

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 concreterende 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

één van de belangrijkste factoren aan de basis van de toenemende dualisering in de samenleving (Verhaeghe, 1996).

Nochtans is de democratisering van het onderwijs over het algemeen geslaagd te noemen. Deze beweging werd ingezet met de mammoetwet van 1963 waardoor iedereen die het algemeen vormend en technisch secundair onderwijs met vrucht beëindigde, naar de universiteit kon. De democratisering heeft geleid tot een massale participatie van de bevolking aan het onderwijs op alle niveaus en bracht een nooit geziene verhoging van de scolarisatiegraad met zich mee. Men zou met enige zin voor symboliek kunnen stellen dat deze beweging werd afgesloten in 1983 met de verlenging van de leerplicht tot 18 jaar.

Maar ook in de democratisering van het onderwijs heeft het zogenaamde mattheüseffect gespeeld. De onderste laag van de sociale stratificatie, van wat toen nog de arbeidersklasse heette, is qua scholingsgraad ter plaatse blijven trappen. Zij zijn door de mazen van het democratiseringsnet gevallen. Zij waren laaggeschoold en hun kinderen zijn ook weer laaggeschoold. Deze groep valt ongeveer samen met de groep die tegenwoordig wordt aangeduid met de term generatiearmen. Zij vormen ongeveer 6% van onze totale bevolking.

Naast de generatiearmen zijn er ook de migranten die onvoldoende hebben geprofiteerd van ons onderwijssysteem. In ons land gekomen eind jaren '50 en gedurende de jaren '60, hoopten ze op een betere toekomst voor hun kinderen. Nu moeten we vaststellen dat de tweede generatie migranten, die het weliswaar beter doen dan hun ouders, in vergelijking met de autochtonen niet mee gegroeid zijn: 1 op 2 blijft minstens 1 jaar overzitten in het basisonderwijs, 2 op 3 gaat naar het beroepsonderwijs en slechts 1 op 3 haalt een diploma secundair onderwijs. Migrantenvormen ongeveer 5% van de bevolking in Vlaanderen en 10% van de leerlingpopulatie (Verlot, 1996).

Recent, in de jaren '80, kwam er ten slotte een groep van nieuwe armen. Het gaat om mensen, vaak met een degelijke opleiding, die omwille van omstandigheden als een echtscheiding, een faillissement, langdurige werkloosheid of een onge-

val, uit de boot vallen en door een opeenstapeling van tegenslagen niet meer kunnen aanhaken met het gros van de samenleving. Van lieverlede geraaken zij meer gemarginaliseerd tot zij niet meer op eigen krachten verder kunnen. Ook hun kinderen doen het slecht op school, zo blijkt uit recent onderzoek van Verhoeven en Kochuyt (1995).

Samen vormen de generatiearmen, de migranten en de nieuwe armen ongeveer 15 à 25% van de totale leerlingpopulatie (de kansarmen). Deze groep blijkt het, ondanks alle genomen maatregelen, niet goed te doen in het onderwijs. (Kans)armen blijven nog te veel in de buitenbaan en participeren niet voldoende aan het bestaande aanbod om zich te kunnen (re-)integreren. De oorzaken liggen zowel in de vaststelling dat de genomen maatregelen in de praktijk niet of onvoldoende werken naar maatschappelijk zwakke doelgroepen (het PMS bijvoorbeeld), als in de maatschappelijke ontwikkelingen die nieuwe problemen met zich brengen, zoals migraties en verregaande dualisering op andere terreinen (Vandevoort en Verlot, 1995).

Een beleid dat een antwoord wil bieden op deze ontwikkelingen moet in de eerste plaats het effect van het aangeboden onderwijs vergroten. 15 à 20% van de jongeren verlaten het onderwijs zonder kwalificatie. Daardoor worden zij erg kwetsbaar in onze kennismaatschappij. De oorzaken zijn zeer verscheiden: een verkeerde studiekeuze, gebrekkige of geen studiebegeleiding en het cascadesysteem waarbij de school de zwakste jongeren een faalparcours opstuurt dat eindigt in ontgoocheling en vroegtijdig afhaken. Schoolmoeite en demotivatie zijn gekende nevenverschijnselen. De meesten van deze jongeren bevinden zich in het beroepsonderwijs. Naar aanleiding van de discussie rond de leerplichtverlenging stelde ik dat het jaarklassensysteem in het beroepsonderwijs en wellicht ook in een deel van het technisch onderwijs ernstig in vraag moet worden gesteld. Wellicht is het beter de leerstof in de tweede en derde graad op te delen in modules, die na de afronding telkens een certificaat opleveren. Deze certificaten kunnen worden gekapitaliseerd en leiden op het einde tot een getuigschrift of kwalificatie. Tegelijk is een doorgedreven integratie van vakken nodig. De werk-

plaatsklas heeft in de praktijk aangetoond dat zo iets kan en dat de leerling daardoor meer wordt aangesproken.

Zo komen we tot het idee van permanente vorming. Een jongere die de school moe is, kan zijn diploma vooralsnog behalen via het tweede kans-onderwijs. Dat tweede kans-onderwijs moet ook open staan voor de volwassenen die op een bepaald ogenblik in hun leven opnieuw gaan studeren om een diploma secundair onderwijs te verwerven.

Een dergelijk beleid van modulering van certificaten gekoppeld aan een tweede kans-route volstaat evenwel niet. Indien het onderwijsbeleid daar zou stoppen, wordt enkel aan oplatwerk gedaan en blijven de selectiemechanismen gewoon verder werken. Samen met een kwaliteitsverbetering in het beroepsonderwijs en een daaraan gekoppelde eigen benadering, is het noodzakelijk te werken aan een verbeterde instroming en doorstroming in het onderwijs. Zowel het beroeps- als het buitengewoon onderwijs lijden onder de wijze waarop leerlingen worden toegelid; maar al te vaak als slachtoffer van het waternetstelsel en niet op basis van een bewuste en gemotiveerde keuze.

Onze doelstelling moet zijn de leerlingen tijdig in die structuur en die afdeling te brengen die voldoet aan hun interesse en aan hun capaciteiten. Leerlingen die thuishoren in het beroepsonderwijs (en dat geldt ook voor het buitengewoon onderwijs) zouden daar op basis van positieve keuzes moeten komen, zonder eerst de roetsjbaan van het waternetstelsel te passeren.

Dat veronderstelt een beleid dat zich niet langer tevreden stelt met het toekennen van meer middelen voor het beroepsonderwijs, het sleutelen aan structuren (VSO, type 2, type 1, eenheidsstructuur) en het werken aan studiekeuze (PMS). De maatregelen van de jaren '70 en '80 sorteerden vooral kwantitatieve effecten, maar hadden onvoldoende oog voor de zwaksten in de samenleving.

Het antwoord is een gericht en pro-actief onderwijsbeleid dat rekening houdt met de diversiteit van de kansarme doelgroepen. Dat beleid is vooral toegespitst op het basisonderwijs en biedt naast een inhoudelijke differentiatie ook ruimte

voor onderwijsvernieuwing. Dat beleid vertrekt van de behoeften van de leerlingen, niet van de behoeften van de scholen. Het vraagt aandacht voor specifieke noden, zoals taalvaardigheidsonderwijs voor taalzwakke kinderen inclusief migranten, open en zorgzame communicatie met kansarme ouders, het leren omgaan met etnische en culturele diversiteit door intercultureel onderwijs en oog voor sociaal-emotionele aspecten door zorgverbreding.

De nadruk op de behoeften van de doelgroepen betekent niet dat men de school als organisatie uit het oog mag verliezen. Scholen, PMS-centra, begeleiding, inspectie, lerarenopleidingen vormen een complex web van onderling verbonden organisaties. Een gemeenschappelijk kenmerk is dat ze vernieuwingen traag opnemen en dat de resultaten slechts op lange termijn zichtbaar zijn. Vandaar de noodzaak tot een gericht en proactief beleid dat anticipeert op ontwikkelingen, veeleer dan te remediëren. Een dergelijk beleid moet de wetmatigheden die spelen tengevolge van de schoolcultuur en organisatieverandering in het algemeen zo precies mogelijk inschatten en daarop inspelen. Onderwijs als organisatie heeft het steeds moeilijk met veranderingen en in het bijzonder met aparte maatregelen voor bijzondere groepen. Het klassieke antwoord op bijzondere doelgroepen is het streven naar homogene organisatie- en groepeeringsvormen. Dat leidt tot (interne) segregatie waarvan de kansarmen het eerste slachtoffer zijn. Het resultaat is maatschappelijke segregatie en marginalisering op lange termijn.

Rekening houdend met de ervaringen uit het onderwijsvoorrangsbeleid en de projecten zorgverbreding is in het recente regeerakkoord voorzien dat de financiering van het secundair onderwijs zal worden gewijzigd. De basisfinanciering gebeurt op basis van het aantal leerlingen. Op die basisfinanciering worden twee correcties voorzien: één correctie in functie van de vrije schoolkeuze en één correctie in functie van de kansarmoede. De bedoeling van de correctie in functie van de kansarmoede is de toenemende dualisering in de samenleving tegen te gaan en de emancipatie van sociaal zwakkere groepen te bevorderen. De Vlaamse regering wil scholen stimuleren

en ondersteunen om te komen tot een meer integrale en duurzame aanpak van zowel autochtone als allochtone kansarme kinderen en jongeren.

De financiering is in tegenstelling tot vroeger niet automatisch, maar voorwaardelijk. Scholen moeten niet alleen leerlingen uit de doelgroep aantrekken, maar ook aantonen dat ze ertoe bereid zijn gerichte acties op te zetten in functie van hun behoeften. Dat laatste bleef in het verleden teveel achterwege. De nadruk ligt dus op een gedifferentieerde benadering van de kansarmen met de volgende oriënterende principes:

- het herkennen en duiden van de doelgroep in de school;
- het identificeren van de noden en behoeften van de doelgroep;
- het analyseren van de eigen onderwijspraktijk in functie van de gedetecteerde behoeften;
- het uitwerken van gestructureerde acties over een langere periode (gefaseerd);
- het concretiseren van deze acties in een werkplan en ze bespreken met alle betrokkenen.

Belangrijk is dat scholen werken rond bepaalde thema's op een gestructureerde en gefaseerde manier en dat vertalen in hun organisatie. Op die wijze zijn de inspanningen zichtbaar en aantoonbaar. Het beleid kan bijsturen daar waar de resultaten ondermaats blijven of niet voldoende effect sorteren. Samenvattend pleit ik voor een voorwaardelijk en gedifferentieerd beleid als antwoord op toenemende dualisering in het onderwijs.

Het kansarmoedebeleid in het onderwijs werd tot nog toe categoriaal georganiseerd. Deze programma's worden nog deze legislatuur geïntegreerd in een meer algemeen beleid. Het is immers niet genoeg een correctie aan te brengen op de bestaande gang van zaken. Het moet tevens de bedoeling zijn de structurele werking van het onderwijs te beïnvloeden.

De gevoerde strategie houdt rekening met drie aspecten. Ten eerste zijn er de kenmerken en de behoeften van diverse doelgroepen; ten tweede de implementatie van opgedane inzichten in de werking van de school en de ondersteuningsdiensten (PMS, inspectie, begeleiding) en ten slotte het inbedden van dit beleid in het bredere onderwijsbeleid, zoals de verzelfstandiging van de lokale school, het expliciteren van het

pedagogisch project, de invoering van de eindtermen, de invoering van samenwerkingsverbanden in het secundair onderwijs. Voor de basisschool komt het er vooral op aan haar beleidvoerend vermogen te verhogen. Zo moeten wij komen tot meer zelfstandige scholen die zelf uitmaken waar hun leerlingen nood aan hebben, welke leraars waarvoor het best geschikt zijn, hoe de beschikbare middelen het best worden aangewend voor de leerlingen.

Met het oog op de leerlingen: daar begint het verhaal. Naast de autonome school is er ook de verantwoordelijke school, dat is de school in de gemeenschap. Door de overregulering in het verleden werden scholen beperkt in hun bewegingsvrijheid. Van de weeromstuit voelden ze zich minder verantwoordelijk voor hun acties en was er van een reële inbedding in de lokale gemeenschap vaak geen sprake meer. Met het toekennen van een grotere autonomie wordt ook verwacht dat de school haar sociale rol meer dan vroeger zal opnemen. Autonomie en responsabilisering zijn te beschouwen als twee facetten van één en hetzelfde beleid.

Stellingen

Ik vat alles nog eens samen in vijf stellingen.

Stelling 1. In de jaren '80 heeft men een onevenredige klemtoon gelegd op het beroepsonderwijs ten nadele van het basisonderwijs. Die keuze is mede verantwoordelijk voor de financiële moeilijkheden in het onderwijs en de toegenomen kansarmoede bij de leerlingen en afgestudeerden. In het basisonderwijs kan preventief worden gewerkt.

Stelling 2. Scholen moeten ondersteund worden om een geïntegreerde benadering mogelijk te maken. Aparte oplossingen voor aparte groepen leiden tot maatschappelijke segregatie. Dat is niet wenselijk.

Stelling 3. Autonomie van de school gaat hand in hand met toegenomen verantwoordelijkheid en aanspreekbaarheid op resultaten op leerlingenniveau. Dit geldt in het bijzonder voor kansarme leerlingen.

Stelling 4. Een kansarmoedebeleid in het onderwijs met automatische toekenning van middelen op basis van loutere aanwezigheid van doel-

groepen is tot falen gedoemd.

Stelling 5. De groep van de kansarmen in het onderwijs is het restprodukt van te algemene, te éézijdig op participatie gerichte maatregelen en daaruit voortvloeiend lineair gefinancierd onderwijsbeleid. Het alternatief is een beleid dat uitnodigt tot een meer open en inhoudelijke differentiatie naar de diverse doelgroepen en een financiële incentive voor scholen die daarin slagen.

- Van den Bossche, L., *Slottoespraak bij het forum basisonderwijs. In: Vlaamse Onderwijsraad, Zorgverbreiding: onze zorg. Forum basisonderwijs, Brussel, 30 april 1994.*
- Van den Bossche, L., *Toespraak op de studiedag '10 jaar leerplichtverlenging. Te rugblik en toekomst'. Brugge, 25 november 1995.*
- Van den Bossche, L., *Toespraak op de informatie- en evaluatiedag omtrent Helios II. Wemmel, 18 januari 1996.*
- Van den Bossche, L., *Toespraak ter afsluiting van de vergadering van de voorzitters van het plaatselijk non-discriminatieoverleg, Brussel 15 juni 1996, Vlaamse onderwijsraad.*
- Verhaeghe, J.P., *Correctiemechanismen voor de financiering van het onderwijs in functie van zorgbreedte en schaalvergroting (OBPWO-project 95.04), 1996. Deelonderzoek Basisonderwijs. Tussentijds verslag, 23 april 1995. Universiteit Gent, Vakgroep Onderwijskunde.*
- Verhoeven, J.C. en Kochuyt, T., *Kansenongelijkheid in het onderwijs. Een biografisch onderzoek naar het schoolgaan in arbeiders en kansarme gezinnen, Brussel, 1996, 166 p.*
- Vandevoort, L. en Verlot, M., *Armoedebestrijding in het onderwijs: mogelijkheden, beperkingen en perspectieven van een beleid. In: Vranken, J., Geldof, D., Van Merxel, G., Armoede en sociale uitsluiting. Jaarboek 1995. Leuven-Amersfoort: Acco (229-236).*
- Verlot, M. (red.), *Kansarmoedeindicatoren in het onderwijs. Intern rapport. Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement onderwijs, Brussel, 1996.*

**De noodzaak van een CO₂-reductie
door Frank Pattyn - 22 juli '96**

Klimaatveranderingen zijn een niet aflatend en fascinerend onderwerp. Dagelijks praten we over het weer, dat van vandaag, dat van morgen. Ook weersvariaties op langere termijn boeien ons; oudere mensen vergelijken het huidige weer met het weer dat zij ervoeren tijdens hun jeugd. De vergelijkingen lopen zelfs over een periode van eeuwen, bijvoorbeeld een vergelijking tussen onze huidige winter en de winterse tafereelen van Breugel. Het klimaat is onderhevig aan een conti-

nue verandering. Er zijn perioden geweest die veel kouder waren dan nu, toen de aarde met gigantische ijskappen bedekt was. De aarde kende ook warmere perioden dan nu, o.a. toen dinosauriërs de aardbol bevolkten. Maar ook op kleinere schaal zijn er markante variaties: de Noorse nederzettingen op Groenland tijdens de middeleeuwen getuigen van een klimaatverbetering, gevolgd door de 'kleine ijstijd' (15e-19e eeuw).

Vanaf het begin van de 19e eeuw merkt men echter een gestadige toename van de globale temperatuur, al dan niet onder invloed van een toenemende industrialisering. Recentelijk is de bevolking in de geïndustrialiseerde wereld zich meer en meer bewust van en begaan met veranderingen in het milieu, eigen aan de menselijke activiteit. Die veranderingen zijn lokaal (zoals de impact van de aanleg van een autosnelweg op het landschap), regionaal (de zure regen) of zelfs globaal (het opwarmen van de aarde).

In 1957 (Internationaal Geofysisch Jaar) werd voor het eerst een geconcerteerde globale actie op touw gezet om de aarde en de atmosfeer te observeren. Het besef van en de bezorgdheid om een potentiële menselijke impact op atmosferische en klimaatveranderingen kwam er in de jaren '80, nadat vanuit wetenschappelijk oogpunt daadwerkelijk atmosferische wijzigingen waren waargenomen. Vanaf 1957 neemt men een globale toename van de concentratie van koolstofdioxide (CO₂) waar, een toename met 25% sinds 1800. De huidige waarde (355 ppmv) is tijdens de laatste 160.000 jaar nooit bereikt. Jaarlijks neemt de hoeveelheid CO₂ in de atmosfeer met 0,45% toe (1,5 ppmv per jaar). De hoogste natuurlijke toename over de laatste 160.000 jaar daarentegen bedraagt ongeveer 0,5 ppmv per jaar. CO₂ is een broeikasgas, een gas dat naast waterdamp, methaan, stikstofoxide en ozon ervoor zorgt dat de energie die de aarde van de zon krijgt en die de aarde nadien uitstraalt onder de vorm van warmte, wordt teruggekaatst en zodoende binnen de atmosfeer blijft. Als de aarde geen atmosfeer zou hebben en ze alle energie aan de ruimte zou afstaan, zou de globale temperatuur op aarde zo'n -18°C bedragen. De atmosferische broeikas is bijgevolg een natuurlijk proces. Een toename in de concentratie van broei-