kwetsen. Wie als leerkracht dus verweten wordt een ‘racist’ te zijn, heeft dat niet altijd te danken aan zijn of haar feitelijke discriminerende opstelling. Het wordt evengoed gebruikt als een strategie om bepaalde dingen gedaan of ongedaan te krijgen.

IV. Discriminatie bij de toegang tot onderwijs?

Alle nuances ten spijt is het duidelijk dat achterstelling en achterstand nog steeds deel uitmaken van de dagelijkse realiteit van kinderen en jongeren uit

⁴⁸ Zie DELRUE, K., o. c.

etnisch-culturele minderheden in het onderwijs. Al is het niet zo eenvoudig om aan te geven waar we de discriminatie precies moeten situeren. Voor een antwoord op die vraag maak ik een wat arbitrair onderscheid tussen input (dit hoofdstuk), output (5) en proces (6)⁴⁹. Laat ons beginnen bij de toegang tot onderwijs.

De toegang tot onderwijs is een basisrecht dat ook zo in de grondwet wordt geregeld. De toegang tot het onderwijs is bovendien (in principe) kosteloos tot het einde van de leerplicht. Het recht op inschrijving in een school geldt in Vlaanderen reeds vanaf 2,5 jaar en hoewel de leerplicht pas vanaf 6 jaar geldt, is ook het kleuteronderwijs kosteloos. Let wel: 'kosteloos' betekent voornamelijk dat basis- en secundaire scholen geen inschrijvingsgeld mogen vragen en dat niet betaald moet worden voor wat 'essentieel' is voor het volgen van onderwijs. Het HIVA⁵⁰ berekende dat gezinnen in het basisonderwijs in het schooljaar 1998-1999 gemiddeld 12.011 BEF (297,74 EURO) uitgaven aan onderwijs (als enkel lager onderwijs wordt bekeken, steeg het bedrag naar 14.158 BEF, 351 EURO). Hoe dan ook, het recht op inschrijving (en 'kosteloos' onderwijs) geldt ook voor alle leerlingen met een vreemde nationaliteit en voor kinderen die illegaal in het land verblijven. Met andere woorden: in principe zou zich in Vlaanderen geen probleem mogen stellen met de principiële toegankelijkheid van onderwijs.

IV.1. weigering en doorverwijzing

In de praktijk zijn er de terugkerende klachten over het inschrijvingsbeleid van scholen. Die klachten focusten zich enkele jaren geleden nog op de weigeringen van scholen om nog kinderen in te schrijven met een specifieke etnisch-culturele achtergrond. Overigens wordt nogal eens vergeten dat de discussie over het recht op inschrijving in de school van de eigen keuze niet alleen over vermeende of reële discriminaties van *allochtone* leerlingen ging. Juridische processen om weigeringen aan te vechten vormden een hachelijke zaak omdat scholen zich steeds konden beroepen op de "vrijheid van onderwijs" en meer bepaald het

⁴⁹ De inspectie basisonderwijs gebruikt een instrument voor schooldoorlichting dat gebaseerd is op een gelijkaardig onderscheid, ontleend aan het CIPO-model (context – input – proces – output).

⁵⁰ BOLLENS, J., VLEUGELS, I. & DE VOS, H., Studiekosten in het basisonderwijs, KU Leuven, HIVA, 2000. en FRIPONT, I. & BOLLENS, J., Studiekosten in het secundair onderwijs, KU Leuven, HIVA, 2001.

eigen pedagogische project.⁵¹ Dat geldt niet alleen voor weigering van allochtone leerlingen, maar ook in processen die gevoerd werden naar aanleiding van de weigering een meisje in te schrijven in een jongensschool, enz.⁵² De “vrijheid van onderwijs” is in de praktijk de vrijheid van inrichting van onderwijs, een vrijheid die in principe ook de ruimte laat voor bijvoorbeeld de oprichting van islamitische scholen (wat niet betekent dat deze scholen ook gesubsidieerd zouden worden). De vrijheid van keuze van eigen school werd daardoor op geen enkele manier gegarandeerd.

Het gelijke onderwijskansendecreet (juni 2002) heeft de ambitie hier een mouw aan te passen. Sinds het schooljaar 2003-2004 geldt een recht op inschrijving in de school naar keuze. Wie zich aanbiedt, moet ingeschreven worden. De enige voorwaarde is dat de betrokkene het pedagogisch project en het schoolreglement “met instemming” ondertekent.⁵³ Weigeren kan alleen nog als de leerling in kwestie eerder in deze school uitgesloten werd of als de school haar maximumcapaciteit bereikt heeft. Bij die laatste bepaling wringt het schoentje. Wie eerst komt, eerst maalt. In enkele extreme situaties zorgt dat ervoor dat broers en/of zussen niet langer naar dezelfde school kunnen. Het ziet er naar uit dat het decreet vroeger dan voorzien herzien zal worden om op zijn minst deze anomalie eruit te halen.

Het recht op inschrijving vloeit voort uit de discussies naar aanleiding van de non-discriminatieverklaring uit 1993. In die verklaring engageerden de onderwijskoepels (de “netten”), de vakbonden, de ouderverenigingen en de overheid zich om te werken aan een meer evenredige verdeling van migrantenleerlingen over alle scholen. ‘Witte concentratiescholen’ werden aangespoord om migrantenleerlingen aan te trekken. Het gelijke onderwijskansendecreet zou weigering voorkomen. Paradoxaal genoeg garandeert “*wie eerst komt, eerst maalt*” op geen enkele manier een evenredige verdeling. Méér zelfs: de pogingen van bijvoorbeeld het Gentse stedelijke onderwijs om via geleide inschrijvingen in de scholen een weerspiegeling van de buurtsamenstelling te garanderen botsen op een *njet* van

⁵¹ Scholen uit de officiële netten mochten hoe dan ook geen leerlingen weigeren. In 1997 werd ook het recht van vrije scholen om leerlingen te weigeren enigszins aan banden gelegd: argumenten voor weigering mogen de “menselijke waardigheid” niet in het gedrang brengen.

⁵² Zie HANSON, K., Fundamentele rechten van leerlingen en het recht op toegang tot het onderwijs, Tijdschrift voor onderwijsrecht en –beleid, 1998-1999, nr. 5-6.

⁵³ Ik vermoed dat deze bepaling nog een belangrijke rol zal spelen in de hoofddoekendiscussie. In principe betekent ze immers dat de ouders (in samenspraak met hun kind vanaf de leeftijd van 12 jaar) instemmen met het beleid van de school terzake.

de minister (die uiteraard ook gebonden is door haar decreet). Anderzijds voorziet het decreet dan weer wél wettelijke instrumenten om 'zwarte' concentratiescholen te vermijden. Overbelaste scholen krijgen het recht leerlingen door te verwijzen die thuis een andere taal spreken dan de schooltaal. Of doorverwezen leerlingen erg blij zullen zijn met de nuance tussen weigering en doorverwijzing is nog maar de vraag. In het slechtste geval word je eerst ingeschreven om daarna direct doorverwezen te worden naar een andere school.

Toch vind ik het een hachelijke zaak om deze beperking op recht op eigen schoolkeuze zonder meer een aanfluiting van fundamentele rechten van het kind te noemen. Een weigering op grond van een etnisch-culturele achtergrond of een doorverwijzing op grond van de thuistaal zijn in mijn ogen ongetwijfeld discriminaties.

Nochtans legt het decreet strikte voorwaarden op. Enkel scholen met minstens 20% anderstaligen én met een percentage dat minstens 10% hoger ligt dan de relatieve aanwezigheid van deze groep binnen een omschreven gebied mogen doorverwijzen. Ze moeten bovendien een beleid rond taalvaardigheid aantonen en een ouderwerking ten aanzien van ouders die thuis geen Nederlands praten. Met andere woorden: het moet gaan over scholen die kunnen aantonen dat ze heus wel moeite doen om een kwalitatief onderwijs aan anderstaligen te garanderen. Rond die "kwaliteit van onderwijs" draait de hele argumentatie van de voorstanders van de regeling. Goed, je discrimineert misschien wel sommige leerlingen, maar tegelijkertijd bescherm je andere leerlingen (met inbegrip van leerlingen uit etnisch-culturele minderheden). Té grote concentraties van 'zwakke' leerlingen zou immers ten koste gaan van de kwaliteit van het aanbod. Lees: brengt 'het niveau' naar omlaag. Dat is een argument waar ook veel ouders uit etnisch-culturele minderheden gevoelig voor zijn.

Maar hoe bepaal je welke leerlingen het niveau naar beneden zouden halen? Kan je dat voldoende afleiden uit het gegeven dat ze tot een bepaalde etnisch-culturele of taalgroep behoren? Heeft elke leerling uit zo'n groep in zijn thuissituatie een zodanige achterstand opgelopen dat de school erdoor overbelast wordt? En welke normen hanteer je om "achterstand" vast te leggen? Het spreken van een bepaalde taal of het behoren tot een bepaalde minderheid vertelt niets over intellectuele, emotionele of sociale vaardigheden die een individuele leerling in staat stellen onderwijs te volgen.

Het gegeven dat veel van deze leerlingen ook thuis al meerdere talen combineren, kan je net zo goed interpreteren als een mogelijke voorsprong en een zekere garantie voor het verwerven van de instructietaal.

Mag je trouwens zomaar beweren dat de kwaliteit van onderwijs in 'zwarte' concentratiescholen lager ligt dan in de 'gewone' scholen? Dat is een bewering die zwaar onrecht doet aan de inzet en engagement van leerkrachten in deze scholen.

Binnen het Steunpunt Intercultureel Onderwijs -maar toegegeven, dat is een subjectief oordeel- zijn we ervan overtuigd dat veel scholen nogal wat te leren hebben van hun collega's concentratiescholen. Al was het maar omdat veel van deze scholen met vallen en opstaan ver voorop lopen in onderwijs op maat van hun doelgroep. Wat op het spel staat, is hoe dan ook hoe we "kwaliteit van onderwijs" definiëren. Dat is een moeilijke kwestie die niet alleen van toepassing is op concentratiescholen, maar op de vergelijking tussen *alle* scholen. Elke school wordt geacht de eindtermen te behalen, maar die eindtermen zijn nog altijd te vaag om een kwantitatieve vergelijking op basis van bijvoorbeeld toetsresultaten mogelijk te maken. Een ander mogelijk criterium is bijvoorbeeld de doorstroming van leerlingen uit het basisonderwijs naar secundair onderwijs. Ook daar presteren 'zwarte' concentratiescholen niet per definitie slechter. Ik ken voorbeelden van dergelijke scholen die zwart op wit aantonen dat hun leerlingen in het secundair onderwijs op een vergelijkbaar niveau functioneren als andere leerlingen uit hun regio.

IV.2. culturele uitsluitingsprocessen?

Tot nu toe heb ik vooral gefocust op eerder juridische aspecten van toegang tot onderwijs. Ik vind het opvallend dat in de discussie zelden gesproken wordt over processen van culturele uitsluiting. Waarom kiezen ouders voor een bepaalde school?

Dat heeft te maken met allerlei culturele processen van beeldvorming en maatschappelijke appreciaties, van 'wij' en 'zij'. Een duidelijk voorbeeld is de verschillende waardering die gegeven wordt aan beroeps en algemeen secundair onderwijs. Een ander voorbeeld zijn de 'elitescholen', scholen die door hun imago alleen al een bepaald publiek aantrekken en een ander publiek afstoten. Andere scholen heten dan weer 'vuilbakscholen' te zijn. Wat is daarin perceptie en wat realiteit? Dergelijke reputaties zijn moeilijk structureel te corrigeren,

maar ze bepalen in belangrijke mate psychologische drempels van de toegang tot onderwijs.

V. Discriminatie in de output van onderwijs?

We moeten daar niet flauw over doen. De meeste indicaties gaan in de richting van achterstelling en/of achterstand van jongeren uit etnisch-culturele minderheden. Het volstaat het (schaarse) cijfermateriaal te bekijken over de instroom van allochtone jongeren in het hoger onderwijs. Wie daarover statistisch materiaal wil verzamelen, wordt geconfronteerd met uiteenlopende operationalisering. Voor een genuanceerd verhaal, stelt Veerle Van de Velde, zouden we bij voorkeur moeten beschikken over gegevens over het herkomstland en de migratiegolf waartoe de betrokken jongeren behoren. Die gegevens zijn in officiële statistieken weinig of niet voorhanden. Uit de statistische jaarboeken van het Departement Onderwijs leidt ze zelf af dat niet méér dan 2% van de eerstejaars in het hogeschool onderwijs een vreemde nationaliteit heeft (0,8% met een niet-Europese nationaliteit).⁵⁴ De Meester en Mahieu⁵⁵ hielden behalve met de nationaliteit ook rekening met geboorteland, familienaam en etnische herkomst van de ouders en kwam zo tot een cijfer van 3,3%. Dat is hoe dan ook een ernstige ondervertegenwoordiging. Een belangrijke reden voor deze beperkte instroom ligt uiteraard ook in het gegeven dat een ondervertegenwoordiging van het aantal allochtone jongeren dat erin slaagt het diploma secundair onderwijs te behalen. Het HIVA⁵⁶ berekende dat 40% van de jongeren die thuis weinig of geen Nederlands spreekt, er niet in slaagt het secundair onderwijs met een diploma te verlaten. Ter vergelijking: voor jongeren die thuis wél Nederlands spreken is er slechts 17% die het secundair onderwijs niet afmaakt. Dezelfde studie toont ook aan dat allochtone jongeren onevenredig méér dan andere jongeren veranderen van onderwijsvorm in het secundair onderwijs en méér dan andere jongeren een jaar overdoen. Alle inspanningen voor de democratisering van onderwijs ten spijt is de doorstroming van allochtone jongeren naar maatschappelijk hoger gewaardeerde onderwijsvormen met andere woorden nog lang niet gerealiseerd.

⁵⁴ VAN DE VELDE, V., Doorstroming in het Vlaamse onderwijs. Enkele illustratieve cijfers, Leuven, HIVA, 1997.

⁵⁵ DEMEESTER, K. & MAHIEU, P., Onstuimig. Hartstochtelijk of heftig bewegend? Onderzoek studenten uit de migratie. Allochtone studenten in de Vlaamse hogescholen, Universiteit Antwerpen, IDEA, 2000.

⁵⁶ LAUWERYS, L. e.a., Ongekwalficeerd: zonder paspoort? Een onderzoek naar de omvang, karakteristieken en aanpak van ongekwalficeerde uitstroom, KU Leuven, HIVA, 2001.

Toch zijn er ook tegenindicaties. Een recent onderzoek naar ongelijke kansen in het secundair onderwijs (op basis van cijfers uit het LOSO-project) toont aan dat geslacht en socio-economische positie beter dan de factor etniciteit voorspellen welk onderwijsniveau een leerling bereikt zes jaar na intrede in het secundair onderwijs. Volgens de onderzoekers is er geen verschil tussen allochtone en autochtone leerlingen die bij hun intrede in het secundair onderwijs dezelfde scores halen op intelligentie-, taal en wiskundige toetsen.⁵⁷ Dat is een uitspraak die minstens gedeeltelijk in tegenspraak lijkt met de gegevens van het HIVA. De relevantie van het onderzoek zit vooral in de idee van de interactie tussen variabelen. De lagere vertegenwoordiging van jongeren uit etnisch-culturele minderheden in het hoger onderwijs en in de maatschappelijk hoger gewaardeerde vormen van secundair onderwijs is niet exclusief toe te schrijven aan hun etniciteit. Eventuele achterstand en/of achterstelling heeft minstens ook te maken met geslacht en socio-economische positie en de interactie tussen deze variabelen.

VI. De monoculturele norm

Over de oorzaken van deze achterstelling is veel minder bekend. We kunnen nog moeilijk betwijfelen dat het over systematische achterstelling gaat, maar waar het precies mis loopt in dat systeem is moeilijk scherp aan te duiden. Twee vragen dringen zich op.

Eerste vraag. Wie is het systeem? Het onderwijssysteem wordt met de vinger gewezen, maar het is duidelijk dat zo'n onderwijssysteem maar functioneert binnen een totale maatschappelijke context. Als we bijvoorbeeld spreken over concentratiescholen binnen het basisonderwijs, dan is duidelijk dat de hele problematiek in nogal wat gevallen ook samenvalt met concentratiewijken, met harde sectoren als huisvesting en tewerkstelling dus. Met andere woorden: natuurlijk is het onderwijssysteem zelf in belangrijke mate mee een deel van de oplossing, maar het is niet de enig zaligmakende remedie voor allerlei maatschappelijke kwalen. Anderzijds: de school is misschien niet altijd de oorzaak van sociale ongelijkheid, maar we kunnen er niet omheen dat die sociale ongelijkheid in de loopbaan van een leerling op zijn minst doorgezet wordt.

⁵⁷ HERMANS, D.J., OPDENAKKER, M.C., VAN DE GAER, E. & VAN DAMME, J., Ongelijke kansen in het secundair onderwijs. Een longitudinale analyse van de interactie-effecten van geslacht, etniciteit en socio-economische status op de bereikte onderwijspositie, Leuven, Steunpunt LOA, Unit Onderwijsloopbanen, 2003, parafrase uit de abstract.

Tweede vraag. We weten wel iets over 'input' en 'output' en in het beste geval de context van dat alles, maar heel erg weinig over alles daartussen. We weten heel weinig over wat het onderwijsproces bij studenten doet, waar het precies fout loopt dus ... Wat we over het onderwijsproces wél weten, is de vaststelling dat dit onderwijs nog steeds vorm wordt gegeven vanuit een sterk -want meestal impliciet- monocultureel ideaal. Er zitten variaties op dat monocultureel ideaal, variaties op de marges waarbinnen van leerlingen verwacht wordt dat ze aan dit ideaal beantwoorden, maar die norm is gemiddeld gezien nog steeds de norm van een 'blanke middenklassecultuur' (met al haar interne variaties).

De achtergrond van mijn verhaal is de lijn die we op het Steunpunt Intercultureel Onderwijs (Universiteit Gent)⁵⁸ ontwikkelen. Die lijn heeft een hoog proceskarakter, zit dus tussen die 'input' en 'output' waar we erg weinig over weten. Dat verhaal gaat in essentie over pogingen om die monoculturele norm minstens gedeeltelijk te doorbreken. We verantwoorden dat verhaal meestal door te verwijzen naar een outputverwachting. We leven in een multiculturele, pluriforme samenleving waar wie dan ook gedwongen wordt om te gaan met een zeer grote variëteit van verschillende verwachtingen, gedragingen, belevingspatronen, ... Als onderwijs studenten voorbereidt tot functioneren in deze samenleving, dan moet onderwijs studenten ook leren actief en efficiënt om te gaan met sociale en culturele verschillen. Dit gezegd zijnde, betekent dit dat intercultureel onderwijs een opdracht is voor alle studenten en absoluut niet te reduceren valt tot onderwijs over of voor allochtonen of kansarme studenten – als daar tenminste nog misverstanden over bestaan. In het kader van deze studiedag moet ik toch vermelden dat wij daarnaast een tweede outputverwachting koesteren. We zijn er van overtuigd dat interculturalisering van de school schoolresultaten minstens positief beïnvloedt. En met schoolresultaten bedoel ik niet enkel sociale en relationele vaardigheden die expliciet in de eindtermen vermeld worden, maar ook de klassieke cognitieve vaardigheden. Is interculturalisering de oplossing voor het hele probleem? Neen. Het is hoogstens een deel van de oplossing. Interculturalisering is wél een centraal perspectief, van waaruit je oplossingsstrategieën formuleert.

⁵⁸ www.steunpuntico.be.

VII. Intercultureel onderwijs in het Vlaamse onderwijsbeleid

Binnen het spanningsveld tussen emancipatie en disciplineren, tussen gelijkheidsbeginsel en erkenning van de 'andere cultuur', tussen essentialistische en dynamische opvattingen van cultuur, tussen een categoriale benadering of een structurele aanpak van het hele onderwijsveld, dat in de vorige hoofdstukken geschetst werd, kreeg "intercultureel onderwijs" vorm.

Het concept "intercultureel onderwijs" dook in Vlaanderen op naar aanleiding van de EG-richtlijn van 1977.⁵⁹ Die richtlijn voorzag financiering voor pilootprojecten m.b.t. aangepast onderwijs voor migrantenkinderen (bijvoorbeeld opvangklassen waar migrantenleerlingen de schooltaal zouden leren) en waar mogelijk ook in hun eigen moedertaal. De richtlijn was duidelijk geïnspireerd door de gedachte aan een terugkeerbeleid. De idee was toen nog dat deze kinderen hier slechts tijdelijk waren en bij voorkeur onderwijs moesten krijgen binnen hun "eigen cultuur" om een gemakkelijke herintegratie in het land van herkomst te bevorderen. In 1982 lanceerde de Nederlandstalig ministerie van onderwijs (toen nog federale materie) het elkaar ontmoetend onderwijs. Een vijftigtal basisscholen legden binnen het elkaar ontmoetend onderwijs vooral de nadruk op OETC (Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur), hoewel ook intercultureel onderwijs en Nederlands als tweede taal deel uitmaakten van de maatregel. De terminologie van de maatregel is opvallend. Ze lanceert de idee van twee afgescheiden 'culturen' die elkaar moeten ontmoeten en legt dus impliciet ook de nadruk op de verschillen tussen 'migranten-' en andere leerlingen.

Pas in 1991 –zowat samenvallende met de Vlaamse autonomie m.b.t. onderwijs- materies- verschuift de beleidsmatige aandacht van OETC naar een beleid van gelijke kansen. Het onderwijsvoorrangsbeleid (OVV) vraagt scholen om een meer geïntegreerd beleid te voeren met de nadruk op het verbeteren van onderwijskansen van de 'doelgroepleerlingen'. Scholen met doelgroepleerlingen krijgen maar extra geld mits het voorleggen van een aanwendingsplan waarin ze moeten aangeven hoe hun schoolbeleid vorm zal krijgen. Eén van de achterliggende ideeën is de gedachte dat OVB de onderwijskwaliteit in de hele school ten goede moet komen, m.a.w. dat het over een structurele maatregel

⁵⁹ Een uitvoerige historiek is terug te vinden bij VERLOT, M. & SIERENS, S., Intercultureel onderwijs vanuit een pragmatisch perspectief in: SIERENS, S. & VERLOT, M. (Red.), Cultuurstudie 3: themanummer intercultureel onderwijs, Universiteit Gent, Steunpunt Intercultureel Onderwijs, 1997.

gaat gericht op de hele school en niet enkel toegespitst op de doelgroep zelf. In deze aanwendingsplannen moeten scholen expliciet aangeven welk beleid zij willen voeren m.b.t. intercultureel onderwijs, zoals ze dat ook moeten doen voor Nederlands als Tweede Taal (ondertussen geëvolueerd tot onderwijs dat taalvaardigheid van iedereen bevordert), preventie en remediëring, de betrokkenheid van ouders en (optioneel) OETC. In 1995 wordt het Steunpunt Intercultureel Onderwijs opgericht aan de Universiteit Gent waarmee de overheid aanstuurde op wetenschappelijke ondersteuning (eerder ontstond het Steunpunt NT2 aan de KU Leuven)⁶⁰. Intercultureel onderwijs werd in '97-'98 – beleidsmatig dan toch- helemaal losgekoppeld van zijn migrantenstempel. Ook scholen die beroep doen op de maatregelen voor de zorgverbreding (ZVB, sinds 1994) ter ondersteuning van leerlingen uit kansarme gezinnen moeten in hun aanwendingsplannen aangeven hoe zij intercultureel onderwijs vorm geven. Die uitbreiding betekent dat in 1999 ongeveer de helft van de basisscholen op zijn minst op papier zich engageert om aan intercultureel onderwijs te werken.

OVB en ZVB hadden op zijn minst één belangrijk nadeel. "Witte scholen" werden op geen enkele manier aangezet tot een inspanning. Volgens Verlot & Sierens heeft dat leerkrachten versterkt in de mening dat het onderwijs allochtone (en bij uitbreiding kansarme) leerlingen moet bijwerken tot het niveau van de modale autochtone leerling. Hun culturele achtergrond werd dikwijls als een belemmering gezien, eerder dan als een verrijking van de leerstof en de schoolcultuur.⁶¹ De eerste aanzet om intercultureel onderwijs te verbreden naar alle scholen zijn te vinden in de berucht geworden non-discriminatieverklaring van 1993. In deze verklaring engageren de onderwijskoepels (de "netten"), de vakbonden, de ouderverenigingen en de overheid zich om te werken aan een meer evenredige verdeling van migrantenleerlingen over alle scholen én aan de introductie van het intercultureel onderwijs ter bestrijding van discriminatie in scholen. Intercultureel onderwijs werd overgelaten aan het initiatief van de onderwijskoepels, waardoor de introductie van intercultureel onderwijs ongelijk en ongecoördineerd is verlopen. De verklaring heeft veel stof doen waaien in migrantenmiddens. Sommige plaatselijke scholen bleken immers lokale afspraken over een spreiding van migrantenleerlingen te gebruiken als een vrijbrief voor het weigeren van migrantenleerlingen in hun school. De hele

⁶⁰ Sinds 2000 worden de steunpunten erkend op basis van een vijfjarenplanning waarin aangegeven wordt welke vormingsinitiatieven opgezet zullen worden, welk materiaal ontwikkeld zal worden en hoe dit via wetenschappelijk onderzoek ondersteund zal worden.

⁶¹ VERLOT & SIERENS, *o. c.*, p. 146.

discussie heeft het interculturele aspect van de verklaring op de achtergrond doen verdwijnen.

In juni 2002 worden ZVB en OVB opgeheven en vervangen door het gelijke onderwijskansenbeleid (GOK) met nieuwe (en onvermijdelijk omstreden) criteria voor de aanduiding van doelgroep leerlingen. De non-discriminatieverklaring wordt vervangen door een engagementsverklaring van de Vlaamse onderwijswereld die "diversiteit als meerwaarde" wil bevorderen. Het non-discriminatieoverleg dat in een aantal gemeenten en steden tot stand kwam naar aanleiding van de non-discriminatie-verklaring wordt een lokaal overlegplatform. Het hete hangijzer van weigering en doorverwijzing van leerlingen wordt wettelijk geregeld. Uit ZVB en OVB wordt de idee meegenomen dat gelijke onderwijskansen alleen gerealiseerd worden als scholen een kwaliteitsbeleid voeren dat ten goede komt aan alle leerlingen. De toepassingsplannen verdwijnen, maar scholen moeten wel nog steeds een schooleigen visie uitwerken. Intercultureel onderwijs is niet langer een verplicht thema, wel een mogelijke optie. De scholen krijgen een grotere autonomie dan tevoren om op basis van een eigen beginanalyse eigen doelstellingen naar voor te schuiven, zoals ze ook verantwoordelijk worden voor de eigen evaluatie van vooruitgang binnen deze doelstellingen.

VIII. Intercultureel onderwijs in de onderwijspraktijk

De "vrijheid van onderwijs" is heilig in België. Ze verwijst naar het principe dat elke initiatiefnemer het recht heeft onderwijs in te richten volgens eigen pedagogische concepten. Ook deze "vrijheid" is een (positief) beginsel dat durft te botsen met gelijkheidsprincipes. Weigering van leerlingen op grond van geslacht of etniciteit werd voor de rechtbanken immers verdedigd door precies te verwijzen naar deze "vrijheid van onderwijs".⁶² De autonomie van scholen om hun eigen pedagogisch concept te bepalen -in de praktijk niet zo autonoom, maar sterk gestuurd door de netten- heeft ook haar consequenties voor intercultureel onderwijs. De overheid bepaalt waar scholen moeten uitkomen, maar laat vrij hoe aan deze eindtermen gewerkt wordt. Datzelfde principe gold binnen OVB en ZVB en geldt nu binnen het GOK-beleid voor intercultureel onderwijs. Hoe aan intercultureel onderwijs gewerkt wordt, hoort tot de

⁶² Zie bijvoorbeeld HANSON, K., *o. c.*

autonomie van de lokale school. Daardoor zijn nog steeds zeer verschillende invullingen van intercultureel onderwijs (ICO) in zwang.⁶³

ICO heeft in sommige scholen nog steeds een migrantenlabel. Zoals gezegd dook het concept in Vlaanderen immers voor het eerst op binnen ondersteunende maatregelen voor scholen met allochtone leerlingen. Sommige 'witte' scholen gebruiken dat migrantenlabel als een flauw excuus om niet aan intercultureel onderwijs te werken. "Wij hebben toch geen migranten op school". Die opvatting verdwijnt stilaan naar de vuilbak. De consensus groeit dat intercultureel onderwijs gaat over omgaan met sociale en culturele diversiteit in al haar aspecten. Onze etnisch-culturele achtergrond is maar één van de vele aspecten die ons van elkaar scheiden of met elkaar verbinden. In de 'concentratiescholen' zie je maar al te goed hoezeer -ondanks de gelijklopende etnische herkomst- de diversiteit tussen leerlingen minstens even groot is als in de 'witte' scholen. Hoe kan je trouwens op een adequate manier op etnisch-culturele verschillen reageren als je nooit geleerd hebt met andere aspecten van onze pluriforme samenleving om te gaan?

In het verlengde van het migranten-in-de-klaslabel werd ICO ook lang geassocieerd met kennis over vreemde culturen. De hele vraag bij deze opvatting is in welke mate kennis een voldoende en noodzakelijke voorwaarde is om zinvol te kunnen handelen. "Kennis over" verzandt snel in stereotypen en veralgemeningen. Zeker wanneer je die 'kennis' wil overbrengen tijdens éénmalige, incidentele activiteiten waar leerlingen tijdens semi-folkloristische aspecten 'proeven' van 'vreemde culturen'. Kan je een "vreemde cultuur" ooit helemaal kennen? Wat moet je wel en wat moet je niet weten? Maar vooral: hoe relevant is die kennis voor de omgang met individuele leerlingen? Voor de ene leerling is zijn of haar etnische achtergrond al belangrijker dan voor de andere. Leerlingen zijn niet louter reproducties van hun etnische achtergrond, maar actieve en creatieve kinderen die stevast ook gedrag vertonen dat ze ontleen aan andere cultuurgemeenschappen dan dat van hun familie. De interesses in muziek, modes, merk van boekentassen bijvoorbeeld of het gedrag dat de school –zelf ook een cultuurgemeenschap- van haar leerlingen verwacht.⁶⁴

Groeit de consensus dat ICO gaat over diversiteit in al haar aspecten, ook binnen een brede invulling van diversiteit liggen de valkuilen, tja, breed open. 'Omgaan met diversiteit' wordt nogal eens verengd tot 'omgaan met verschillen'.

⁶³ Ik herneem hier grotendeels SUIJS, S., *o. c.*, 2002.

⁶⁴ Zie SOENEN, R., *o. c.*

Individuele verschillen of verschillen tussen verschillende groepen in onze samenleving. In het eerste geval wordt ICO dan plots gelijkgesteld met “differentiatie”: aandacht voor verschillende individuele leerstijlen, leerlingvolgsystemen, ... Of een terugkerend fenomeen in het tweede geval: het migrantenlabel wordt gewoon vervangen door een ‘arme leerling’-label, ‘gehandicapten’-label, ‘kindjes met een bril’-label... inclusief alle achterliggende normaliserende boodschappen. Nu is er op zich natuurlijk niets verkeerd aan het aandacht hebben voor verschillende leerstijlen of het rekening houden met de belevingswereld van leerlingen uit arme gezinnen. Maar het wordt wel problematisch wanneer die aandacht zich enkel toespitst op de verschillen (en de gelijkenissen tussen leerlingen naar de achtergrond verdwijnt) én dat ook in deze nieuwe categorisering het “kennis over ...”-fenomeen opduikt.

Tenslotte denken nogal wat mensen bij het concept “intercultureel onderwijs” ten onrechte aan mondiale vorming. Essentieel verschil is volgens ons de plaats van het gebeuren. Mondiale vorming gaat over het samenleven elders. Leerlingen krijgen informatie over hoe andere mensen elders leven, wonen, werken, ... ICO speelt zich in het hier-en-nu af. Het heeft te maken met de samenleving in de klas, op school, de directe schoolomgeving.

IX. Lichtregie

Maar wat is intercultureel onderwijs dan wel? “Omgaan met diversiteit”, inderdaad. Maar dan op een manier die er voor zorgt dat (1) diversiteit – verschillen én gelijkenissen tussen mensen- als een ‘normaal’ gegeven wordt benaderd en (2) diversiteit ook een bron van leren wordt. Of nog: intercultureel onderwijs is de leef- en leeromgeving van een school zo organiseren dat het voor kinderen en jongeren een evidentie wordt om van elkaar te leren.

In het dagelijkse leven van een school geven leerkrachten en leerlingen voortdurend –wisselende, soms confronterende- betekenissen aan de situaties die ze samen beleven. Uitgangspunt voor intercultureel onderwijs, schreef ik in één van de vorige hoofdstukjes, is dan niet zozeer de feitelijke diversiteit die we in klassen en scholen ontmoeten (het *wat*), maar de manier waarop leerlingen en leerkrachten met deze diversiteit omgaan (het *hoe*). Op het gevaar af in simplismen te vervallen herneem ik even terug dat beeld van de volgsplot. Wie steevast naar dezelfde belichting zit te staren, verveelt zich steendoed of wordt kleurenblind. ICO komt neer op het voeren van een goede lichtregie: leersituaties aanbieden waarin volgsplots voortdurend van richting veranderen en

waarin mogelijkheden ontstaan om samen over de kleur van de situatie te onderhandelen.

Wat betekent dat voor de praktijk? Zicht krijgen op de aanwezige diversiteit en deze positief benutten is boodschap nummer één. Kinderen en jongeren (én leerkrachten) doen altijd iets met hun onderlinge verschillen en gelijkenissen. Sommige verdwijnen in de schaduw, andere komen doorheen hun onderlinge omgang met elkaar en hun omgeving in de volgschijn te staan. Relevant geachte diversiteit krijgt een eigen kleur op basis van vorige ervaringen, die in de interactie bevestigd worden. Geregeld wordt er wat bijgekleurd of ontstaat er een nieuwe kleur. Kinderen zijn immers actief en creatief in het creëren van hun eigen ervaringswereld. Diversiteit en de kleur van die diversiteit verandert bovendien in de verschillende contexten waar leerlingen mee te maken krijgen. Leerkrachten denken snel dat ze de ervaringen van kinderen kennen, terwijl die steeds in verandering zijn en niet altijd even makkelijk te doorgronden. Intercultureel onderwijs is maar mogelijk als we niet vertrekken van reeds vastliggende beelden. Onbevooroordeeld en breed observeren is één van de belangrijkste leerkrachtvaardigheden in functie van intercultureel onderwijs. Veel leerkrachten beschikken over deze 'open blik', ze zijn immers (intercultureel) competent, maar zien onvoldoende de relatie met intercultureel onderwijs of leren in het algemeen.

Leerlingen beschikken sowieso over tal van vaardigheden die hen van pas zullen komen in de pluriforme samenleving. Soms worden die niet altijd als waardevol erkend, al was het maar omdat ze voor de leerkracht niet altijd even prettig zijn.

Leerlingen die bijvoorbeeld erg goed slagen in het vinden van de zwakke plekken van leerkrachten, beschikken over goede vaardigheden in perspectiefname. Wie nadenkt over intercultureel onderwijs zal zich ook moeten bezinnen over de plaats die de spontane leerprocessen van leerlingen zelf krijgen.

Binnen het Steunpunt Intercultureel Onderwijs proberen we de laatste jaren instrumenten te ontwikkelen die leerkrachten tot nog wat meer regieaanwijzingen geven dan "kijk wat zich aandient", al blijft dat allicht het belangrijkste. Die aandachtspunten verwijzen stevast naar een meer interactief klasklimaat en een schoolbeleid dat als vanzelfsprekend ICO ademt. Kort gezegd komt het hierop neer: creëer door het aanbieden van een krachtige leeromgeving mogelijkheden waardoor leerlingen in hun onderlinge interactie en

interactie met de bredere samenleving (bijvoorbeeld vastgelegd in leerinhouden en tekstboeken) nieuwe ervaringen opdoen met sociale en culturele diversiteit.

Bibliografie

BOLLENS, J., VLEUGELS, I. & DE VOS, H., Studiekosten in het basisonderwijs. KU Leuven, HIVA, 2000.

DELRUE, K., Zure druiven, zoete krenten? Een schooletnografisch onderzoek in het secundair onderwijs. Universiteit Gent, Steunpunt Intercultureel Onderwijs, 2003.

DEMEESTER, K. & MAHIEU, P., Onstuimig. Hartstochtelijk of heftig bewegend? Onderzoek studenten uit de migratie. Allochtone studenten in de Vlaamse hogescholen. Universiteit Antwerpen, IDEA, 2000.

DEPAEPE, M., DAMS, M., DE VROEDE, B., EGGERMONT, H., LAUWERS, F., SIMON, R., VANDENBERGHE & J. VERHOEVEN, Orde in Vooruitgang. Alledaags handelen in de Belgische lagere school (1880-1970), Leuven, Studia Paedagogica, 1999.

FRIPONT, I. & BOLLENS, J., Studiekosten in het secundair onderwijs, KU Leuven, HIVA, 2001.

GEMERT, F., van, Ieder voor zich. Kansen, cultuur en criminaliteit van Marokkaanse jongens, Amsterdam, Het Spinhuis, 1998.

HANSON, K., Fundamentele rechten van leerlingen en het recht op toegang tot het onderwijs, Tijdschrift voor onderwijsrecht en –beleid, 1998-1999, nr. 5-6.

HERMANS, D.J., OPDENAKKER, M.C., VAN DE GAER, E. & VAN DAMME, J., Ongelijke kansen in het secundair onderwijs. Een longitudinale analyse van de interactie-effecten van geslacht, etniciteit en socio-economische status op de bereikte onderwijspositie, Leuven, Steunpunt LOA, Unit Onderwijsloopbanen, 2003.

Inspectie van het Onderwijs (red.), Oog op achterstand. Opstellen bij het afscheid van Hans Bosman, inspecteur Hoger Onderwijs, Den Haag, Inspectie van het Onderwijs, 2000.

LAUWEREYS, L., RUBBRECHT, I., VAN DE VELDE, V., VAN VALCKENBORGH, K., DOUTERLUNGNE M., NICAISE, I., Ongekwalificeerd: zonder paspoort? Een

onderzoek naar de omvang, karakteristieken en aanpak van ongekwalficeerde uitstroom, KU Leuven, HIVA, 2001.

MCLAREN, P., *Schooling as a ritual performance*, London, Routledge, 1993.

PINXTEN, R. & VERSTRAETE, G. (Red.), *Cultuur en macht. Over identiteit en conflict in een multiculturele wereld*, Antwerpen/Baarn: Houtekiet, 1998.

RUSHDIE, S., *De grond onder haar voeten*, Amsterdam-Antwerpen, Contact, 1999.

SOENEN, R., *Over Galliërs en managers. Bouwstenen voor intercultureel leren*, Universiteit Gent, Steunpunt Intercultureel Onderwijs, 1999.

SUIJS, S., *Kampliedje met mengpaneel. Jeugdwerk en de multiculturele samenleving*, in: VAN BOUCHAUTE, B., VAN DE WALLE, I. & VERBIST, D. (red.), *Strax. Jeugdwerk verkent de toekomst*, Leuven, Garant, 2001.

SUIJS, S., *Met de volgsport op diversiteit. Intercultureel onderwijs als lichtregie*, *Terzake*, 2002, nr. 2-3, pp. 52-55.

VANDENBROECK, M., *De blik van de yeti*, Utrecht, SWP, 1999.

VAN DE VELDE, V., *Doorstroming in het Vlaamse onderwijs. Enkele illustratieve cijfers*, Leuven, HIVA, 1997.

VERLOT, M., DELRUE, K., EXTRA, G. & YAMUR, K., *Meertaligheid in Brussel. De status van allochtone talen thuis en op school*, Amsterdam, European Cultural Foundation, 2003.

Themanummer hedendaags multiculturalisme, *Migrantenstudies*, 20 (3), 2003.

WITTE, E., CRAEYBECKX, J. & MEYNEN, A., *Politieke geschiedenis van België van 1830 tot heden*, Antwerpen, Standaard, 1997.

VERLOT, M. & SIERENS, S., *Intercultureel onderwijs vanuit een pragmatisch perspectief*, in: SIERENS, S. & VERLOT, M. (Red.), *Cultuurstudie 3: themanummer intercultureel onderwijs*, Universiteit Gent, Steunpunt Intercultureel Onderwijs, 1997.

Minderjarigen uit etnisch-culturele minderheden in de Bijzondere Jeugdbijstand en de Ondersteuningsteam's Allochtonen

Lut Gevers & Belgiz Polat, OTA Antwerpen

Bij persoonlijke of gezinsproblemen zijn jongeren en hun gezinnen met een etnisch-culturele achtergrond extra kwetsbaar. Hulpverleners weten niet altijd hoe ze met interculturele verschillen of met de eigenheid van allochtone jongeren en hun gezinnen moeten omgaan.

I. Uitgangsvisie

Iedere minderjarige en zijn gezin heeft recht op kwalitatieve en adequate hulpverlening. De jeugdhulpverlening moet dit recht als een gelijkwaardig recht voor alle hulpvragers hard maken in organisatie, aanpak en methodiek. Dit gelijkwaardige recht vereist dat er voor kinderen en jongeren en hun gezinnen afkomstig uit etnisch-culturele minderheden, extra inspanningen moeten geleverd worden om hulpverlening op maat te bieden.

Deze inspanningen zijn nodig omdat:

- Deze kinderen en jongeren door hun specifieke situatie⁶⁵ en niet door intrinsieke kenmerken extra kwetsbaar zijn.
- In de hulpverlening cultuurevidenties gehanteerd worden die niet voor alle hulpvragers evident zijn.
- Het gevaar bestaat dat er interventies gebeuren waarbij niet voldaan wordt aan het subsidiariteitsprincipe.⁶⁶

⁶⁵ Met specifieke situatie wordt er verwezen naar racisme en discriminatie, migratie- of vluchtelingenachtergrond, specifieke taal en leefwereld en de gevolgen van deze factoren op het dagelijkse leven van mensen en de invloed op de opvoeding.

⁶⁶ Dit wil zeggen de minst ingrijpende maatregel hanteren bij een gelijk te verwachten effect.

Momenteel wordt in de Bijzondere Jeugdbijstand (BJB) deze hulpverlening op maat geconcretiseerd door de **Ondersteuningsteams Allochtonen Vlaanderen** (OTA's) die de reguliere werkingen ondersteunen om de gelijkwaardigheid hard te maken.

Daarnaast bestaat er een categoriaal aanbod dat buiten de werking van de Ondersteuningsteams valt. Vanuit de Ondersteuningsteams zijn we van mening dat inclusief werken moet waar het mogelijk is. Categorieaal werken kan noodzakelijk zijn om tegemoet te komen aan specifieke noden. Het categoriaal werken is een middel om aan deze noden tegemoet te komen maar is geen doel op zich.

Het algemene klimaat van racisme, discriminatie en sociale uitsluiting maakt de toekomstperspectieven van jonge allochtonen beperkt en moeilijk realiseerbaar. De Ondersteuningsteams vinden dit verontrustend maar zien het niet als hun taak om het ruim maatschappelijk debat hierover aan te gaan of hierin een actieve rol op te nemen. Racisme en discriminatie binnen de jeugdhulpverlening zullen ze echter met alle mogelijke middelen bekampen en aanklagen.

II. Doelgroep

- Alle diensten en voorzieningen in de BJB van de werkregio.
- Alle diensten en voorzieningen buiten de werkregio die kinderen en jongeren uit de werkregio begeleiden.
- Alle gemeenschapsvoorzieningen BJB van de Vlaamse Gemeenschap.

III. Doelwitgroep

III.1. Algemeen

Alle kinderen, jongeren en hun gezinnen uit etnisch-culturele minderheden die een opvoedingsprobleem hebben dat leidt tot hulpverlening in de Bijzondere Jeugdbijstand of jongeren en gezinnen die door een MOF (een als misdrijf omschreven feit) in de BJB worden begeleid.

III.2. Specifiek

Eenzijds kinderen en jongeren waarvan de grootouders of ouders gemigreerd zijn naar België, of kinderen en jongeren die zelf gemigreerd zijn in het kader van gezinshereniging. De cultuur van herkomst van deze kinderen wortelt vaak in andere mens- en wereldbeelden.

Anderzijds kinderen en jongeren die alleen of samen met familie en gezin naar België zijn gevlucht of waarvan de ouders of grootouders zijn gevlucht. Deze jongeren en hun gezinnen hebben allemaal andere statuten (al dan niet erkend asielzoeker, niet begeleide minderjarige, illegaal, woonwagenbewoners ...). De duurtijd van hun verblijf kan tijdelijk of onzeker zijn.

Aanvullend bij de doelgroep en de doelwitgroep kan ieder Ondersteuningsteam daarnaast gebruik maken van de mogelijkheid om 5 % van zijn inzet aan te wenden voor hulpverlening aan minderjarigen van allochtone afkomst buiten de BJB. Ieder team heeft hierin andere keuzen gemaakt gebaseerd op zijn specifieke inbedding in het regionale hulpverleningslandschap. Verder kan het Ondersteuningsteam alleen worden ingeschakeld voor deze kinderen en jongeren die gedomicilieerd zijn uit de provincie waarvoor ze specifiek bevoegd zijn: OTA Limburg voor de provincie Limburg, OTA Antwerpen voor de provincie Antwerpen, OTA Oost-Vlaanderen voor de provincies Oost- en West-Vlaanderen, en OTA Vlaams Brabant – Brussel voor Vlaams Brabant en Brussel hoofdstedelijk gewest (Nederlandstalige diensten en voorzieningen).

IV. Doelstellingen

IV.1. Algemeen:

- Interculturaliseren van de Bijzondere Jeugdbijstand
- De interculturele deskundigheid in de Bijzondere Jeugdbijstand te optimaliseren zodat de hulpverlening zo adequaat mogelijk wordt, ongeacht de etnisch-culturele afkomst van de cliënt.

IV.2. Specifiek:

- de toegankelijkheid van alle hulpverleningsvormen optimaliseren voor alle minderjarige hulpvragers van allochtone afkomst

- afstemmen van het hulpverleningsaanbod op de vragen en behoeften van de doelwitgroep
- Ervoor zorgen dat hulpverleners vanuit een open en tolerante houding extra kennis en vaardigheden hanteren in hun hulpverlening aan allochtone cliënten.

V. Opdrachten

1. **Ondersteuning van de concrete hulpverlening aan allochtone cliënten in de BJB** Dit is de hoofdopdracht van de Ondersteuningsteams. Deze opdracht wordt uitgebreid toegelicht onder de hoofding 'methodiek' (cfr infra).
2. **Vorming** De vormingsopdracht van de Ondersteuningsteams behelst de deskundigheidsbevordering van de verwijzers en de hulpverleners in de Bijzondere Jeugdbijstand m.b.t. hun hulpverlening naar kinderen en jongeren en hun gezinnen van allochtone afkomst. Deze opdracht wordt gerealiseerd in het dagelijks samenwerken in concrete dossiers van hulpverleners en bemiddelaars. Door wederzijds overleg en feedback kan men spreken van vorming 'on the job'. Daarnaast worden er systematisch vormingscursussen georganiseerd. Ieder team heeft daarin zijn eigen aanbod. Het vormingsaanbod wordt jaarlijks afgestemd op de behoeften van de regio.
3. **Advies** Het Ondersteuningsteam heeft hierbinnen een dispatching en consulting-functie. Dus het personeel moet inzicht hebben in de sociale kaart zowel in het algemeen als specifiek naar de doelgroep van de etnisch-culturele minderheden. Ze weten waar de allochtone cliënt hulp krijgt en op welke manier. Ze gebruiken deze kennis rechtstreeks voor de cliënt maar ook om advies te geven aan iedereen die dit vraagt, binnen het ruime jeugdhulpverleningslandschap. Diensten en voorzieningen in de jeugdhulpverlening kunnen terecht voor advies in dossiers van hun allochtone cliënten die met een POS (problematische opvoedingssituatie) of een MOF worden geconfronteerd.
4. **Signaalfunctie** De Ondersteuningsteams Vlaanderen hebben in het verleden reeds meermaals de noodzaak duidelijk gemaakt van extra maatregelen of specifieke aandacht naar specifieke deelgroepen van etnisch-culturele minderheden. Dit wanneer ze merkten dat het reguliere werk een bepaalde opdracht op dat moment niet kon hard maken of er bepaalde

beleidsmaatregelen onduidelijk waren of een discriminerend effect bleken te hebben. Ze zijn van mening dat ze hierin een signaalfunctie hebben. Ieder Ondersteuningsteam concretiseert dit op een eigen manier afhankelijk van de regionale situatie, de draagkracht van het team en hun visie op het concretiseren van deze signaalfunctie. Deze signaalfunctie moet in de toekomst structureel en op uniforme wijze verder worden uitgebouwd conform de manier waarop dit in de bijzondere jeugdbijstand voor hulpverlening en preventie zal gebeuren.

- 5. Professionalisering en protoprofessionalisering⁶⁷ (van de cliënt) in een samenleving** **Professionalisering** is een sociologische term, die verwijst naar het proces van beroepsvorming en naar het ontstaan van beroepsgroepen. Dit proces veronderstelt een aantal elementen: het zich toe-eigenen van kennis waardoor men zich van andere beroepen onderscheidt, het stellen van opleidingseisen, het ontwikkelen en vastleggen van behandelingsmethodes en van een beroepsethiek. **Protoprofessionalisering** is de mate waarin leken zich het ideeëngoed van een bepaalde beroepskring eigen gemaakt hebben en hun alledaagse leven volgens deze ideeën ordenen beleven en verwoorden.

Effect op een allochtone cliënt: de cliënt van allochtone afkomst mist soms een zicht op de verwachtingen van deze maatschappij. De maatschappelijke structuren zijn hem onvoldoende bekend waardoor er wantrouwen en onbegrip ontstaat. Hij krijgt het gevoel gemakkelijk gevisieerd te worden ook al is dat niet altijd terecht. Alle allochtone cliënten dragen dit in meer of mindere mate mee. In eender welke hulpverleningssituatie speelt dat dus een rol. Bovendien worden hulpverleners dikwijls geconfronteerd met hulpvragen, vanuit de cliënt, die niet onmiddellijk binnen zijn professionaliteit liggen bvb meegaan naar een advocaat of de vakbond, de mutualiteit enz.

Door dat de hulpverleners op die gestelde vragen niet (altijd) kunnen ingaan wordt de vicieuze cirkel van wederzijds wantrouwen en onbegrip versterkt en in stand gehouden.

⁶⁷ Een Nederlandse onderzoeksgroep rond de Swaan, socioloog en psychoanalyticus hanteert de begrippen professionalisering en protoprofessionalisering (Brinkgreve, 1979; de Swaan, 1979).

Vanuit het OTA wordt er getracht om op een emancipatorische manier de cliënt wegwijs te maken binnen de structuren van de samenleving. Zodat de cliënten op een adequate manier gebruik kunnen maken van de bestaande professionaliteiten in de samenleving. Dit opent tevens perspectieven om de hierboven genoemde vicieuze cirkel te doorbreken. Waardoor het wederzijdse vertrouwen, noodzakelijk om samen te kunnen werken, wordt geïnstalleerd.

VI. Methodiek

De moeilijkheden die volwassen worden met zich meebrengen, de wrijvingen en conflicten tussen ouders en kinderen zijn universeel. Veel van de problemen zijn eigen aan een tijdsgeslacht waarin opvoeding en opvoedingseisen onder druk staan en opgroeien niet makkelijk is. Ze zijn te kaderen in deze veranderende maatschappij waarin zo weinig nog zeker en duidelijk is en waarin alle jongeren hun weg moeten zoeken. Er zijn wat dit betreft dan ook meer gelijkenissen dan verschillen tussen allochtone en autochtone cliënten. Een adequate jeugdhulpverlening aan allochtone jongeren beantwoordt dus aan dezelfde basisvereisten als een adequate jeugdhulpverlening voor jongeren in het algemeen.

Het OTA gaat er vanuit dat niet zozeer het verschil in cultuur maar wel de wijziging van de context (omwille van de migratie, vlucht of vertrek uit het land van herkomst) aan de basis ligt van heel wat probleemsituaties met allochtone jongeren. Allochtone jongeren slagen er niet altijd in de verschillende cultuurfragmenten waarmee zij worden geconfronteerd, met elkaar te verbinden of hierin een evenwicht te vinden. Ouders weten vaak niet meer wat nu het beste is voor hun gezin en kampen zowel met de druk van de Westerse samenleving op hun opvoedingsmethodes als met de druk hieromtrent vanuit de eigen gemeenschap.

De invloed van interculturele en intraculturele⁶⁸ mechanismen zijn meestal niet expliciet aanwezig in een hulpvraag. Toch blijken ze vaak verweven te zitten in een problematische opvoedingssituatie en moeten dan ook mee worden opgenomen.

Er spelen hier echter zoveel aspecten een rol dat er geen algemene regel voor

⁶⁸ intercultureel verwijst naar het samenspel tussen twee of meerdere culturen. Intracultureel verwijst naar processen binnen eenzelfde cultuur

het al dan niet inschakelen van het OTA kan gesteld worden. Er moet dan ook voor iedere aanmelding van een jongere van allochtone afkomst individueel worden afgewogen of de interventie van het OTA een meerwaarde zou kunnen hebben. In het afwegen van deze meerwaarde kan het OTA zelf een rol spelen.

VI.1. Basisvoorwaarden voor het realiseren van de methodiek

1. het Ondersteuningsteam is geen opgelegde maatregel

De samenwerking met het Ondersteuningsteam kan nooit worden opgelegd noch aan de cliënt, noch aan de hulpverlener. Het OTA kan alleen efficiënt functioneren wanneer de ondersteuning vrijwillig aanvaard wordt door alle betrokkenen. Dit vrijwillig aanvaard worden kan zowel binnen een gedwongen als een vrijwillig kader (dus zowel bij kinderen en jongeren met een MOF als met een POS-kwalificatie).

2. het Ondersteuningsteam doet aan ondersteuning

Een medewerker van het Ondersteuningsteam neemt een begeleiding niet alleen op. Hij is toegevoegd aan de hulpverlener die samen met zijn team op dat moment de verantwoordelijkheid heeft.

Vandaar ook de term Ondersteuningsteam, de hulpverlener wordt ondersteund m.b.t. de culturele en interculturele componenten en de migratiemechanismen in het hulpverleningsproces, maar de hulpverlening wordt niet overgenomen.

3. betrekken van de gezinscontext

Het OTA gaat er vanuit dat het creëren van een perspectief bij het zich voordoen van een problematische opvoedingssituatie onmogelijk is zonder de gezinscontext en, zo nodig ook de context van de grootfamilie, mee te betrekken in de analyse van de probleemsituatie en in het overwegen van oplossingsalternatieven.

Vanuit diensten en voorzieningen binnen de Bijzondere Jeugdbijstand zal dit meestal betekenen dat in functie van de begeleiding van een jongere, ook het gezin effectief dient betrokken te worden. Voor diensten en voorzieningen buiten de Bijzondere Jeugdbijstand⁶⁹ hanteert ieder team andere afspraken over de contacten met ouders en familie. Er wordt gestreefd naar een maximale

⁶⁹ dit verwijst naar de inzet buiten de Bijzondere Jeugdbijstand, zie doelgroep.

betrokkenheid van alle betrokkenen om zo te komen tot een gedeelde besluitvorming.

4. buitenstaanderpositie in de hulpverlening

De medewerker van het Ondersteuningsteam neemt steeds een buitenstaanderpositie in. Hij is nooit een pleitbezorger noch van de jongeren of de familie noch van de hulpverlener. Hij heeft geen beslissingsmacht. Vanuit deze positie kan hij duidelijk de bevoegdheid, de opdracht en de onderlinge hiërarchie van de hulpverlenende diensten overbrengen ten aanzien van allochtone jongeren en ouders. Om toch aanvaard te worden door beide partijen zowel ouders als jongere, moet er vertrokken worden van een zekere gezagspositie. Die gezagspositie ontleent het OTA aan het werken in opdracht van een dienst met beslissingsmacht of een belangrijke adviesfunctie namelijk het Comité Bijzondere Jeugdbijstand of de Sociale Dienst van de Jeugdrechtbank.

VI.2. Methoden

Om dit alles te realiseren heeft het Ondersteuningsteam verschillende *methoden* waarvan de bemiddeling de meest gebruikte en specifieke is. We gaan achtereenvolgens in op het (netwerk)overleg, de verkenning en herkadering en de bemiddeling.

Tijdens één dossier kunnen verschillende methoden aan bod komen en door elkaar lopen.

1. Overleg

Het Ondersteuningsteam kan vanuit zijn specifieke deskundigheid gevraagd worden bij overleg in de BJB. De inbreng van het Ondersteuningsteam is afhankelijk van de complexiteit van de hulpvraag: éénmalig advies, hulp bij inschatting van een probleem, coaching, systematisch overleg,...

Ze kunnen ook gevraagd worden als één van de partners in een netwerkoeverleg over een dossier van de BJB. We spreken van een netwerkoeverleg als dit een overleg is tussen zoveel mogelijk betrokkenen in de hulpverlening aan een gezin. De bedoeling is tot duidelijke rol- en taakafspraken te komen.

2. Verkennen en herkaderen (intercultureel en intracultureel)

De probleemsituatie wordt met de consulterende dienst, jongeren en ouders⁷⁰ verkend en herkaderd. Verkennen en herkaderen zijn twee aspecten die onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. De begrippen 'verkennen en herkaderen' worden ontleend aan het systeemdenken waarin ze binnen het therapeutisch handelen te situeren zijn. De Ondersteuningsteams hebben deze begrippen overgenomen maar focussen hierbij op de specifieke impact van cultureel en intercultureel bepaalde mechanismen.

Tijdens aparte gesprekken worden verschillende specifieke factoren en aspecten die de allochtone persoon kunnen beïnvloeden en bepalen, verkend.

Met specifieke factoren wordt verwezen naar culturele, interculturele, intraculturele en migratiefactoren die door middel van concrete vragen worden verkend.

Deze betekenissen worden tijdens de verkenning van hun vanzelfsprekendheid ontdaan door aanvullende informatie te geven, vragen te stellen, andere betekenissen te opperen, door feiten in een andere context te plaatsen. Dit wordt het herkaderen⁷¹ genoemd.

Gaandeweg wordt ook het conflict verkend en herkaderd. De bemiddelaar gaat op zoek naar de reële belangentegenstellingen en naar wat de verschillende betrokkenen op dat ogenblik eventueel als mogelijke 'oplossing' of al als compromis wenselijk of haalbaar zien. Het doel is in deze fase de context en onderhandelingsmarges zo ruim mogelijk te houden.

⁷⁰ Het is mogelijk deze aanpak te beperken tot de jongeren en de hulpverlener. Er zullen dan alleen verkennende en herkaderende gesprekken zijn met de jongere. Er zal dan geen rechtstreekse interventie van het OTA ten aanzien van de ouders zijn. Verkennen en herkaderen is mogelijk los van een bemiddeling of zonder dat er een bemiddeling op volgt. Het is dan de taak van de betrokken hulpverlener om de verdere begeleiding op te nemen.

⁷¹ Naargelang de betrokken partij waarmee herkaderd wordt, worden andere accenten gelegd: in het herkaderen van de betekenissen die de ouders geven wordt getracht om de groepsculturele evidenties zichtbaar te maken in de effecten die hun handelingen hebben op de jongeren. In het herkaderen van de betekenissen voor de jongeren neemt het zichtbaar maken van de invloeden op gedrag en interpretaties van hun werkelijkheid (vanuit beide werelden van culturele evidenties) een belangrijke plaats in. In het herkaderen van de betekenissen van de hulpverlening wordt gezocht hoe de hulpverlener vanuit zijn persoongerichte visie, die tevens het oog van de maatschappij is en waar hij de vertegenwoordiger van moet zijn, omgaat met de belevingswereld vanuit een ander mens- en wereldbeeld van de hulpvragers.

Het is belangrijk dat alle partijen voor ogen houden dat er in deze fase nog niet onderhandeld wordt. Het is een aftasten van de haalbaarheid van de verschillende mogelijkheden:

- Wat moet er volgens de jongere/ouders gebeuren om tot een leefbare situatie te komen?
- Wat kan zijn/haar/hun bijdrage zijn om tot een bevredigende oplossing te komen?
- Welke sterke kanten van de betrokkenen kunnen over en weer zichtbaar worden gemaakt en vervolgens ge(re)activeerd worden?
- Wat wordt er verwacht van de hulpverleners?
- Wat mag er zeker niet gebeuren?

3. Bemiddeling

Bemiddelen is een zinvolle manier om te werken met probleem- of conflictsituaties tussen allochtone jongeren en hun ouders of tussen allochtone gezinnen en diensten of voorzieningen van de Bijzondere Jeugdbijstand. De bemiddelaars van het Ondersteuningsteam kunnen erin slagen een dialoog op gang te brengen tussen de verschillende partijen.

De ondersteuningsteams hebben alle troeven van de meerzijdige partijdigheid in handen die nodig zijn voor een efficiënte bemiddeling nl. meerzijdige betrokkenheid, deskundigheid en autonome positie.

De bemiddelaar kiest geen partij in het probleem of conflict. De eigen meningen en interpretaties van de hulpverlener mogen niet ingevoerd worden in het proces. Dit betekent niet dat de bemiddelaar zich afstandelijk moet opstellen en zijn eigen persoonlijkheid opzij moet schuiven. Integendeel, dit speelt juist een belangrijke rol. Hij probeert zich juist in te leven in de verschillende betrokkenen en hun visie en standpunten te begrijpen. Hij heeft oog voor het belang van alle betrokkenen. Zo kan hij de onderlinge standpunten en visies expliciteren zodat ze sneller op elkaar worden afgestemd. Op die manier wordt er ruimte gecreëerd om met alle betrokkenen tot een vertrouwensrelatie te komen.

De bemiddelaar (eventueel samen met een co-bemiddelaar⁷²) streeft ernaar alle voorwaarden voor een optimale verbale en non-verbale communicatie aanwezig

⁷² Indien de hulpvrager een taal spreekt die niemand van de bemiddelaars van het OTA spreekt, kan er beroep worden gedaan op vrijwillige medewerkers die taal en cultuur van de hulpvrager kennen. De verschillende teams hanteren hiervoor een eigen manier van werken en een eigen term. We gebruiken nu ter vereenvoudiging de term 'co-bemiddelaar'

te maken. De bemiddelaar heeft een grote interculturele competentie: de bemiddelaar heeft kennis en kunde inzake taal en cultuur en inzicht in cultuurverschillen en de mogelijke wisselwerking tussen culturen door migratie en vlucht zowel op individueel vlak als het op vlak van gemeenschap en maatschappij.

De autonome positie van het Ondersteuningsteam ten aanzien van diensten en cliënten speelt een belangrijke rol. Het Ondersteuningsteam is een partner die geen eindverantwoordelijkheid draagt voor het dossier en geen beslissingen kan nemen. De bemiddelaar is letterlijk 'machteloos' en een buitenstaander. Hoe contradictorisch dit ook klinkt: hierdoor krijgt hij sneller invloed op alle betrokkenen.

▪ Fasen in de bemiddeling

In het bemiddelen onderscheiden we twee fasen: het betekenisbemiddelen en het conflictbemiddelen. Het verkennen en herkaderen (cfr. supra) maakt inherent deel uit van de bemiddeling in beide fasen. De fase van de bemiddeling is afhankelijk van de fase waarin het hulpverleningsproces zich bevindt.

Het betekenisbemiddelen betreft het over en weer uitklaren van betekenissen door middel van gesprekken met alle betrokken 'partijen' in aparte gesprekken. De vraag om stil te staan bij de betekenis van het conflict voor de niet-aanwezige andere kan uiteraard alleen wanneer de bemiddelaar eerst voldoende stilstaat bij wat dit allemaal betekent voor de gesprekspartner zelf.

Nadat de betekenissen op elkaar zijn afgestemd, kan het eigenlijke belangenconflict voorwerp worden van bemiddeling en kan er gewerkt worden aan een compromis. Bij conflictbemiddeling gaan de bemiddelaars in de eerste plaats op zoek naar gemeenschappelijke belangen die, over de belangentegenstellingen heen, de conflicterende partijen met elkaar verbinden (vb. vragen en opmerkingen waardoor de betrokken partijen gaan beseffen dat ze allemaal veel te verliezen hebben bij een breuk). Daarna gaan ze na wat de ene partij vanuit deze gemeenschappelijke belangen van de andere partij nog kan accepteren en wat niet. De onderhandelingsmarges van de betrokken partijen worden afgetast.

In de conflictbemiddeling kan het soms aangewezen zijn om de bemiddelaar de gelegenheid te geven alleen met één van de partijen te spreken omwille van de opbouw van een noodzakelijke vertrouwensrelatie. Deze gesprekken moeten wel gepland worden in overleg met de voorziening of de verwijzende instantie en door hen naar de hulpvrager worden gekaderd.

De bemiddelaar kan dus slechts optimaal bemiddelen indien:

- de bemiddeling geen gedwongen karakter heeft
- de autonome positie van de bemiddelaar gevrijwaard wordt
- binnen een wettelijk voorzien kader met aanklampend karakter

VII. Intercultureel werken in diensten en voorzieningen

De Ondersteuningsteams krijgen regelmatig de vraag waar ze zich situeren t.a.v. categoriale of categorale diensten of voorzieningen die een aanbod doen naar een specifieke bevolkingsgroep (vb. thuisbegeleidingsdienst en dagcentrum Taimoem) of naar jongeren uit diverse bevolkingsgroepen met een zelfde problematiek (vb. Pleeggezinnendienst Dunya, 't Huis in Aalst, Joba).

We stellen hierbij dat we geen categoriale voorziening zijn maar een toegevoegde dienst die in de Bijzondere Jeugdbijstand een inclusief beleid tracht te realiseren.

We weigeren echter om ons te laten verleiden tot een discussie over inclusief versus categoriaal werken. Zulke discussie is in de context van de jeugdhulpverlening contraproductief. De discussie is immers een discussie over methodieken en niet over ideologieën. Eender welke werking of aanpak moet bekijken worden tegen de achtergrond van een adequater maken van de hulpverlening voor kinderen en jongeren uit etnisch-culturele minderheden.

Een categoriale of categorale werking heeft dan ook bestaansrecht als ze kan hard maken dat ze een kwalitatief hoogstaande hulpverlening bereikt die de andere bestaande werkingen momenteel niet kunnen waar maken.

Vanuit deze optiek zijn beide manieren van werken complementair.

Wel trachten de Ondersteuningsteams ervoor te zorgen dat de noodzaak aan categoriale en categorale werkingen tot een minimum beperkt blijft door de deskundigheid in het omgaan met etnisch-culturele minderheden van reguliere werkingen te verhogen.

We durven stellen dat zonder de werking van de Ondersteuningsteams de nood aan een categoriaal en categoriaal aanbod groter zou zijn.

Aanbevolen literatuur

Literatuur

- BLACK, M., Children and Families of ethnic Minorities, Immigrants and Indigenous Peoples, UNICEF International Child Development Centre, Florence, Italy, 1997.
- Decreet van 28 april inzake het Vlaams beleid ten aanzien van etnisch-culturele minderheden, te raadplegen op:
<http://www.wvc.vlaanderen.be/juriwel/minderheden/rgmigr/dec/decreetmigranten.pdf>.
- DOUGLAS, R. B. & DOUGLAS E. T. K., The rights of the indigenous child: Reconciling the United Nations Convention on the Rights of the Child and the (Draft) Declaration on the rights of indigenous People with early education policies for indigenous children, *The International Journal of children's Rights*, 1995.
- Indigenous Children and Youth, in: United Nations guide for indigenous peoples, te raadplegen op:
<http://www.unhchr.ch/html/racism/indileaflet9.doc>.
- Integrale jeugdhulpverlening voor jongeren uit etnisch-culturele minderheidsgroepen, te raadplegen op:
<http://www.wvc.vlaanderen.be/minderheden/minderhedenbeleid/index.htm>.
- LAQUIÈRE, M., Een echt non-discriminatiebeleid. Een garantie voor de toekomst van onze kinderen, Antwerpen, Federatie van Marokkaanse Verenigingen (MFV) i.s.m. de Unie van Turkse Verenigingen (UTV), 2001.
- RODOLFO STAVNHAGEN, Double Jeopardy: The Children of Ethnic Minorities, Florence, Italy, UNICEF/ International Child Development Center, 1994.
- VAN SAN, M. & LEERKES A., Criminaliteit en criminalisering. Allochtone jongeren in België, Amsterdam University Press, 2001.
- Vlaams Centrum Woonwagenwerk, Tussen school en wagen. Onderwijs aan Voyageurs, Manoesjen en Roms, Vlaams Centrum Woonwagenwerk, 2000.

Websites

- Op de website van het Vlaams Minderhedencentrum vindt u een heleboel links naar organisaties die betrokken zijn bij het minderhedenbeleid
<http://www.vmc.be>.

- Ook op de website van het Vlaams Minderhedenbeleid vindt u een heleboel links naar organisaties die betrokken zijn bij het minderhedenbeleid
<http://www.wvc.vlaanderen.be/minderheden>.
- Steunpunt Intercultureel Onderwijs
<http://www.steunpuntico.be>.
- Minority Rights Group International
<http://www.minorityrights.org>.
- Comité voor de Rechten van het Kind
<http://www.unhchr.ch/html/menu2/6/crc>.
- Mensenrechtencommissie van de V.N.
<http://www.unhchr.ch/minorities>.
<http://www.unhchr.ch/indigenous>.
- United Nations Guide for Minorities
<http://www.unhchr.ch/html/racism/01-minoritiesguide.html>.
- United Nations Guide for Indigenous Children
<http://www.unhchr.ch/html/racism/00-indigenousguide.html>.
- Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights
<http://193.194.138.190/indigenous/main.html>.
- International Decade of the World's Indigenous Peoples
<http://www.un.org/rights/indigenous/mediaadv.html>.
- Raad van Europa
http://www.coe.int/T/E/human_rights/minorities.

Over de deelnemers

Piet Janssens is directeur bij het **Vlaams Minderhedencentrum (VMC)**. Het VMC biedt structurele ondersteuning aan de integratiecentra en -diensten en het vluchtelingen- en woonwagewerk. Het uitgangspunt daarbij is de etnisch-culturele diversiteit van Vlaanderen en Brussel. Het Vlaams Minderhedencentrum ijvert voor een harmonieuze samenleving, met basisrechten en gelijke kansen voor etnisch-culturele minderheden (allochtonen, vluchtelingen, mensen zonder papieren en woonwagewoners).

Stijn Suijs is intern coördinator bij het **Steunpunt intercultureel onderwijs (Steunpunt ICO)**. Het Steunpunt ICO heeft als doelstelling een coherente en wetenschappelijk onderbouwde ondersteuning te bieden aan organisaties in het onderwijs en daarbuiten, zowel in de Vlaamse Gemeenschap als internationaal. Het centrum is werkzaam binnen het basis- en buitengewoon onderwijs, het secundair onderwijs, het volwassenonderwijs en de lerarenopleiding. Het Steunpunt ICO heeft een ondersteuningsopdracht binnen het Gelijke Onderwijskansenbeleid.

Lut Gevers is coördinator en **Belgiz Polat** bemiddelaar bij het **Ondersteuningsteam Allochtonen Antwerpen vzw (OTA-Antwerpen)**. Het OTA-Antwerpen ondersteunt hulpverleners die allochtone minderjarigen begeleiden. Advies en informatie, coaching, bemiddeling, deskundigheidsbevordering en signalering zijn de belangrijkste activiteiten.

De Kinderrechtencoalitie Vlaanderen is een netwerk van niet-gouvernementele organisaties (NGO's) dat wil toezien op de naleving van het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind (IVRK), actief wil bijdragen aan de promotie van de rechten van het kind en actief en constructief wil bijdragen tot het rapportageproces inzake de naleving van het IVRK.

Door NGO's samen te brengen en de krachten te bundelen voor overleg, informatie-uitwisseling en gezamenlijke actie creëert de Kinderrechtencoalitie een forum en vormt het een structuur om als gezamenlijke gesprekspartner naar buiten te treden, wat de slagkracht en de impact van de NGO-activiteiten verhoogt. Dit zal op zijn beurt de emancipatie van kinderen ten goede komen. Driemaandelijks organiseert de Kinderrechtencoalitie een Open Forum rondom een specifiek thema, waarop mensen uit de academische wereld, ambtenaren, vertegenwoordigers van NGO's, politici en gewone geïnteresseerden welkom zijn voor discussie en overleg. De neerslag van het Open Forum wordt gebundeld in een Kinderrechtenforum.

Voor meer informatie over de Open Fora en andere activiteiten kan u terecht op de website van de Kinderrechtencoalitie, waar u zich tevens kan laten registreren voor de maandelijkse digitale nieuwsbrief, of beroep kunt doen op onze databank met een schat aan informatie over kinderrechten.

Kinderrechtencoalitie Vlaanderen vzw
Eekhout 4, 9000 Gent – 09/225.90.25
info@kinderrechtencoalitie.be
www.kinderrechtencoalitie.be



Met de steun van
de Vlaamse overheid



KINDERRECHTENCOALITIE
VLAANDEREN