



UITGELEZEN

De school van de ongelijkheid

Nico Hirtt, Ides Nicaise en Dirk De Zutter, *De school van de ongelijkheid*, Antwerpen: EPO, 2007, 172 pp.

'Er zijn leugens, grote leugens en statistieken' wordt wel eens gezegd. Maar van het onzorgvuldige gebruik van onbetrouwbare statistieken kunnen we de auteurs van *De school van de ongelijkheid* bezwaarlijk beschuldigen. Bij gereputeerde instellingen als de OESO, het Centrum voor Sociaal Beleid Herman Deleeck in Antwerpen en het Hoger Instituut van de Arbeid in Leuven sprokkelde ze overvloedig bewijsmateriaal voor het hardnekkige voortbestaan van sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs. Die begint al bij de instap in het kleuteronderwijs en neemt daarna stelselmatig toe.

Kinderen van ouders met een lage beroeps- en sociale status (zowel allochtonen als autochtonen, de etnische afkomst is niet doorslaggevend!) gaan minder vlug naar de kleuterschool, ze blijven in het lager onderwijs vlugger zitten en komen in het secundair onderwijs veel te vlug in het beroepsonderwijs terecht. Op hun vijftiende hebben 50% van de kinderen van ouders uit het laagste inkomensdecil (de 100% met de laagste inkomensdecil) minstens één jaar achterstand, bij kinderen van ouders uit het hoogste inkomensdecil is dat nauwelijks 10%. Verder mondt de selectie bij de studieoriëntering uit in een grote sociale ongelijkheid bij de doorstroming naar het hoger onderwijs. Die sociale ongelijkheid in het onderwijs is een universeel gegeven maar België doet het wel bijzonder slecht. Het is samen met Duitsland Europees kampioen. Frankrijk en Nederland doen het wat

beter. In de Scandinavische landen maar ook in Spanje en Italië is er veel minder sociale discriminatie in het onderwijs. De auteurs proberen dat te verklaren.

In de negentiende eeuw gingen kinderen van arbeiders en burgerij naar gescheiden onderwijsvormen. De economische ontwikkeling bij het begin van de twintigste eeuw leidde tot een grotere vraag naar geschoolde arbeidskrachten. De scholen moesten 'de beste elementen' uit de brede massa selecteren voor langere studies die gericht waren op beroepsopleidingen. Die selectie was een factor van sociale promotie voor een minderheid. De echte sociale selectie gebeurde op 'natuurlijke wijze' buiten de school. Niettemin was er sprake van een beperkte maar reële onderwijsdemocratisering.

Volgens de auteurs is die democratisering na 1945 tot stilstand gekomen. Ze weerspreken daarmee ons intuïtief aanvoelen. Er was wel stijgende participatie, eerst aan het secundair onderwijs (van 54% van de 15-16 jarigen in 1956 naar 91% in 1978) en later aan het hoger onderwijs. Er kwam ook meer geld voor onderwijs, van 3% van het bnp in 1960 naar 7% in 1980. Maar dat betekent nog niet dat het onderwijs democratischer werd. Massificatie en democratisering mogen niet verward worden: dat alle jongeren vandaag langer studeren dan een eeuw geleden, betekent nog niet dat de verdeling van kennis en diploma's vandaag zoveel gelijkjer is geworden.

Aan hervormingen was er nochtans geen gebrek. In 1914 werd de leerplicht tot 14 jaar afgedwongen, in 1922 kwam er een éénvormig leerplan voor alle kinderen in het lager onderwijs. In 1954 zag het Nationaal Studiefonds het levenslicht, als opvolger van het 'Fonds voor de Meest-

begaafden', en kwamen er objectieve criteria voor de toekenning van studiebeurzen (voordien had je een aanbeveling van dokter of pastoor nodig). De Schoolpactwet van 1959 betekende niet enkel het einde van de schoolstrijd maar ook een doorbraak op het vlak van veralgemeend, vrij gekozen en (min of meer) kosteloos secundair onderwijs. De invoering van het Vernieuwd Secundair Onderwijs in 1968 was een poging om het 'standenonderwijs' (het watervalstelsel met het afzakken van algemeen naar beroepsonderwijs) te doorbreken. De eerste graad werd voor alle leerlingen gelijk. Deze hervorming werd in de jaren '80 teruggedraaid. In 1983 volgde de verlenging van de leerplicht tot 18 jaar. Die bracht België toen aan de kop van het Europese peloton inzake onderwijsparticipatie. In de jaren daarna daalde de ongekwalificeerde uitstroom (schoolverlaters zonder getuigschrift hoger secundair onderwijs) met de helft. In de jaren 1990 werd geëxperimenteerd met positieve acties voor leerlingen uit achtergestelde groepen (migranten, kansarmen). De zorgverbreding en het onderwijsvoorrangsbeleid zouden in 2002 overgaan in het decreet op de gelijke onderwijskansen (GOK). Tussen 2008 en 2011 moet die herverdeling van de middelen in het leerplichtonderwijs verankerd worden. Is het de lezer kwalijk te nemen wanneer zij of hij niet begrijpt dat al die maatregelen zo weinig resultaat opleverden? Volgens de auteurs is het antwoord duidelijk.

Wereldwijd hebben in de voorbije eeuw verschillende stromingen opgang gemaakt die een grotere sociale gelijkheid nastreven. In het onderwijs speelden meritocratie en democratisering een hoofdrol. Beide visies willen een einde maken aan de onrechtvaardige overerving van macht en geld. Maatschappelijke posities mogen niet worden toegeschreven op basis van afkomst, ze moeten verworven worden op basis van prestaties. De meritocratie stelt het principe van de individuele verdiensten (merites) voorop, wat

neerkomt op een combinatie van talent en inspanning. Het egalitarisme vertrekt van de menselijke waardigheid als basis voor onvervreemdbare rechten, ook los van persoonlijke verdiensten.

Het Vlaamse onderwijs is doordrongen van de meritocratische gedachte, een valse rechtvaardigheidstheorie die uitmondt in een vermomde reproductie van de bestaande ongelijkheden. Meritocraten willen dat maatschappelijke posities verdeeld worden op grond van verdienste. De bestaande sociale ongelijkheid valt volgens hen te verklaren vanuit drie groepen van factoren: de natuurlijke aanleg, de sociale afkomst en persoonlijke voorkeuren en inspanningen. De factoren die te maken hebben met de sociale afkomst moeten uitgeschakeld worden, bijv. door kosteloos en vrij toegankelijk onderwijs. Voor de andere factoren is de maatschappij niet verantwoordelijk. Iedereen moet toegang krijgen tot het onderwijs volgens zijn aanleg maar verschillen in behandeling op basis van verdiensten zijn te verantwoorden. Aangezien natuurlijke talenten lukraak over de mensen verdeeld zijn, zal de sociale ongelijkheid verdwijnen als de bovenstaande principes toegepast worden.

Wat is daar mis mee? Je kan toch geen resultaat boeken zonder inspanningen? Volgens de auteurs kan het meritocratisch denken een aantal valkuilen niet ontwijken. Er zijn om te beginnen politieke bezwaren tegen de overheersing van het meritocratisch principe. Het onrechtvaardige criterium van overerving wordt vervangen door een even onrechtvaardig criterium van intelligentie en talent. De minder getalenteerden raken gefrustreerd en dat leidt tot politieke spanningen en destabilisering van de democratie – ze wenden zich vandaag tot uiterst rechts, zoals ze dat vroeger tot uiterst links deden.

Het is daarenboven onjuist te geloven dat de intellectuele capaciteiten van een mens voor eens en altijd bij de geboorte vastliggen. Het milieu en de geboden

kansen bepalen of de intellectuele capaciteiten tot ontwikkeling komen. Men heeft vastgesteld dat over heel onze planeet het gemiddelde resultaat van de IQ-tests in de loop van de twintigste eeuw met een vijftiental punten gestegen is. Een dergelijke groei op zo korte tijd valt niet vanuit genetische veranderingen te verklaren. Het IQ meet geen aangeboren capaciteit, maar gewoon de aanpassing van een bepaald individu met een bepaalde sociale ervaring aan tests die zelf ook sociaal gedetermineerd zijn.

We moeten dus het egalitarisme in eer herstellen en ervan uitgaan dat het recht op onderwijs niet mag afhangen van de talenten van een individu, maar tot op zekere hoogte een onvervreemdbaar recht is. De auteurs steunen daarvoor op de rechtvaardigheidstheorie van John Rawls. Die doet het hypothetische voorstel om in een wereld van onzekerheid een nieuw sociaal contract af te sluiten. In zo'n wereld zullen mensen overeenkomen dat de verdeling van basisgoederen strikt egalitair moet zijn, precies omdat talenten onverdiend zijn. Zijn egalitarisme is evenwel niet zo radicaal dat het elke vorm van ongelijkheid verwerpt. Hij aanvaardt ongelijkheden als die bijdragen tot de positieverbetering van de armste mensen: inkomensverschillen tussen laag- en hogeschoolden kunnen nodig zijn om het voortgezet onderwijs aantrekkelijk te maken, wat uiteindelijk via de verspreiding van wetenschap en technologie ook aan de laaggeschoolden ten goede komt. Wel voegt Rawls daaraan toe dat de betere posities in gelijke mate voor iedereen open moeten staan. Er zijn dus gradaties mogelijk in het egalitarisme maar de injectie van een flinke dosis van deze medicijn in het onderwijs is een broodnodige correctie op extreme meritocratie in het onderwijs. De auteurs voegen er aan toe dat geloven dat gelijke uitkomsten mogelijk zijn, getuigt van een pedagogisch optimisme. De opdeling van het secundair onderwijs in algemeen, technisch en beroeps is dan een eerste

hinderpaal voor meer egalitarisme. Hoe vroeger de segregatie in het onderwijs, hoe groter de latere leerachterstand. De onderfinanciering van het basisonderwijs is een tweede hinderpaal, de absolute onderwijsvrijheid een derde. Bij ons betekent die onderwijsvrijheid zowel de vrije schoolkeuze als de vrijheid om onderwijs naar keuze in te richten. In verschillende andere Europese landen wordt die vrijheid beperkt. Het blijkt immers dat hoe meer privaat onderwijs, hoe groter de sociale ongelijkheid in het onderwijssysteem is.

We moeten om te beginnen uitgaan van een nieuw maatschappelijk project: het humanistisch-emancipatorische standpunt moet sterker zijn dan het functionaristische (de school moet zorgen voor een aantal voorwaarden die het functioneren van de maatschappij bevorderen). Verder moeten we een gemeenschappelijke stam tot 16 jaar invoeren en de concurrentie in het onderwijs (gevolg van absolute vrijheid) vervangen door samenwerking. Vanzelfsprekend moet de school voorbereiden op het leven in een multiculturele maatschappij en dat moet tot uitdrukking komen in leerplannen en pedagogische praktijk.

Deze voorstellen vinden we zelf het minst sterke deel van het boek. Niet omdat ze niet juist of waardevol zouden zijn, maar wellicht omdat onze verwachtingen hooggespannen waren en omdat ze al jarenlang bekend in de oren klinken en omdat zoveel goede bedoelingen en plannen door evenveel gevestigde belangen afgeremd zijn. Maar misschien moeten juist die ogenschijnlijk vanzelfsprekende hervormingen door elke generatie weer herhaald worden, in de hoop dat er wat van doordringt en in praktijk gebracht wordt. *De school van de ongelijkheid* is in elk geval een waardevol boek dat bijdraagt aan wat de auteurs zelf in de voorlaatste zin schrijven: "Het is dringend nodig alle actoren van het onderwijs – de leerkrachten, de ouders, de directies, de schoolbesturen, de vakbondsmensen, de

gespecialiseerde journalisten en de politieke verantwoordelijken – te informeren over de realiteit van het sociale onrecht dat ingebakken zit in het Vlaamse onder-

wijs, en over de oorzaken, de mechanismen en de gevolgen daarvan.”

Emiel Vervliet



Naar de inclusieve stad?

Patrick Devlieger, Frank Renders, Hubert Froyen en Kristel Wildiers (eds.) *Blindness and the Multi-Sensorial City*, Garant, Antwerpen/Apeldoorn, 2006, 372 pp. (De tekst is ook digitaal beschikbaar op een bijgevoegde data-CD). ISBN 90-441-1739-4
 Patrick Devlieger, David Mellaerts, Kristel Wildiers (eds.), *Leuven horen en voelen*, Peeters, Leuven, 2007, 45 pp. en audio-CD. ISBN 978-90-429-1953-2

Naar aanleiding van het European Year of Persons with Disabilities (2003) vonden in Leuven enkele onderzoeksactiviteiten plaats waarbij de stad en de universiteit betrokken waren. Dat leidde onder meer tot de alternatieve wandelgids *Leuven horen en voelen*, terwijl een waaier aan theoretische en praktische bevindingen werd gebundeld in een boek over blindheid en de multizintuiglijke stad. Hoewel de auteurs van *Blindness and the Multi-Sensorial City* andere accenten leggen, delen ze wel enkele uitgangspunten: ze zien handicap als een sociaal-culturele constructie, omarmen de principes van ‘universeel design’ als basis voor een duurzame ontwikkeling van de leefomgeving, en staan een interdisciplinaire aanpak voor waarin terugkoppeling naar de praktijk een belangrijke rol speelt.

Waar handicap lange tijd werd geïndividualiseerd, gemedicaliseerd en geïnterpreteerd op moreel-religieuze gronden, is thans in de humane wetenschappen een sociaal model in voege: handicap is een constructie die ontstaat in interactie met de materiële, sociale en culturele omgeving. Recente ontwikkelingen in de *disability studies* gaan nog een stap verder

en bepleiten een cultureel model dat de specifieke ervaring van handicaps als uitgangspunt neemt voor een kritisch onderzoek van de eigen cultuur. Dit laat toe om ons gangbare wereldbeeld in vraag te stellen, zowel de organisatie van de materiële leefomgeving als van het publieke leven.

Vertrekpunt in *Blindness and the Multi-Sensorial City* is de Europese historische stad, als specifieke context waarin gehandicapten deelnemen aan het moderne leven. Hoe kunnen we die stad op een alternatieve manier ontsluiten, voorstellen en inrichten, voorbij een eenzijdig visuele benadering? De principes van ‘universeel design’ bieden daarbij een houvast: ze draaien rond inclusiviteit en participatie, vertaald naar de ontwerppraktijk van architecten, stedenbouwkundigen, etc. Tegenover ad hoc-ingrepen ter bevordering van toegankelijkheid van informatie en mobiliteit, streeft universeel design naar een geïntegreerde aanpak waarbij gehandicapten ook als ervaringsdeskundigen bij het ontwerpproces worden betrokken. Dit moet leiden tot een meer universele toegankelijkheid van de publieke ruimte. Deze utopie van de inclusieve stad stuit niettemin op tal van paradoxen, praktische bezwaren en politieke grenzen, waar de meeste auteurs niet ongevoelig voor zijn. Zo wordt bijvoorbeeld een *cross-disability approach* afgewogen tegen een aanpak die focust op het lenigen van noden verbonden met specifieke handicaps – een debat waarin onder meer identiteitsvorming en lobbygroepen een rol spelen. En ook: liefdadigheid brengt veel sociaal kapitaal in beweging, maar werkt veelal systeembevestigend, terwijl de emancipatie van het gehandicapte individu een