

Kansen in het onderwijs

Katlijn Schroyens

SEVI-stafmedewerker

De onderwijsdeelname blijft ongelijk verdeeld en verloopt als een proces van sociaal ongelijke selectie. Het onderwijs bestendigt de maatschappelijke ongelijkheid. Katlijn Schroyens maakt een balans op voor Vlaanderen.

Democratisering en doelmatigheid

De noodzaak aan een openbaar onderwijs liet zich voor het eerst voelen bij de overgang van het pre-industriële Europa naar het industriële tijdperk. Het volksonderwijs van de 19de-eeuwse samenleving moest vooral het plebs van straat houden en het stichtelijke waarden bijbrengen. Pas met de opkomst van het hoogkapitalisme kwam de economische motivatie opzetten: de opleiding van arbeidskrachten. Het 19de-eeuwse onderwijs bleef niettemin een weerspiegeling van de klassemaatschappij: elite-onderwijs in de colleges of athenea voor de bovenlaag, de 'école moyenne' voor de kleine burgerij en de opkomende middenklasse en het functionele volksonderwijs voor de arbeiderskinderen. Ondanks de hogé(re) scolarisatie was er van gelijke onderwijskansen geen sprake. Door deze segregatie was sociale mobiliteit zo goed als onbestaande.

Onder druk van het nieuwe liberale gedachtegoed en de opkomende arbeidersbeweging ging men het onderwijs bij het begin van deze eeuw zien als een hefboom van sociale mobiliteit. De kansengelijkheid die men beoogde hield zowel een gelijkheid van perspectief als een gelijkheid van middelen in. Het laatste kreeg de overhand en het gelijk recht op onderwijs vertaalde zich in een gelijke verdeling van het onderwijsaanbod voor iedereen. De wet van 14 mei 1914 voerde het verplicht en kosteloos onderwijs in voor alle kinderen tussen 6 en 12 jaar en voerde de leerplicht geleidelijk op tot 14 jaar. De

secundaire scholen van het interbellum bleven nog wel als strakke piramidale structuren voorhouden voor een zeer klein percentage van jongeren. Het technisch en beroepsonderwijs waren met eigen structuren en een eigen statuut volledig gescheiden van de humaniora.

Vanaf de tweede helft van de 20ste eeuw ging de overheid over tot een constructieve onderwijspolitiek. In het perspectief van de democratisering van het secundair onderwijs werden de structuur, de-pedagogisch-didactische aanpak en het klimaat van de onderwijsvormen radicaal gewijzigd. De humaniora en het technisch onderwijs werden dichter bij elkaar gebracht. Het onderwijs ging er zowel kwalitatief (structurele vernieuwingen) als kwantitatief (de zgn. schoolboom) op vooruit.

De democratisering van de jaren '50 en '60 spitte zich vooral toe op de toegang tot het hoger onderwijs van arbeiderskinderen, Vlamingen en meisjes. De schoolpactakkoorden van 1958 regelden het leerplichtonderwijs en het secundair onderwijs: meer scholen en meer leerkrachten moesten de stroom van nieuwe leerlingen opvangen. Het garanderen van een bredere toegang tot het onderwijs via een studiebeurzenstelsel, kosteloos leerplichtonderwijs, een ruim aanbod van scholen, enzovoort, stond voorop. Er was echter nauwelijks aandacht voor de sociaal-culturele achtergrond van de leerlingen en hun spreiding over de verschillende onderwijsvormen (algemeen, technisch en beroepsonderwijs). Overwe-

Rechts welvaartsverdeling

De welvaart in onze maatschappij is niet gelijk verdeeld. Dat weten we ondertussen. Veel moeilijker dan deze vaststelling is het zoeken naar verklaringen voor deze ongelijkheid. Hoe komt het dat er ondanks de globale toename van de welvaart ongelijkheid blijft bestaan en dat er een algemeen onbehagen heerst dat niet door de cijfers wordt weergegeven?

Het denken over welvaartsverdeling en ongelijkheid zit sinds enkele jaren weer in de lift. Vooral in de Angelsaksische landen is er onder invloed van de groeiende kloof tussen arm en rijk gedegen onderzoek gebeurd naar de mechanismen die ongelijkheid in stand houden.

Sinds kort wordt er door een groep medewerkers van de Studiedienst Emile Vandervelde Instituut (SEVI) een poging ondernomen om inzicht te krijgen in het ongelijkheidsvraagstuk in ons land. Op verschillende terreinen (onderwijs, milieu, mobiliteit, gezin) wordt de welvaartsverdeling geanalyseerd en worden beleidsvoorstellen geformuleerd. *Samenleving en politiek* krijgt de primeur om de neerslag van deze arbeid in artikelvorm te publiceren. Dit artikel over kansen in het onderwijs is het eerste in de reeks 'welvaartsverdeling' die we u in de loop van deze jaargang zullen presenteren.

gingen van economische aard (geschoolden leveren voor de arbeidsmarkt) primeerden boven rechtvaardigheidsoverwegingen. Bij de rechtvaardigheidsoverwegingen overheerste bovendien de vraag naar onderwijs als een persoonlijk recht boven de vraag naar onderwijs als hefboom voor het verminderen van sociale ongelijkheid.

In de jaren '70 kwam de kater. De zo geprezen gelijkheid van middelen leidde niet tot een gelijkheid van resultaat of perspectief. De invloed van het sociale milieu bleef hardnekkig doorwegen in de onderwijsresultaten. Gelijke kansen van toegang hadden niet automatisch geleid tot gelijke kansen tout court. De participatie van arbeiderskinderen aan het hoger onderwijs in het algemeen en aan het universitair onderwijs in het bijzonder was niet substantieel verbeterd ondanks de studiebeurzen, sociale voorzieningen, PMS-begeleiding, spreiding van kandidaturen en licenties. Van participatie van kansarmen en migranten aan het hoger onderwijs was zelfs nauwelijks sprake.

Vanaf de jaren '70 werd de nadruk niet langer eenzijdig gelegd op de toegankelijkheid van het hoger onderwijs. Er waren steeds meer pleidooien te horen voor een democratisering van de

onderwijsorganisatie en van de leerinhouden, onder meer in het secundair en het hoger onderwijs. Liberalisme en egalitarisme gingen toen hand in hand. Een grotere gelijkheid van onderwijskansen en de hogere scholing van meer jongeren moesten garant staan voor meer gelijke kansen op de arbeidsmarkt, een groter evenwicht in de inkomensverdeling en een opwaartse mobiliteit in onze dynamische en welvarende samenleving. Niettemin was men tot het besef gekomen dat van het onderwijs niet alle heil verwacht kon worden en dat men de ongelijke onderwijskansen niet kon loskoppelen van de grotere maatschappelijke ongelijkheden omwille van de reproductieve functie die het onderwijs nu eenmaal vervult.

In de jaren '80 is men er zich steeds meer van bewust geworden dat jongeren uit kansarme bevolkingslagen nog steeds ondervertegenwoordigd zijn in het hoger onderwijs in het algemeen en het universitair onderwijs in het bijzonder en dat zij oververtegenwoordigd zijn bij de zittenblijvers in het basisonderwijs, bij bepaalde onderwijsvormen (het buitengewoon onderwijs, het deeltijds onderwijs en beroepsonderwijs in het secundair onderwijs) en bij de vroegtijdige schoolverlaters zonder diploma. Het optimisme van weleer is omgeslagen in twijfels over het maatschappelijk effect van onderwijs. Sommigen zijn zelfs van oordeel dat het zinloos is de verschillen tussen sociale groepen via een constructief onderwijsbeleid trachten weg te werken. Zij vinden dat miljarden-verspilling. Zij pleiten daarentegen voor een kwaliteitsverbetering van het onderwijs door een grotere vrijheid voor de ouders en door meer concurrentie tussen scholen mogelijk te maken. Anderen blijven een band zien tussen onderwijs en sociale ongelijkheid.

Het defaitisme over de bijdrage van het onderwijs aan de vermindering van sociale ongelijkheid kadert in het algemene politieke klimaat van de jaren '80. Het streven naar gelijke onderwijskansen werd meer en meer gebrandmerkt als een bedreiging van de onderwijskwaliteit. Het onderwijs kwam onder vuur te liggen in het licht van de economische recessie. Onderwijs moest veeleer naar uitmuntendheid dan naar gelijke kansen streven. Het gevaar dat de school die als

een dienst op de markt van vraag en aanbod wil renderen, haar aandacht zal toespitsen op diegenen die aan de hoge normen beantwoorden, is echter reëel. De kortzichtige schoolmanager is immers enkel bekommerd om de testresultaten en de manieren waarop ze verbeterd kunnen worden, ongeacht de doelgroep van kansarme dan wel kansrijke jongeren.

Deze evolutie laat zich ook bij ons voelen, hoewel het in Vlaanderen niet zo'n vaart loopt als elders. De invoering van het eenheidstype in het secundair onderwijs in de jaren '90 is een compromis geworden tussen beide onderwijsvisies, waarbij de uiteindelijke keuze tussen het traditionele, categoriale onderwijstype en het vernieuwde, meer comprehensieve type overgelaten wordt aan de plaatselijke scholen. Met lokale autonomie, medezeggenschap en kwaliteitsbewaking nieuwe stijl streeft ook de Vlaamse overheid efficiëntere scholen na die zich ten aanzien van ouders en overheid moeten verantwoorden. Dat betekent echter niet dat in het Vlaamse onderwijsbeleid rechtvaardigheidsoverwegingen en de democratiseringsgedachte helemaal op de achtergrond zijn geraakt. De strijd tegen het zittenblijven wordt gevoerd uit bekommernis voor de onderwijskwaliteit; al spelen ook financiële overwegingen een rol.

Sociale ongelijkheid blijft

De democratiseringsgolf leidde in België tot een massale participatie van de bevolking aan het onderwijs op alle niveaus. De scolarisatiegraad steeg met rasse schreden. De leerplicht die sinds 1920 tot 14 jaar reikte, werd in 1983 tot 18 jaar verhoogd, zodat in principe alle leerlingen nu ook (voltijds of deeltijds) secundair onderwijs volgen. Nog vóór de leerplichtgrens overschreden is, zet zich echter een selectieproces in waardoor arbeiderskinderen sneller afhaken dan kinderen van hogere bedienden en kaders. De inkomenshoogte speelt nog steeds: kinderen uit gezinnen met lagere inkomens stromen veel moeilijker door naar hoger onderwijs dan kinderen uit gezinnen met hogere inkomens [1]. Bovendien verbergt zelfs de formeel gelijke deelname aan het lager en secundair onderwijs sociale ongelijkheden: naargelang het sociaal milieu zijn er

merkbare verschillen in schoolprestaties, leerachterstanden en keuze van onderwijsvorm.

Kleuteronderwijs

De deelname aan het kleuteronderwijs is in België niet verplicht. Duur en regelmaat van het schoolbezoek worden overgelaten aan de keuze van de ouders. Het belang van het kleuteronderwijs voor het kind kan nochtans niet genoeg onderstreept worden. Het bereidt het kind op zeer jonge leeftijd voor op het schoolse doen en denken en op de vereisten die daarbij gesteld worden. Helaas gaan kleuters uit kansarme milieus (migranten en lage inkomens) minder naar het kleuterklasje en zijn zij oververtegenwoordigd in de categorie leerlingen die met achterstand het eerste leerjaar aanvatten, terwijl ze er juist des te meer voordeel uit zouden halen [2].

Lager onderwijs

Het lager onderwijs is verplicht vanaf 6 jaar. Een kind mag hoogstens 7 (en uitzonderlijk 8) jaar in het basisonderwijs doorbrengen. Vele kinderen lopen in het lager onderwijs een schoolachterstand op. Na het eerste leerjaar heeft reeds 1 kind op 10 en zelfs 3 migrantenkinderen op 10 vertraging. Terwijl de verhouding voor Belgische kinderen redelijk stabiel blijft, zit bijna 5 migrantenkinderen op 10 in het zesde leerjaar met achterstand. Wel zijn niet alle vertragingen het gevolg van zittenblijven en is het zittenblijven niet altijd het gevolg van een mislukking. Meer longitudinaal onderzoek van individuele leerlingen is nodig om de problemen volledig te kunnen vatten. Een beperkt longitudinaal onderzoek voor Vlaanderen toont aan dat bijna 1 leerling op 5 ouder is dan 11 wanneer hij het zesde leerjaar aanvangt. Voor de helft onder hen was het eerste leerjaar de (eerste) struikelsteen; 1 op 6 liep al vertraging op in het kleuteronderwijs. Het merendeel van de zittenblijvers komt uit een gezin waarvan het gezinshoofd ongeschoold arbeider is [3].

Het laten overzitten is een veel gebruikte manier om leermoeilijkheden en schoolachterstand aan te pakken. Het zittenblijven stelt echter problemen van velerlei aard: het gebeurt niet altijd op objectieve gronden, maar treft - vooral in het basisonderwijs - voornamelijk de sociaal zwak-

kere groepen; een nodeloos langere studieloopbaan is duur voor het gezin en voor de gemeenschap; één of enkele jaartjes overzitten lost de problemen van eventuele leerachterstand niet op; er is een belangrijke psychologische weerslag op de leerling en zijn familie. Een mislukking op school heeft een negatief effect op het zelfbeeld en op het sociaal-psychologisch functioneren van leerlingen. Dat verhoogt de kwetsbaarheid van de jongere bij een volgend contact met een maatschappelijke instelling, zoals de arbeidsmarkt, de justitie.

Een ander duidelijk teken van achterstelling van bepaalde groepen in het onderwijs zijn de doorverwijzingen naar het buitengewoon onderwijs. Kinderen van laaggeschoolde ouders lopen 3 tot 5 maal meer kans naar het buitengewoon lager onderwijs (BLO) doorverwezen te worden. Terwijl gemiddeld bij 8 tot 9% van de eersteklassers ernstige leerproblemen worden vastgesteld, ligt dit cijfer twee tot driemaal zo hoog bij kinderen van laaggeschoolde moeders, kinderen uit éénoudergezinnen of nieuw samengestelde gezinnen en kinderen van wie beide ouders werkloos zijn. Migrantenkinderen zijn sterk oververtegenwoordigd in het BLO [4]. De doorverwijzingen van migrantenkinderen zijn nogal willekeurig; het percentage doorverwijzingen verschilt sterk naargelang van het net en van de regio. Zowel bij strikt lineaire toepassing van testen als bij sterk intuïtieve doorverwijzingen zijn migranten het kind van de rekening; zij komen te vaak, maar dikwijls ook te laat in het buitengewoon onderwijs terecht.

Secundair onderwijs

Sinds de leerplichtverlenging in 1983 tot 18 jaar gaan nu 91% (15% meer dan in 1984) van de 17-jarigen naar school. Het deeltijds onderwijs vangt nog eens 5% van de leerplichtigen op. Slechts 2 à 3% van de 15- tot 18-jarigen ontsnapt blijkbaar nog aan de leerplicht [5]. De leerplichtverlenging heeft een positieve invloed gehad op het schoolgaan van jongeren (vooral jongens) uit lager geschoolde milieus. Het secundair onderwijs biedt vanaf de tweede graad verschillende studierichtingen aan die gegroepeerd zijn in vier onderwijsvormen: algemeen (ASO), technisch

(TSO), kunst (KSO) en beroeps secundair onderwijs (BSO). Vooral het BSO kende na de leerplichtverlenging een grote stijging van het leerlingenaantal. Vandaag volgt ruim 4 leerlingen op 10 ASO, 1 op 3 TSO of KSO en 1 op 4 BSO. Deze verhoudingen bleven sinds 1983 in grote lijnen dezelfde: het ASO daalde met bijna 9%, het TSO/KSO steeg lichtjes na een lichte terugval en het BSO groeide met ongeveer 4% [6].

In het secundair onderwijs lezen we de invloed van het sociaal milieu vooral af uit de studiekeuze. Kinderen uit hoge sociaal-professionele milieus kiezen veel meer voor ASO, ongeacht hun leercapaciteiten. Sterker nog, de kans dat minder intelligente leerlingen voor ASO kiezen is tweemaal zo hoog wanneer hun vader een 'hoog' beroepsniveau heeft dan wanneer hij tot de laagste beroeps categorieën behoort [7]. Dat beeld herhaalt zich wanneer we in detail kijken naar de sterke en zwakkere richtingen binnen het ASO en TSO. Hoe lager het beroepsniveau van de vader, hoe minder voor de sterkere richtingen ASO wordt gekozen en hoe meer voor de zwakkere richtingen TSO [8].

Schoolse achterstand vormt een groot probleem in het secundair onderwijs: het aantal leerlingen met achterstand loopt op van bijna 20% in het eerste leerjaar tot ongeveer 40% in het vijfde en zesde leerjaar en tot meer dan 50% van de beperkte groep leerlingen die het zevende leerjaar volgt. Naargelang de onderwijsvorm is de variatie aanzienlijk: 22% schoolvertragers in het zesde jaar ASO, 66% in het zevende jaar TSO en 56% in het zevende jaar BSO. Het TSO en BSO hebben blijkbaar meer met dit probleem te kampen dan het ASO. Het zogenaamde watervalstelsel, waarbij jongeren eerst ASO 'proberen' en na een mislukking 'afzakken' naar TSO of BSO, is daar wellicht niet vreemd aan. Dit geldt zowel voor de jongens als de meisjes in die richtingen, met een overwicht aan jongens [9]. Problematische schoolloopbanen vinden hun kiemen reeds in het lager onderwijs. Dat wordt des te duidelijker naargelang de onderwijsvorm: twee derden van de BSO-leerlingen in het tweede jaar tegen één derde van de TSO-leerlingen liepen reeds in het lager onderwijs achterstand op [10]. De invloed van het sociaal milieu laat zich ook

voelen inzake leerjaarachterstand, maar het verband is hier niet zo eenduidig als voor de studie-keuze. Waar bijvoorbeeld in het eerste leerjaar A de schoolvertragers zich vooral in de lagere beroepscategorieën situeren, lijken in het zesde jaar secundair onderwijs de andere sociale groepen in dezelfde mate een leerjaarachterstand te hebben opgelopen [11]. In het BSO en het TSO lopen kinderen uit hogere kringen dan weer meer schoolse achterstand op dan kinderen uit lagere bevolkingscategorieën, een fenomeen dat mogelijk verklaard wordt doordat deze eerste kinderen te hoog (moeten) mikken [12].

Hoger onderwijs

De leerplichtverlenging tot 18 jaar verlaagde de drempel naar het hoger onderwijs. Een beduidend effect was er alleszins op het aantal BSO-leerlingen die het zevende leerjaar aanvatten. Als zij slagen in een zevende leerjaar, levert hen dat een getuigschrift secundair onderwijs op, waardoor ook zij toegang krijgen tot het hoger onderwijs. Vandaag zet ruim de helft van de BSO-leerlingen de stap naar het zevende jaar en 80% van hen behaalt ook het diploma. In 1992 was 42% van alle laatstejaars BSO (59% van de zesdejaars en 15% van de zevendejaars) van plan om verder te studeren [13].

Tabel

Aantal leerlingen in het zevende jaar BSO in verhouding tot het zesde jaar BSO

schooljaar	zevende jaar BSO	zesde jaar BSO	aandeel
1983-84	630	11.823	5%
1989-90	7.232	16.425	44%
1994-95	9.120	14.744	62%

Bron: Verhoeven en Beuselincx, 1996 (eigen bewerking)

Reeds sinds 1950 is de vraag naar hoger onderwijs in België spectaculair gestegen. In 1953 participeerden 35.000 studenten aan het hoger onderwijs, in 1996 gaat het om 255.000 studenten. De participatiegraad steeg hiermee van 7 naar 47 % van de 18-jarigen. Deze participatiegraad ligt in België beduidend hoger dan in Ne-

derland (30%), Duitsland (29%) en Frankrijk (36%) [14]. Steeds meer jongeren studeren verder na het secundair onderwijs, ook jongeren uit het TSO en BSO [15].

De plannen om verder te studeren hangen nauw samen met het sociaal milieu, waarbij zowel het beroep van de vader als dat van de moeder medebepalend is. Ook in het niveau van de studie - korte type (HOKT), lange type (HOLT) of universitair hoger onderwijs (UHO) - en de studierichting die de jongere aanvangt, speelt het sociale milieu een rol. Kinderen uit de hogere milieus kiezen vooral voor de universiteit, kinderen uit de lagere milieus zoeken het veel meer buiten de universiteitsmuren. En als voor de universiteit wordt gekozen, kiezen de kinderen uit de hogere milieus gemakkelijker voor prestigieuze en langdurige richtingen als rechten, geneeskunde en ingenieursstudies en kinderen uit de lagere milieus voor de humane wetenschappen (sociologie, psychologie, pedagogie, geschiedenis, letteren) en de wetenschappen [16].

Of er eveneens een verband is tussen de slaagkansen in het hoger onderwijs en de sociale herkomst is minder duidelijk. Enkel voor het UHO lijkt het enig verschil te maken of je vader een vrij beroep heeft dan wel klerk is. Het keuzegedrag na een mislukking is daarentegen zowel voor het HOBU als het UHO duidelijk sociaal bepaald: studenten uit lagere milieus doen minder snel hun jaar over en beslissen vaker hun onderwijsloopbaan stop te zetten [17]. Ook hier is er sprake van een watervaleffect. Ondanks de massale participatie aan het hoger onderwijs in Vlaanderen blijven nog steeds een aantal verdoken selectiemechanismen werkzaam.

Scharniermomenten in een onderwijsloopbaan

De onderwijsdeelname blijft ongelijk verdeeld en verloopt als een proces van sociaal ongelijke selectie. Reeds in het basisonderwijs lopen kinderen uit lagere middens gemiddeld een grotere achterstand op. Het secundair onderwijs is praktisch veralgemeend, maar ook daar volgen kinderen uit hogere milieus (zelfs bij een lagere intelligentie) meer algemeen vormende dan technische en beroepsrichtingen. Ten slotte blijft ook de doorstroming naar het hoger onderwijs ongelijk

verdeeld. Het HOBU is meer gedemocratiseerd dan de universiteit. Aan de universiteit kiezen studenten uit lagere milieus voor kortere en minder prestigieuze richtingen. Als ze mislukken, hernemen ze minder.

Er zijn verschillende oorzaken voor de uiteenlopende resultaten van de toch vrij eenvormige schoolpraktijken. Hoewel persoonsgebonden kenmerken als studiegerichtheid en capaciteiten van de leerling ongetwijfeld een rol spelen, kunnen ze toch niet verklaren waarom kinderen van bescheidener afkomst over het algemeen op school minder goed presteren. Het onderwijs blijft de maatschappelijke ongelijkheid bestendigen, ondanks het belang ervan voor de sociale mobiliteit van een deel van de samenleving. Veel jongeren botsen nog steeds op een aantal hindernissen die hun ongelijkheid bevestigen en hun klim op de maatschappelijke ladder in de weg staan. Zowel financiële, structurele als sociaal-culturele mechanismen spelen daarbij een rol.

De toegang tot het leerplichtonderwijs is kosteloos, het recht op kinderbijslag blijft zolang de jongere school loopt en in het secundair en hoger onderwijs is er een studiebeurzenstelsel voor jongeren uit gezinnen met lage inkomens. Die overheidstussenkomsten ruimen de financiële drempels op die een gelijke toegang in de weg stonden, maar niet de sociale ongelijkheid. Kansarmen konden zelfs niet met financiële tegemoetkomingen worden overtuigd. Gratis toegang tot het onderwijs wil nog niet zeggen dat het de ouders niets kost. Kosten voor vervoer en schooluitrusting beslaan ruim de helft van de schoolkosten die de ouders van kinderen in het lager onderwijs voor hun rekening nemen. In het secundair onderwijs liggen de kosten hoger en variëren ze naargelang de onderwijsvorm. De studiebeurzen dekken slechts één derde tot de helft van de werkelijke studiekosten. Het TSO is gemiddeld het duurst, het BSO het goedkoopst. De kostprijs kan dus lagere sociale milieus doen overhellen naar het goedkopere BSO in plaats van het duurdere TSO [18]. Bij de keuze om na het secundair onderwijs al dan niet verder te studeren, spelen financiële overwegingen uiteraard een grote rol. Ondanks de hoge mate van subsidiëring van het hoger onderwijs in Vlaanderen

blijven hogere studies duur. Daarom is de studiebeurs op dit niveau nog belangrijker om participatie te stimuleren. Hoewel studiebeurzen afhankelijk zijn van het gezinsinkomen, bleken ze in het verleden toch ongelijk verdeeld. Sinds echter rekening wordt gehouden met het kadastraal inkomen voor de berekening van het gezinsinkomen is dit zogenaamde Matteüs-effect grotendeels verdwenen. Maar er blijven nog steeds een aantal gezinnen ongewild uitgesloten van een studietoelage. Ook studenten die een jaar overdoen, starten hun bisjaar zonder beurs. De studiebeurzen zijn ten slotte ook te beperkt om de belangrijke financiële drempel voor lage inkomensgroepen om hoger onderwijs te volgen op te heffen.

Ook de onderwijsstructuur zelf is van invloed op de participatie aan het hoger onderwijs [19]. Reeds in het secundair onderwijs worden leerlingen in onderwijsvormen ondergebracht die als het ware hun toegang tot het hoger onderwijs openen of beperken. Door de duidelijke band tussen de gevolgde secundaire onderwijsvormen (ASO, TSO, BSO) en de doorstroming naar het hoger onderwijs is deze categorisering van groot belang. Het ASO biedt tot 9 keer meer kans om naar het UHO door te stromen dan het TSO. Voor de doorstroming naar het HOLT bedraagt de verhouding 1 op 2. De doorstroming van TSO-leerlingen naar het HOKT verloopt iets gemakkelijker. TSO-leerlingen maken wel 75% meer kans dan hun ASO-collega's om hun onderwijsloopbaan na het secundair stop te zetten. Ook de slaagkansen in het hoger onderwijs hangen in belangrijke mate af van de gevolgde secundaire vooropleiding. Studenten met een ASO-opleiding slagen vlotter dan diegenen met een TSO-opleiding (20).

Naast de vooropleiding heeft ook de opgelopen vertraging een grote invloed op een succesvolle loopbaan in het hoger onderwijs. Hoewel meer dan 70% van wie op 18 jaar universitaire studies begint ook slaagt in de eerste kandidatuur, ligt dit percentage heel wat lager voor de groep die reeds vertraging opliep vóór de start van de universitaire studies: van diegenen die de studie met één jaar vertraging aanvatten, slaagt slechts 20%. Meer dan de helft van de studenten die ooit begonnen, haalt uiteindelijk de eindmeet.

Zonder vertraging ligt dit aandeel echter meer dan 15% lager.

Ten slotte is ook de bereikbaarheid van de onderwijsinstelling belangrijk. Ondanks het feit dat de geografische spreiding van de instellingen een belangrijk element van de democratisering van het onderwijs is, geeft nog meer dan 7% van de hogeschool-studenten de bereikbaarheid op als reden waarom ze geen universiteit lopen [21]. De schaalvergroting van de hogescholen en de herstructurering van het secundair onderwijs zouden het bereikbaarheidsargument wel eens terug aan belang kunnen doen winnen.

Sociaal-culturele verschillen gaan samen met de verschillen in economische posities en leiden uiteindelijk ook tot ongelijke schoolprestaties en uiteenlopende schoolloopbanen. Niet zozeer de specifieke gezinscultuur, maar wel de mate waarin er een kloof is met de schoolcultuur, is verantwoordelijk voor deze ongelijkheden in het onderwijs. Kinderen uit hogere klassen ontmoeten in het onderwijs een cultuur die nauw aansluit bij hun thuiscultuur. Kinderen uit lagere klassen worden er daarentegen geconfronteerd met een cultuur die hen vreemd is. Die ongelijkheid van culturen vertaalt zich bijgevolg in het onderwijs als een ongelijkheid van kansen. Door hun vertrouwdheid met de dominante cultuur beschikken begoede gezinnen over een cultureel kapitaal als vruchtbare voedingsbodem voor een verdere, geslaagde onderwijs- en arbeidscarrière. Het scholingsniveau van de ouders, de deelname van het kind aan sociaal-culturele activiteiten en verenigingen en het taalgebruik zijn belangrijke ingrediënten van het cultureel kapitaal. De ongelijke verdeling van dit cultureel kapitaal leidt tot ongelijke startposities in het onderwijs, dat als spiegelbeeld van dezelfde maatschappij de maatschappelijke ongelijkheid bestendigt. Naarmate het studieverloop vordert, neemt de invloed van het cultureel kapitaal af. In het secundair onderwijs slinkt ze tot de helft. Ook leeftijdsgenoten, ouderparticipatie en sociale netwerken zijn verbonden met het cultureel kapitaal en bepalen mee het studieverloop. Het sociaal milieu drukt vooral vanaf het secundair onderwijs haar stempel op de studiekeuze. In dubbel opzicht zelfs: onrechtstreeks door de ongelijke leerprestaties

en rechtstreeks door het verschil in aspiraties, waardoor hogere klassen hoger mikken dan de lagere, zonder daarom meer in hun mars te hebben. Hoewel de schoolprestaties aan belang winnen, blijven de aspiraties toch een rol spelen: jongeren uit lagere sociale klassen studeren nog steeds vooral af in zwakkere richtingen, ook al zijn ze even intelligent als hun collega's uit hogere sociale klassen. Keuzemomenten of beslispunten heb je niet meer alleen bij de intrede van het secundair onderwijs maar gedurende het hele verdere studieverloop. Een aannemelijke verklaring voor de rechtstreekse effecten is de kosten-baten-analyse die elke studiekeuze begeleidt en vermeende materiële en immateriële kosten afweegt tegen veronderstelde materiële en immateriële baten. Het financiële toegangsbeleid van de overheid heeft de invloed van de materiële kosten sterk beperkt. Ook de materiële baten verschillen weinig naar klasse: het diploma is immers doorslaggevend voor de kansen op de arbeidsmarkt. Immateriële kosten en baten variëren daarentegen sterk naargelang het sociale milieu. Het kind dat een studierichting kiest met een grote sociale stijging of daling ten aanzien van het ouderlijk niveau zal de psychologische, sociale en culturele kloof die daardoor ten opzichte van zijn ouders ontstaat, op voorhand willen vermijden. Kinderen met ouders die zelf hoger onderwijs hebben genoten, hebben 50 % meer kans om ook hoger onderwijs te volgen. Het hoger onderwijsniveau van de moeder weegt zelfs tweemaal zo zwaar door in de keuze als dat van de vader. Wellicht schort er ook iets aan de informatieverstrekking t.a.v. bepaalde doelgroepen. Migrantenkinderen zijn nog steeds oververtegenwoordigd in het beroepsonderwijs. Hun ouders kennen doorgaans niet de gevolgen van een B-attest of, erger nog, de gevolgen van een overstap naar het secundair onderwijs zonder een getuigschrift van het lager onderwijs. Het gebrek aan inzicht in de onderwijsstructuren beperkt niet alleen bij allochtonen, maar ook bij autochtone kansarmen de keuzes en doorstroming naar het hoger onderwijs. Bovendien is het advies van leerkracht of PMS niet altijd klasseneutraal. Dat verklaart samen met de immateriële kosten-baten-vergelijking het verschil in studiekeuze. Die

dubbele verklaring geldt wellicht ook voor de uiteenlopende schoolloopbanen van jongens en meisjes. Ook al hebben meisjes de laatste decenia hun achterstand ingelopen, toch zijn er nog steeds seksespecifieke keuze- en selectieprocessen die tot andere onderwijsresultaten leiden, waarvan het verschil duidelijker is naarmate de sociale klasse daalt. Seksestereotypen wegen met andere woorden meer door in de schoolloopbanen van kinderen uit lagere milieus. Meisjes in het BSO en het TSO kiezen amper voor nijverheidstechnische, dus bedrijfsgerichte richtingen.

Dat alles maakt dat de schoolloopbaan van kinderen uit kansarme milieus zelden succesvol is. De kloof tussen het kansarme gezin en de school is meestal te groot opdat de ouders er, zelfs met de beste bedoelingen, in zouden slagen om een brug te slaan [22].

Kansen op werk

Hoe lager het onderwijsniveau hoe groter de kans op werkloosheid. Laaggeschoolden hebben het veel moeilijker om een job te vinden. Daarom zeggen dat het onderwijs voor sommigen tot marginalisering en armoede leidt, is echter te kras. De relatie tussen diploma en beroep ligt complexer dan dat.

Alleen al de algemene stijging van het onderwijsniveau van de hele bevolking trekt een oorzakelijke band tussen onderwijs en armoede in twijfel. De huidige jeugd is hoger geschoold dan de jongeren van enkele generaties geleden. Het aantal Vlamingen dat slechts minimaal onderwijs volgde, is gezakt tot onder de helft (van 73% in 1970 tot 47% in 1991). Bijna 4 mensen op 10 halen nu minstens een diploma hoger secundair onderwijs (HSO, HOBU of universiteit), twee en een halve keer zoveel als in 1970. Ook de verrijzing bepaalt mee de scholingsgraad: van de actieve bevolking heeft nog amper een kwart alleen lager onderwijs genoten; de helft heeft reeds een diploma lager of hoger secundair onderwijs behaald en het overige kwart van de actieven volgde met succes HOBU of universiteit [23].

Het gestegen onderwijsniveau is echter niet merkbaar op de arbeidsmarkt. Minder begoede jongeren die de universiteitsexamens met succes passeren, worden op hun zoektocht naar een job

opnieuw met hun sociale afkomst geconfronteerd. Het streven naar statuscongruentie speelt hen parten [24]. Bovendien neemt het rendement van een bepaald onderwijsniveau af, wanneer meer dan 60% van een generatie leerlingen dit niveau bereikt [25]. Of jongeren nu langer naar school gaan dan vroeger, het rendement is niet evenredig verbeterd. De devaluatie van diploma's zet de laaggeschoolden hoe langer hoe meer in de kou. Steeds hogergeschoolden werken op steeds lagere functies en verdringen hun lagergeschoolde collega's. Die ongewenste neveneffecten van de hogere scholingsgraad vormen een ernstig probleem op de arbeidsmarkt. In België worden mensen met een diploma lager onderwijs grotendeels verdrongen door mensen met een diploma lager secundair onderwijs en in mindere mate door mensen met een diploma hoger secundair onderwijs. De arbeidsmarkt is vooral verzadigd van mensen met een diploma lager onderwijs, voornamelijk vrouwen, die nergens heen kunnen. Hun job wordt ingevuld door LSO- en HSO-geschoolden. De verhoging van het onderwijsniveau is echter gelijklopend met een stabiel blijvende vraag naar LO-gediplomeerden en een stijgende vraag naar LSO- en HSO-gediplomeerden. In feite zou er dus geen sprake mogen zijn van een structurele kloof tussen vraag en aanbod naar kwalificaties. Het probleem is de absolute, kwantitatieve kloof tussen vraag en aanbod van werk [26]. In de concurrentiestrijd tussen minder en méér geschoolden voor een beperkt aantal banen delven de laagstgeschoolden het onderspit.

Een diploma hoger onderwijs geeft nog altijd duidelijk meer kansen op het vinden (en houden) van een job. Maar de kansen om zo'n diploma binnen te rijden zijn niet willekeurig verdeeld. De sociale herkomst blijft deelname- en slaagkansen beïnvloeden. Kinderen uit minderbedeelde groepen gaan minder naar de kleuterschool, mislukken vaker in de lagere school of doen sneller een klas over, zijn oververtegenwoordigd in het beroepsonderwijs en bereiken tijdens hun schoolcarrière zelden hogere niveaus. Stellen dat er een strikt deterministische relatie is tussen de sociale herkomst en het onderwijsniveau, is echter een te eenzijdige opvatting.

Voor een aantal kansarme jongeren heeft de school ongetwijfeld bijgedragen tot een grotere, maatschappelijke mobiliteit, maar in het algemeen blijven zij toch een grotere kans lopen om de school vroegtijdig en zonder diploma te verlaten. Uitsluiting door lage scholing is één van de grote nieuwe sociale risico's van onze tijd. Ondanks de vele inspanningen voor gelijkere kansen is kansongelijkheid in het onderwijs een blijvend probleem. Van het onderwijs verwachten dat het dit probleem alleen uit de wereld kan helpen, is echter onrealistisch.

De (on)mogelijkheden van het onderwijs

Vandaag beseft men dat het onderwijs de maatschappij niet in z'n eentje kan veranderen. Het onderwijs is een maatschappelijke kracht zoals vele andere. Andere krachten en instellingen, met de economie voorop, zijn veel meer verantwoordelijk voor de problemen en hebben veel krachtiger hefboomen om er iets aan te doen. Veel vernieuwingspogingen in het onderwijs waren dan ook wegens té zware en té onrealistische verwachtingen tot mislukken gedoemd.

Toch blijft het onderwijs belangrijk als wapen in de strijd tegen sociale ongelijkheid, naast sociale voorzieningen, huisvesting, werkgelegenheid, cultuur, gezondheid, gezin. Kansarme jongeren volwaardig integreren in onze samenleving is een gedeelde verantwoordelijkheid van school, leerkrachten, ouders en de ruimere lokale gemeenschap.

De bredere, meer sociaal-culturele opvatting van onderwijskansen biedt meer perspectieven voor het verminderen van de sociale ongelijkheid dan de klassieke opvatting, die rendement en gelijkheid van onderwijskansen veeleer eng economisch opvat. De school heeft nogal wat invloed op de sociale integratie van jongeren zoals in de theorie van de maatschappelijke kwetsbaarheid wordt aangetoond. Die theorie stelt dat het risico op probleemgedrag en aanraking met het gerecht nauw verband houdt met de kwaliteit van het genoten onderwijs [27].

Bewust ongelijke behandeling

Het onderwijsbeleid kan en moet er mee toe bijdragen marginalisering uit te sluiten en maat-

schappelijke integratie te bevorderen. In het onderwijs gaat het dan niet om het streven naar absoluut gelijke uitkomsten, maar om een vorm van bewust ongelijke behandeling die erop gericht is leerlingen uit de minst kansrijke milieus meer middelen aan te reiken waarmee ze zelf hun kansen op deelname aan het economische, sociale en culturele leven kunnen vergroten. Het onderwijs moet dus meer doen dan alleen zoveel mogelijk leerlingen zo snel mogelijk van een diploma voorzien. Door kansarmen een gevoel van waardering te geven en gericht met hen om te gaan, krijgen ze kansen om werk te maken van hun eigen emancipatie. Het onderwijs zou elke jongere zoveel mogelijk volgens eigen keuze en bekwaamheden de juiste plaats in het onderwijs moeten aanreiken. Dit is vandaag niet vanzelfsprekend.

Het basisonderwijs en meer specifiek de overgang tussen kleuter- en lager onderwijs verdient vanuit preventief oogpunt de prioritair aandacht van het onderwijsbeleid. De overgang naar het secundair onderwijs blijft een cruciaal punt in de doorstroming van kwetsbare doelgroepen. Zonder attest van het lager onderwijs komen deze leerlingen automatisch in het eerste leerjaar B van het secundair onderwijs terecht en daarna in het beroepsonderwijs. De onderwijsorganisatie in het secundair onderwijs moet meer garanties bieden voor een goede oriëntering en opvolging van de leerling. Er moet meer gebruik gemaakt worden van een pedagogiek van succes en slagen. Sociaal-cultureel opbouwwerk in kansarme buurten moet een brug slaan tussen de school en het gezin door een breder draagvlak te geven aan de schoolse opvoeding, door een integratie van onderwijs-, school- en sociaal-cultureel beleid. Scholen die in moeilijke omstandigheden werken, moeten extra middelen krijgen: gespecialiseerde begeleiders, betere infrastructuur. De ondersteuning van die scholen bij de ontwikkeling van een positieve schoolcultuur is de sleutel tot succes, bij de leerlingen, maar ook bij de ouders en hun leerkrachten. Een bewust ongelijke behandeling door de overheid kan wel degelijk het verschil maken en het doembeeld van een duale onderwijswereld wegzuiven. Daar moet dan wel een sterk engagement van de

school tegenover staan. Scholen zonder voldoende draagkracht kunnen immers niet slagen in hun doelstellingen, ook niet met extra ondersteuning. De aanpak moet er garant voor staan dat niet de dualisering tussen scholen maar de dualisering tussen bevolkingsgroepen wordt tegengegaan. Anders worden (sociaal) zwakke leerlingen gedraineerd naar zwakke scholen die met extra middelen kunstmatig in leven gehouden worden, waardoor de dualisering tussen zwakke en sterke groepen in de samenleving nog zal toenemen [28].

Een effectief onderwijsbeleid moet effectieve scholen bevorderen. Sterk en doorgedreven onderwijskundig leiderschap, uitdagende onderwijskundige doelstellingen om bijvoorbeeld basisvaardigheden bij te brengen, hoge verwachtingen naar de prestaties van alle leerlingen, regelmatige evaluatie van de vorderingen van de leerlingen, een veilig en ordelijk schoolklimaat, een grote betrokkenheid van de ouders bij het schoolbeleid maken wel degelijk het verschil. Het schoolbeleid is essentieel een sociaal beleid. Effectieve scholen zijn essentieel zorgzame scholen, scholen die zorgzaam omspringen met het menselijk kapitaal en de basis leggen voor een cultuur van levenslang leren.

- [1] Deleecq, H., Storms, B., Blijvende ongelijkheden in het onderwijs: tien jaar later. In: *De Gids op maatschappelijk gebied*, jg.80, 12, 1989.
- [2] Hiernaux (1987) geciteerd in 'Onderwijs en vorming als hefboomen voor armoedebestrijding'. In: *Armoede en bestaansonzekerheid* 4, Koning Boudevijntstichting, 1987.
- [3] Van Damme, J., *Over het aantal jongeren met vertraging in ons onderwijs*. Vlaamse Onderwijsraad, Cahier 3, 1993.
- [4] Verhaeghe, J.P., Sociale ongelijkheid en uitsluiting: reeds in het onderwijs? In: *Samenleving en politiek*, 1996, extra nummer.
- [5] Douterlungne, Van de Velde en Denys, De invloed van de leerplichtverlenging op de jongeren. In: *TORB*, 1995-1996, nr. 5-6.
- [6] Verhoeven, J.C., Beuselincq, L., *Hoger onderwijs in Vlaanderen (België). Een rapport voor de OESO*. KULeuven, Departement Sociologie, 1996.

- [7] Deleecq, H., Storms, B., (1989).
- [8] Verhoeven, J.C., Beuselincq, L., (1996).
- [9] Van Damme, J., (1993).
- [10] Van de Ven, e.a., (1990), geciteerd in Verhoeven, J.C., Kochuyt, T., *Ongeleijkse onderwijskansen. Een literatuurstudie. Tweede tussentijds rapport aan het project 'Armoede en Kansengelijkheid in het Onderwijs'*. KULeuven, Departement Sociologie, 1993.
- [11] Verhoeven, J.C., e.a., (1992), geciteerd in Kochuyt en Verhoeven (1993).
- [12] Denys, J., Wie mikt te hoog? In: *Klasse*, 29, 1992.
- [13] HIVA-onderzoek geciteerd in 'Studeren of werken? De toekomstplannen na TSO en BSO'. In: *Klasse*, 34, 1993.
- [14] Cortens, L., Duchesne, I., Nonneman, W., De vraag naar hoger onderwijs in België: een tijdsreeks analyse en een doorsnee onderzoek. In: *TORB*, 1994-1995, nr. 4.
- [15] HIVA-onderzoek geciteerd in *Klasse*, 34, 1993.
- [16] Deleecq, H., Storms, B., (1989).
- [17] Deleecq, H., Storms, B., (1989) en Lammertyn, F., Het Hoger Onderwijs Buiten de Universiteit. Deel 2: analyse differentiële vertraging van de studenten. In: *De Gids op maatschappelijk gebied*, jg. 83, blz. 8-9, 1992.
- [18] Verhoeven, J.C., Kochuyt, T., (1993).
- [19] Verhoeven, J.C., Beuselincq, L., (1996).
- [20] *Van secundair naar Hoger Onderwijs*, Vlaamse Onderwijsraad, Cahier 9, 1996.
- [21] Lammertyn, F., (1992), geciteerd in Verhoeven, J.C., Beuselincq, L., (1996).
- [22] Zie Verhoeven, J.C., Kochuyt, T., *Kansengelijkheid in het onderwijs. Een biografisch onderzoek naar het schoolgaan in arbeiders- en kansarme gezinnen*. Federale Diensten voor wetenschappelijke, technische en culturele aangelegenheden, 1994.
- [23] Volgens de volkstelling van 1991, geciteerd in VRIND, 1995.
- [24] Vandekerckhove, L., Huyse, L., *In de buitenbaan. Arbeiderskinderen, universitair onderwijs en sociale ongelijkheid*. Standaard Wetenschappelijke Uitgeverij, Antwerpen, Amsterdam, 1976.
- [25] Van der Ploeg (1993), geciteerd in Dronkers, J., *Gelijkheid van onderwijskansen: een illusie?* In: *Socialisme en Democratie*, jg. 50, nr. 9, 1993.
- [26] Gos, E., Pacolet, J., *Plus est en vous. Kwalificatieverschiuvingen en toekomstperspectieven op de Belgische arbeidsmarkt*. HIVA, Leuven, 1992.
- [27] Vettenburg, N., *Maatschappelijke kwetsbaarheid: een visie op probleemgedrag*. In: *Welwijs*, jg. 1, nr. 1, 1990.
- [28] Vandervoort, L., Verlot, M., *Armoedebestrijding in het onderwijs: mogelijkheden, beperkingen en perspectieven van een beleid*. In: *Armoede en sociale uitsluiting. Jaarboek, 1995*. ACCO, Leuven, Amersfoort, 1995.