

Het is ongetwijfeld zo dat de uitbouw van de non-profitsector in dit opzicht belangrijk is: de omvorming van de PWA's tot volwaardige buurt-diensten en de uitbouw van de quataire sector.

Ik ben het absoluut niet eens met diegenen die stellen dat arbeidsherverdeling geen soelaas biedt. Er zouden te weinig werkende laaggeschoolden zijn om via arbeidsherverdeling voldoende bijkomende jobs te realiseren. Bovendien kunnen laaggeschoolden zich geen werktijdverkorting met loonverlies permitteren. Dat laatste argument is juist. Het toont aan dat de strategie van de huidige regering (vrijwillige individuele arbeidsduurvermindering met gedeeltelijk loonverlies) niet voldoende is - al is ze positief. Het eerste argument is echter overwegend onjuist. Het houdt immers geen rekening met het verdringingseffect op de arbeidsmarkt. Een studie van het sociaal-cultureel planbureau toont aan dat de lage beroepen in Nederland in 1979 voor 78% ingevuld waren door laaggeschoolden, en in 1993 nog slechts voor 58%. Arbeidsherverdeling, ook voor de middengroepen, laat beter geschoolden of geoefenden ook toe de beroeps ladder te beklimmen, en onderaan meer plaats te maken voor diegenen wiens profiel ook beter zou passen bij die jobs.

[1] Het gemiddelde dagbedrag van 30.06.82 is theoretisch herberekend aan de hand van de gewone index van de consumptieprijs op datum van 30.06.94.

[2] 3 maanden, verlengd met 3 maanden per gewerkt jaar.

[3] Voor de andere vervangingsuitkeringen gebeurt de afbouw geleidelijk tussen 600.000 en 1.320.000; vanaf dit bedrag wordt één derde van de belastingvermindering behouden.

[4] Hierbij moet wel vermeld worden dat de uitbouw van de non profit vooral een regionale bevoegdheid is. O.a. De Batselier en Detiège namen op dit vlak dan ook heel wat initiatieven.

Sociale ongelijkheid en uitsluiting: reeds in het onderwijs?

door Jean Pierre Verhaeghe - 23 juli '96

Het onderwijs wordt algemeen gezien als een hefboom voor sociale mobiliteit en democratisering. Het zou eenieder in staat moeten stellen zijn mogelijkheden ten volle te ontplooiën, zodat de

plaats die iemand inneemt in de samenleving niet bepaald wordt door de sociale positie van zijn ouders, noch door zijn etnische herkomst of geslacht. Men neemt aan dat die maximale ontplooiing van de eigen mogelijkheden in dubbel opzicht het beste is: voor het individu, omdat ze fundamenteel wordt geacht voor de eigen levensvervulling, en voor de samenleving, omdat zo geen talenten verspild worden. Daarmee is nog niet vanzelf de emancipatie van de eigen groep van het individu gediend; sociale mobiliteit via het onderwijs kan voor de betrokken individuen namelijk ook een vervreemding van de eigen gemeenschap inhouden (Verlot, 1995). Toch zijn er voldoende argumenten om aan te nemen dat ook voor de emancipatie van kansarme groepen in de samenleving de maximale ontplooiing van hun leden wellicht een belangrijke - zij het dus niet voldoende - voorwaarde is.

Toetsen of en in welke mate het onderwijs inderdaad die sociale hefboomfunctie vervult, is in principe eenvoudig. Het volstaat na te gaan wie met welke resultaten welke onderwijsloopbaan doorloopt. Idealiter zouden bij gelijke intelligentie en gelijke intrinsieke leer mogelijkheden geen verschillen mogen bestaan tussen jongeren, wat ook hun sociale of etnische herkomst of hun sekse weze. Ik beklemtoon: 'bij gelijke intelligentie en gelijke intrinsieke leer mogelijkheden'. Dat lijkt misschien vanzelfsprekend, maar is het in de onderzoekspraktijk lang niet steeds. Eén van de redenen is dat intelligentie en intrinsieke leer mogelijkheden niet zo gemakkelijk te vatten zijn, zeker niet in onderzoek met jongere kinderen waarin men zich tot collectieve data-verzamelingen moet beperken of in onderzoek waarin men op bestaande gegevens moet terugvallen... Toch is het belangrijk: als men wil nagaan in hoeverre in het onderwijs zelf reeds sprake is van uitsluiting die louter op de sociale achtergrond van leerlingen gebaseerd is en niet op reële verschillen in mogelijkheden, dan zeggen bijvoorbeeld blote cijfers over de (onder)vertegenwoordiging van arbeiderskinderen in het hoger onderwijs op zich niet zo veel. Vooraleer de school of het onderwijs als geheel ervan beschuldigd wordt sociale ongelijkheid te reproduceren, moet bepaald worden hoeveel jongeren ten onrechte niet naar

een bepaald niveau of een bepaalde studierichting doorstromen, d.w.z. hoewel ze er dus wel de intrinsieke mogelijkheden toe hadden. Algehele nivellering kan m.i. nooit het doel zijn van een gelijke onderwijskansen-beleid.

Enkele vaststellingen

De sociaal-economische status (SES) van de ouders blijkt (nog steeds) een belangrijke factor te zijn, zowel voor de studiekeuze en de schoolloopbaan als voor de leerresultaten en het welbevinden op school - en dat op verschillende onderwijsniveaus. In Vlaams onderzoek wordt de SES van ouders meestal bepaald op basis van hun beroeps- of (al wat minder) hun scholingsniveau. In buitenlands onderzoek neemt men daar soms ook andere indicatoren zoals het inkomen bij.

Hoe lager het beroeps- of scholingsniveau van vader en moeder, hoe meer gekozen wordt voor technisch secundair onderwijs en hoe minder voor algemeen secundair onderwijs, ook bij gelijke intelligentie en leermogelijkheden (Kochuyt & Verhoeven, 1993, 1995). Iets analoogs treft men aan bij de keuze tussen beroepssecundair onderwijs en buitengewoon secundair onderwijs (Pasteels, 1995). De samenhang tussen SES en studiekeuze in het secundair onderwijs verklaart allicht op zich al een belangrijk stuk van de relatieve ondervertegenwoordiging van kinderen uit zgn. 'lage' sociaal-economische groepen in het hoger onderwijs. Samenhangen zijn er ook in het basisonderwijs. Gemiddeld worden bij 8 tot 9% van de eersteklassers ernstige leerproblemen vastgesteld. Bij kinderen van laagopgeleide moeders, kinderen uit éénoudergezinnen (meestal alleenstaande moeders) of nieuw samengestelde gezinnen en kinderen van wie beide ouders werkloos zijn, blijkt dat twee tot driemaal zo vaak te zijn (Verhaeghe, 1996). In welke mate die op zich verrassend hoge meer-frequentie van (ernstige) leerproblemen 'louter' sociaal bepaald is, moet uit verdere analyses nog duidelijk worden. Gelet op ander onderzoek lijkt het heel aannemelijk dat die niet louter intrinsieke verschillen weerspiegelen, maar bijvoorbeeld mee veroorzaakt worden door verschillen in welbevinden op school die door het SES worden bepaald. In een onderzoek bij zesdeklassers lager onderwijs

bleek de SES van de ouders namelijk één van de meest pregnante determinanten van welbevinden op school te zijn. Hoe hoger het beroepsniveau van de ouders, hoe positiever de zelfwaardering van zowel jongens als meisjes, hoe meer ze het gevoel hebben greep te hebben op wat hen overkomt, hoe minder stress ze op school ervaren en hoe minder last ze hebben van faalangst. Voor jongens blijkt er ook een significante positieve samenhang te zijn met sociale integratie in de klasgroep en met studiebetrokkenheid (Brutsaert, 1993).

Een belangrijke vraag is in hoeverre met het beroeps- en opleidingsniveau en de arbeidssituatie van vader en/of moeder, de gezinssamenstelling, e.d., de groep van de zogenaamde kansarmen voldoende fijn omschreven kan worden. Niet alle gezinnen met een lage SES zijn kansarm te noemen. Dat onderscheid is belangrijk. I.v.m. de houding t.o.v. de studiekeuze en studieloopbaan van de kinderen en de problemen die zich daarin kunnen voordoen bijvoorbeeld, vonden Kochuyt en Verhoeven (1995) belangrijke verschillen tussen arbeidersgezinnen enerzijds en kansarmen anderzijds.

Migrantenkinderen combineren hun lid zijn van een culturele/etnische minderheidsgroep (wat vaak op zich al onderwijsproblemen oplevert) meestal met een lage SES. Ze zijn daarom - zij het met heel andere kenmerken dan autochtone kansarmen (Tratsaert, 1996) - doorgaans ook kansarm te noemen. Hun doorstroming naar het secundair onderwijs verloopt problematisch. Ze komen meestal in het beroepssecundair onderwijs terecht (Mijlemans, 1996a & b; Verlot, 1995), als ze al in het secundair onderwijs komen. Hoe hoger het onderwijsniveau, hoe geringer het percentage migrantenkinderen: in het schooljaar 1992-1993 telde het kleuteronderwijs 6,4% migrantenkinderen, het lager onderwijs 6% en het secundair onderwijs 4,73%. In het buitengewoon onderwijs blijken ze dan weer sterk oververtegenwoordigd te zijn: ruim 8% in het buitengewoon basisonderwijs en 9,5% in het buitengewoon secundair onderwijs. Van een doorstroming naar het hoger onderwijs blijkt nauwelijks sprake. In 1992-1993 bedroeg het aandeel migrantenjongeren in het hoger onderwijs 1,74% (Vranken e.a., 1995). Uit een recent onderzoek van de Stedelijke

Migrantenraad Antwerpen blijkt er wel een relatief sterke stijging te zijn van het aantal migrantenjongeren in het hoger onderwijs: er blijkt een evolutie te zijn 'van zeer weinig naar weinig'. Opvallend is dat 70% van de migrantenjongeren in het hoger onderwijs meisjes zijn (Mijlemans, 1996a).

Maar het is moeilijk aan goede cijfers te komen. De meeste officiële statistieken hanteren nationaliteit als groeperingscriterium waardoor de groeiende groep van migrantenkinderen met Belgische nationaliteit uit het gezicht verdwijnt, uiteraard zonder dat hun onderwijsproblemen er minder op worden (Vranken e.a. 1995). En met de wet op de privacy in de hand weigeren veel onderwijsinstellingen onderzoekers de nodige gegevens te verschaffen (Mijlemans, 1996a).

Hoe komen die ongelijke kansen tot stand?

Wat kan er de oorzaak van zijn dat ook bij gelijke intelligentie en leermogelijkheden kinderen uit kansarme en lage SES-gezinnen duidelijk minder onderwijskansen lijken te hebben? Brutsaert (1993) stelde vast dat de mate waarin kinderen vanwege hun ouders belangstelling, vertrouwen en aanmoediging ondervinden, een belangrijke impact heeft op zowat alle aspecten van hun welbevinden op school. Tegelijk blijkt er een significante samenhang te zijn met de SES van het gezin. Kinderen uit de meer begoede milieus blijken sterker het gevoel te hebben dat hun ouders begaan zijn met hoe ze het op school maken. Verschillen in de ondersteuning van thuis uit kunnen dus wellicht al een deel van de ongelijke kansen verklaren. In dit verband is het wellicht aannemelijk dat geconfronteerd worden met leermoeilijkheden of met een minder effectieve school of leerkracht erger is voor kinderen uit kansarme en lage SES-gezinnen, precies omwille van die geringere ondersteuning, waardoor 'thuis' de hiaten die eventueel (om welke reden ook) op school ontstaan minder kan compenseren. Tussen kansarmen en arbeidersgezinnen blijken nog belangrijke verschillen te bestaan. Arbeidersouders 'helpen zelf waar ze kunnen', eventueel 'door hulp te zoeken bij buur, familie of collega' en passen zo een mouw aan hun eigen onkunde. De maatschappelijke isolatie die kansarmen typeert leidt echter sneller tot machteloosheid, wat er uiteindelijk op neer-

komt dat het kind of de jongere het maar zelf moet zien te klaren. Wordt de school als bedreigend gezien, dan kiezen kansarmen wel voor hun kinderen, bijvoorbeeld door ze af en toe een dag thuis te houden (Kochuyt & Verhoeven, 1995, p. 8).

Ruimer dan het aspect 'ondersteuning van thuis uit' is de factor 'gezinscultuur'. Gezinnen uit midden- en hogere klassen geven hun kinderen een cultureel kapitaal mee dat beter aansluit op de cultuur (waarden, normen, interesses, omgangsvormen, denkpatronen, woordenschat...) die in het onderwijs leeft en dat geeft die kinderen een voetje voor. Vraag is hier hoe de thuiscultuur van kansarme en lage SES-gezinnen gedefinieerd kan worden. Sommigen spreken van een cultureel deficit dat 'bijgepast' moet worden, wil men de aansluiting met de schoolcultuur verzekeren. Slaagt het gezin daar zelf niet in, dan ligt in die visie eigenlijk maar één aanpak voor de hand: het opzetten van inhaalprogramma's. Maar men kan de culturele verschillen tussen thuis en school (minstens gedeeltelijk) ook zien in termen van 'anders'. En dan is de vraag niet: hoe pas je het kind aan aan de school, maar hoe kan de school zich aanpassen aan de thuiscultuur van de kinderen? Dat zoiets wel degelijk concreet ingevuld kan worden, wordt bijvoorbeeld aangetoond in een experiment in Hawaï. Aanpassing van de manier van werken in de klas tijdens de lessen begrijpend lezen in het basisonderwijs aan de conversatie- en vertelstijl die typerend is voor de manier van doen in etnisch Hawaïaanse gezinnen, leidde tot een significante verbetering van de leerprestaties van de betrokken kinderen voor begrijpend lezen (zie Verhaeghe, 1995). Het is vooralsnog niet duidelijk of en zo ja, voor welke aspecten, dit exotische voorbeeld ook voor de praktijk van ons onderwijs inspirerend kan werken. Het suggereert in elk geval dat het de moeite kan lonen naar kansarmen 'te luisteren en samen oplossingen uit te werken, in plaats van zich normatief op te stellen en zaken af te dwingen'. Zo kan men hun kinderen in hun leren ondersteunen 'door te vertrekken van wat ze wel goed kunnen en hen een gevoel van succes en waardering te geven' (Vandevoort en Verlot, 1995, p. 235).

Een verdere reflectie over hoe de school zelf mede aan de oorzaak kan liggen van kansenonge-

lijkheid brengt ons bij het self-fulfilling prophecy-onderzoek. Na jaren van onderzoek en debat, leeft er in de onderwijskunde een grote consensus dat gemiddeld zowat 5 tot 10% van de (reëel via toetsen te meten) verschillen in leerprestaties tussen leerlingen veroorzaakt worden door onterechte verwachtingen vanwege leerkrachten. Self-fulfilling prophecy-effecten komen lang niet overal voor (er zijn veel verschillen tussen leerkrachten), maar als ze voorkomen blijken ze bijna steeds negatief te werken, ten nadele van ondermeer kinderen uit lage SES-gezinnen. Mogelijks is het downgrading effect voor bepaalde subgroepen van leerlingen veel groter dan de 5 tot 10% die gemiddeld worden vastgesteld. Op basis van de enkele cases die Mijlemans (1996b) rapporteert, kunnen uiteraard geen algemene conclusies getrokken worden, maar ze suggereren toch wel dat er dringend onderzoek moet gebeuren naar de rol die de school en het PMS via hun adviezen spelen in de wellicht vaak ondermaatse studiekeuze van migrantenkinderen.

Heel reëel ook is wellicht dat specifiek voor de kansarmen en voor lage SES-gezinnen de concrete schoolkeuze mee bepaald wordt door de mate waarin sommige scholen allerlei extra kosten voor de ouders veroorzaken. In welke mate dat ook rechtstreeks tot ongelijke onderwijskansen leidt, moet nog nader onderzocht worden. Reëel is in elk geval dat schoolpopulaties sterk verschillend zijn van school tot school. Sommige scholen tellen beduidend meer kinderen uit (autochtone!) kansarme en lage SES-gezinnen dan andere en hebben dus eigenlijk een veel zwaardere opgave dan andere. De kinderen zelf hebben in dergelijke 'concentratie'-scholen wellicht af te rekenen met een negatief 'kikkerpoel'-effect.

Discussiepunten

Bovenstaande bevindingen en reflecties bieden uitzicht op een aantal mogelijke beleidsopties en discussiepunten. Ik zet enkele stellingen op een rijtje.

Stelling 1. De vaststelling dat sommige scholen (ook in het basisonderwijs!) een duidelijk moeilijker publiek hebben, suggereert de noodzaak van een selectief beleid. Het is wellicht effectiever als

de overheid zijn inspanningen concentreert op die scholen die, gezien hun populatie, de grootste behoefte hebben aan extra ondersteuning. Als de overheid extra financiële middelen wenst te voorzien in het kader van een veralgemeend zorgverbredingsbeleid ter bevordering van gelijke onderwijskansen, dan moeten in de eerste plaats de meest behoeftige scholen aan de orde komen. De in het onderwijs heel klassieke 'voor iedereen gelijk'-gedachte is hier misplaatst.

Stelling 2. Tegelijk moet men oog te hebben voor de potentieel nefaste effecten van een gedifferentieerde financiering in functie van schoolpopulatiekenmerken. Het is niet ondenkbaar dat zoiets zou leiden tot een nichevorming, waarbij sommige scholen zich 'specialiseren' in 'les misérables', in stilzwijgende verstandhouding met nabijgelegen scholen die zich in ruil op een 'beter publiek' kunnen richten. De de facto segregatie die hieruit voortvloeit moet wellicht als contraproductief en dus als te vermijden gezien worden. Een mogelijke oplossing zou kunnen zijn die extra financiering voorwaardelijk te maken. Scholen krijgen ze dan maar als ze effectief kunnen aantonen dat ze een aangepast pedagogisch project uitbouwen.

Stelling 3. Een bijkomend argument om de extra financiering voorwaardelijk te maken, is dat meer geld niet direct de onderwijskwaliteit verhoogt. Zonder verplichting om bijkomende inspanningen te doen, zullen veel scholen automatisch voor de gemakkelijkste, meest voor de hand liggende bestedingswijze kiezen: kleinere klassen. Dat leidt niet vanzelf tot een verbeterde onderwijskwaliteit of een aangepaste aanpak van kansarme kinderen.

Stelling 4. In verband met de op stapel staande schaalvergroting, al dan niet via de installatie van samenwerkingsverbanden, moet erover gevaakt worden dat met de eventuele toekenning van de extra financiering aan het samenwerkingsverband (i.p.v. aan de individuele school) de voorwaardelijkheid niet omzeild wordt. Het is niet denkbeeldig dat samenwerkingsverbanden zo gecreëerd worden, dat elk samenwerkingsverband wel 1 of meer scholen met een concentratie van kansarmen telt. Als dan (bijvoorbeeld op grond van de autonomie van het samenwer-

kingsverband) niet in de voorwaarden ingeschreven kan worden dat die extra middelen uitdrukkelijk de (individuele scholen met meer) kansarme leerlingen ten goede moeten komen, is het gevaar reëel dat het hele zorgverbredingsbeleid een maat voor niets wordt.

Stelling 5. Dat neemt uiteraard niet weg dat scholen/samenwerkingsverbanden de ruimte moeten krijgen om een eigen aanpak uit te bouwen. Daarvoor moet dan wel ook de nodige begeleiding voorzien worden. Ik stel vast hoeveel onzekerheid en gebrek aan inspiratie er in veel scholen - ook naar hun eigen zeggen - is in verband met bijvoorbeeld sociaal-emotionele vorming - en dat terwijl de eindtermen terzake voor de deur staan! Wij moeten ons dan ook niet veel illusies maken over de mate waarin scholen er klaar in zien hoe ze hun manier van werken zo kunnen aanpassen dat ook kinderen en jongeren uit kansarme gezinnen er beter aan hun trekken komen.

Stelling 6. Die begeleiding moet zelf ook gevoed worden. De onderwijssociologie en de onderwijskunde bedienen zich in verband met deze problematiek van globale noties als 'cultureel kapitaal' of 'gezinscultuur', die meestal geïnspireerd zijn op buitenlands, angelsaksisch onderzoek. Het is hoog tijd dat die noties geconcretiseerd worden naar de eigen Vlaamse situatie. Parallel daaraan moet materiaal ontwikkeld worden waarmee die noties op een concrete en concretiserende wijze 'zichtbaar' gemaakt kunnen worden voor de onderwijspractici.

Stelling 7. Scholen en leerkrachten moeten leren op een positieve manier om te gaan met verschillen tussen leerlingen, ook met verschillen in culturele bagage die leerlingen van thuis uit mee naar school brengen. In hoeverre veronderstelt dat dat scholen en leerkrachten zicht mogen of moeten hebben op de concrete sociale achtergrond van leerlingen?

Brutsaert, H. (1993). *School, gezin en welbevinden. Zesdeklassers en hun sociale omgeving*. Leuven-Apeldoorn: Garant.

Dnessen, G.W.J.M. (1995). Het relatieve belang van sociaal milieu en etnische herkomst voor de verklaring van onderwijsachterstanden. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 20(4), 341-362.

Kochuyt, T. & Verhoeven, J.C. (1993). *Ongelijke Onderwijskansen. Een literatuur-*

studie. Leuven: SOT-Departement Sociologie.

Kochuyt, T. & Verhoeven, J.C. (1995). Ongelijke kansen van arbeiders- en kansarme jongeren in het onderwijs. *Persoon en Gemeenschap*, 48(1), 1-18.

Mijlemans, P. (1996a). Aantal migrantenstudenten stijgt spectaculair. *De Morgen*, 8 juni 1996, p. 3.

Mijlemans, P. (1996b). Fatima wil niet van school af. *De Morgen*, 8 juni 1996, p.23.

Pasteels, I. (1995). *Sociale kansenongelijkheid in het onderwijs: buitengewoon onderwijs als opvangnet voor 'sociaal gehandicapten'*. Leuven: Departement Sociologie (scriptie).

Tratsaert, K. (1996). Kansarmoede- en/of migrantenbeleid: over herkomst en achterstand. *Het kind*, 96/2, 73-84.

Vandevoort, L. & Verlot, M. (1995). Armoedebestrijding in het onderwijs: mogelijkheden, beperkingen en perspectieven van een beleid. In: Vranken, J., Geldof, D., Van Menxel, G. *Armoede en sociale uitsluiting. Jaarboek 1995*. Leuven-Amersfoort: Acco (229-236).

Verhaeghe, J.P. (1995). Klasmanagement in basis- en secundair onderwijs. *Persoon en Gemeenschap*, 47(10), 367-402.

Verhaeghe, J.P. (1996). *Correctiemechanismen voor de financiering van het onderwijs in functie van zorgbreedte en schaalvergroting (OBPWO-project 95.04)*. Deelonderzoek Basisonderwijs. Tussentijds verslag 23.04.1995. Gent: Universiteit Gent - Vakgroep Onderwijskunde.

Verlot, M. (1995). Strategieën voor emancipatie van minderheidsgroepen via het onderwijs. *Tijdschrift voor Welzijnswerk*, 19 (191), 9-21.

Vranken, J., Geldof, D., Van Menxel, G. (1995). *Armoede en sociale uitsluiting. Jaarboek 1995*. Leuven-Amersfoort: Acco.

Dualisering in het onderwijs. Een oud zeer en een nieuwe aanpak.

door Luc Van den Bossche - 23 juli '96

Het thema van de sociale ongelijkheid kan vandaag worden hertaald in het fenomeen van de dualisering van de samenleving. Dualisering staat voor de evolutie waarin het merendeel van de bevolking het goed stelt, een goed inkomen heeft, degelijke huisvesting, een goede gezondheidszorg en een hoge opleidingsgraad, terwijl er daarnaast een groep is die daarvan verstoken blijft.

Zowel uit oud als uit recent onderzoek blijkt dat de opleidingsgraad van de ouders (meer bepaald die van de moeder) samen met de gezinsamenstelling de grootste voorspellende waarde heeft met betrekking tot kansarmoede.

Deze factoren zijn van groter belang dan de sociaal-professionele categorie of de tewerkstellingsgraad. Met andere woorden: onderwijs is