

Vlaamse Onderwijsraad  
Leuvenseplein 4  
1 000 BRUSSEL

Algemene Raad  
18 juni 1999  
AR/RHE/ADV/010

## VISIE OP ONDERWIJS

### Inleiding

#### 1. Opzet en doel van de visie

De "visie op onderwijs" inventariseert voor het onderwijs relevante maatschappelijke uitdagingen en geeft aan hoe de onderwijssector kan omgaan met de diverse maatschappelijke verwachtingen. In eerste instantie gaat het om "het" onderwijs als een globaal systeem. De Onderwijsraad is zich ervan bewust dat er in verschillende onderwijsniveaus, -vormen en -sectoren verschillende accenten aanwezig. De ingenomen stellingen gelden daarom voor alle onderwijsniveaus, -vormen en -sectoren kunnen gelden, zij het met wisselende klemtonen en wisselende intensiteit. Hieraan wordt dieper ingegaan in deel 3.

De "visie op onderwijs" zal in de toekomst fungeren als een coherent referentiekader om adviezen te formuleren. Dit sluit niet uit dat de Onderwijsraad andere referentie-instrumenten zoals het kinderrechtenverdrag of andere invalshoeken gebruikt. Trouwens ook de maatschappelijke context is voortdurend aan evolutie onderhevig. De principiële uitgangspunten geformuleerd in deze visie zullen de Vlor er niet van ontslaan om in concrete dossiers telkens weer standpunten af te wegen.

#### 2. De structuur van het document

Het onderstaande document valt uiteen in drie delen:

Een eerste deel probeert vanuit een sociologisch perspectief relevante maatschappelijke uitdagingen voor het onderwijs in kaart te brengen. De Onderwijsraad is zich ervan bewust dat het niet mogelijk is om volledigheid na te streven. Het vertrekpunt zijn de maatschappelijke ontwikkelingen die een merkbare weerslag hebben op de functies van het onderwijs. Een exhaustieve en uitputtende analyse van de oorzaken wordt niet ondernomen, onder meer omdat de analyse van oorzaken raakt aan maatschappij- en wereldbeschouwing. De participanten aan het debat in de Vlor nemen hierin uiteenlopende standpunten in. Het eerste luik is overwegend beschrijvend.

Het tweede deel benadert de verhouding tussen de samenleving en het onderwijs theoretisch. Uitgangspunt hierbij is dat het onderwijs zich weliswaar situeert in een maatschappelijke context waaruit het niet kan worden losgemaakt maar tegelijk ook een zekere autonomie bezit.

In het derde deel van het document formuleert het onderwijs een eigen opdrachtsverklaring die een antwoord wil geven op de maatschappelijke uitdagingen t.a.v. het onderwijs,

rekening houdend met de relatieve autonomie van het onderwijssysteem in de samenleving. In dit derde deel wordt de unieke sociologische invalshoek verlaten ten voordele van pedagogische klemtonen.

### 3. De totstandkoming van de "visie op onderwijs"

Het voorliggende document is het resultaat van een onderzoeksproject dat vijf fasen omvatte. De studiefase omvatte een literatuurstudie die is uitgevoerd door mevr. Jo Huys. Dit resulteerde in een theoretisch kader om de verhouding onderwijs-maatschappij te benaderen en leverde ook het stramien op voor de bevraging van 14 'bevoorrechte getuigen' uit verschillende maatschappelijke hoeken <sup>1</sup>.

Vertegenwoordigers uit vier maatschappelijke sectoren, met name de wetenschappelijke sector (discussie: 11 maart 1997), de jeugd-welzijnssector (discussie: 18 maart 1997), de culturele sector (discussie: 20 maart 1997) en de socio-economische sector (discussie: 25 maart 1997) reageerden op de resultaten van de eerste bevraging <sup>2</sup>. Tijdens de discussierondes kwamen volgende vragen aan bod:

1. Wat zijn de essentiële functies van het onderwijs?
2. Hoe zorgen we ervoor dat iedereen over de nodige basisvaardigheden beschikt om constructief te kunnen participeren aan de kennis- en informatiemaatschappij?
3. Ontstaat er een toenemende kloof tussen onderwijs en maatschappij?
4. Welke rol speelt de economie in het onderwijs?
5. Hoe zorgen we ervoor dat kinderen en jongeren gelijke kansen krijgen?
6. Hoe gaan we met elkaar om in de samenleving van morgen?
7. Hoe moet het onderwijs reageren op de vraag naar 'taakverruiming'?

Een plenaire discussie, met alle participanten aan de vier afzonderlijke discussierondes, vond plaats op 29 april 1997. Een laatste confrontatie was een gesprek met een aantal onderwijsdeskundigen. De doelstelling van die discussie was drievoudig: de onderwijsdeskundigen confronteren met de voorlopige resultaten, peilen naar hun visie op onderwijs en naar hun visie op de relatie tussen onderwijs en samenleving. Het was tegelijk de bedoeling dat deze wetenschappers methodologische en bibliografische suggesties zouden doen voor de verdere uitwerking van het project.

In tegenstelling tot de boven vermelde doelstellingen van de discussie stelden deze vragen over de zin, het nut, het statuut en het legitimeringsvermogen van een mogelijke tekst over 'onderwijsvisie'. Ze benadrukten dat slechts één visie op onderwijs niet mogelijk is.

Op basis van de resultaten van deze ruime bevraging schreef prof. dr. W. Wielemans een voorlopige visie op onderwijs uit. Deze tekst is mede geïnspireerd door recent gepubliceerde 'onderwijsvisies' in binnen- en buitenland.

<sup>1</sup> J. HUYS, *Samenvatting van de interviews met 14 bevoorrechte getuigen*, Brussel, Vlor, 1997. Een lijst met de bevraagde getuigen is terug te vinden als bijlage 1.

<sup>2</sup> Een lijst met de namen van de participanten aan deze discussierondes is te vinden als bijlage 2.

Deze derde fase resulteerde in een lijvige (voorlopige) tekst die aan de basis lag van een vierde onderzoeksfase, nl. het debat met het onderwijsveld. Een eerste confrontatie vond plaats op 17 december 1997 in het Bremberg-Centrum (Haasronde). Het rapport bijgesteld op grond van deze eerste reacties, vormde de basis voor de definitieve fase van het project. Het eindrapport van prof. dr. W. Wielemans is in een gereduceerde vorm voorgelegd aan de niveauraden van de Vlor. Prof. dr. D. Van Damme vulde het theoretische denkkader uit hoofdstuk II verder aan.

De huidige tekst steunt op besprekingen in het vast bureau van 1 en 15 december 1998, 26 januari 1999 en twee werkgroepvergaderingen op 15 en 23 maart 1999.

De visie werd met algemeenheid van stemmen aangenomen door de algemene raad op 18 juni 1999.

## Hoofdstuk 1. De maatschappelijke context van het onderwijs

### 1. Inleiding

De Onderwijsraad stelt de vraag naar een 'coherente' visie op onderwijs in een postmodern tijdperk. Dit tijdperk is gekenmerkt door het aanvaarden van voorbijgaandheid, discontinuïteit, fragmentering, desintegratie en zelfs chaos. Postmodernen verlaten het denkbild dat achter de versnipperde werkelijkheid een allesomvattende metatheorie te vinden is, die de samenhang weer kan herstellen en alles onder één noemer brengen. De tijd van de verbindende theorieën is voorbij. Er zijn geen 'grote verhalen' meer.<sup>3</sup> Evenmin blijft het vertrouwde eigen (nationale) culturele erfgoed gespaard. We leven in een open wereld waar er steeds meer ruimte is voor 'other voices'. De verschillen in tijd en plaats verkleinen. Er is een 'time-space compression' waarbij 'uitheemse' denkbelden, gedrags- en cultuurpatronen de overdracht van allerlei maatschappelijke betekenissen en waarden in toenemende mate beïnvloeden. Een coherente visie staat op gespannen voet met de vermelde postmoderne kenmerken.

Bovendien is het steeds moeilijk om blijvende ontwikkelingen te onderscheiden van de waan van de dag. Wie zich dus profetisch wil opstellen, past bescheidenheid.

In dit hoofdstuk doen we toch een poging om een aantal maatschappelijke veranderingen te beschrijven die van betekenis kunnen zijn voor het onderwijs. We schetsen ze vanuit een demografisch, politiek, economisch, wetenschappelijk - technologisch, sociaal-cultureel en zingevingsperspectief<sup>4</sup>. We deduceren ook mogelijke implicaties van de gesignaleerde trends voor het onderwijs. In dit eerste luik neemt de Vlor nog geen standpunt in. De gesignaleerde trends zijn het resultaat van de literatuurstudie en van de gesprekken met de bevoorrechte getuigen en van de gespreksfora.

### 2. Demografische ontwikkelingen

Opvallend in de demografische ontwikkeling is het stijgende aandeel van de 40- tot 50-jarigen in de leeftijdsopbouw enerzijds en de daling van het geboortecijfer tijdens de voorbije jaren anderzijds. Hier manifesteert zich het bekende fenomeen van 'ontgroening en vergrijzing'<sup>5</sup>. Beide hebben zowel structurele als inhoudelijke gevolgen voor het onderwijs.

Door de ontgroening zullen zich op korte termijn minder kinderen aandienen in het onderwijs. Er zal vermoedelijk een proces van 'ontscholing versus schaalvergroting' plaatsvinden.

<sup>3</sup> J. LYOTARD, *The postmodern Condition. A Report on Knowledge*. Minneapolis, University of Minneapolis Press, 1984.

<sup>4</sup> Voor een meer uitvoerige analyse zie A. WESSELINGH, *Maatschappelijke ontwikkelingen en onderwijs*. Preadvies voor de Adviesraad voor het Onderwijs (ARO), Nijmegen, Universiteit van Nijmegen, Vakgroep Onderwijskunde, 1993; J. PESCHAR & A. WESSELINGH, *Onderwijssociologie*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1995, p 76-87.

<sup>5</sup> VRIND, *Vlaamse Regionale Indicatoren 1997*, Brussel, Administratie Planning en Statistiek, p. 33.

De vergrijzing in het onderwijs houdt een ouder en financieel duurder lerarencorps in<sup>6</sup>. Deze leerkrachten staan voor de uitdaging om blijvend aansluiting te vinden bij de leefwereld van jongeren.

Voorts zijn veel mensen op oudere leeftijd nog actief, waardoor zich een publiek voor permanente vorming aandient. Tenslotte zal de tewerkstelling in de zorgsector toenemen, wat gevolgen kan hebben voor de studiekeuze en het opleidingsaanbod.

Een gevolg van de ontgroening en de vergrijzing zal waarschijnlijk ook zijn dat initiële opleidingen minder centraal zullen staan ten voordele van volwasseneneducatie en permanente vorming.

De samenstelling van de bevolking verandert ook door de 'migratie'. We evolueren naar een 'pluriforme en multi-etnische' samenleving. De etnische en culturele diversiteit is ook voelbaar in het onderwijs. We denken onder meer aan de toenemende heterogeniteit van de leerlingen (met b.v. onvoldoende kennis van de onderwijstaal), de vraag naar onderwijs in de eigen taal en cultuur, het vermijden van etnische conflicten. De samenleving verwacht van het onderwijs een bijdrage om deze nieuwe bevolkingsgroepen te integreren. De opportuniteit van het bestaan van concentratiescholen wordt in vraag gesteld.

### **3. Geografisch-politieke ontwikkelingen**

#### **3.1 Geografisch - politieke verschuivingen**

Op mondiaal en Europees vlak hebben zich in de politieke verhoudingen grote verschuivingen voorgedaan. De geografische en politieke kaart van de wereld en vooral die van Europa is in relatief korte tijd gewijzigd en is nog steeds niet gestabiliseerd. Tegelijkertijd voltrekt zich een proces van regionalisering. De implosie van de Sovjet-unie en haar invloedssferen illustreert het uiteenvallen van grotere geografische gehelen. De mens trekt zich terug in eigen sociale contexten. De discussie over de eigenheid van de (sub)nationale en (sub)culturele identiteiten verscherpt. Tegelijk rijst de vraag hoe het onderwijs moet omgaan met (sub)nationale en subculturele identiteiten?

Het proces van de Europese integratie erodeert de binnengrenzen van West-Europa. De mondiale en Europese integratie laat zich voelen in het onderwijs. Nu al zien we dat scholen meer en meer in internationale uitwisselingsprogramma's betrokken zijn. Een toenemende sociale ongelijkheid kan hiervan het ongewilde neveneffect zijn. Een degelijke bagage vreemde talenkennis dringt zich op als basisvaardigheid voor iedereen. De nationale of regionale besluitvorming inzake onderwijs ondergaat een toenemende invloed van Europese richtlijnen en adviezen.

Een andere vaststelling is dat, mede onder invloed van de geschetste politieke veranderingen, een "afstand" bestaat tussen de burgers en het politieke bedrijf en tussen het politieke bedrijf en andere niet-grijpbare beslissingscentra (b.v. economische, media, justitie). Sommige maatschappelijke actoren verwachten dat het onderwijs jongeren leert om diverse maatschappelijke ontwikkelingen waar te nemen, te analyseren en te duiden.

---

<sup>6</sup> *Optrekkend Krijtdamp, De school op weg naar de 21<sup>ste</sup> eeuw*, Utrecht, Algemene Onderwijsbond, 1997, p. 6.

Onderwijs zou ook solidariteit en gedeelde waarden moeten stimuleren. Opvoeding tot burgerschap en “mondigheid” achten velen in de samenleving belangrijk.

### 3.2 Decentralisering

De mobiliteit en de communicatiemedia dragen bij tot een algehele horizonverruiming: het leven beperkt zich niet meer tot het eigen dorp, de actieradius wordt groter. Het inzicht groeit dat we leven in een open maatschappij die onderhevig is aan ontzettend veel invloeden. De ervaring leert dat alle aspecten van onze samenleving met elkaar wezenlijk verbonden zijn en slechts bestaan in onderlinge afhankelijkheid. De interne verscheidenheid en dynamiek van onze moderne maatschappij nemen nog toe. De centrale beheersing, sturing van een dergelijke samenleving is steeds minder succesvol. Concreet resulteert dit inzicht in het indammen van centralisatie, in het bevorderen van meer lokale autonomie en bestuursvermogen waar mogelijk en verantwoord, in het streven naar privatisering en in het stimuleren van basisinitiatieven en zelfontwikkeling.

Volwaardig kunnen functioneren in een gedecentraliseerde maatschappij, veronderstelt een aantal basisvaardigheden: het vermogen om deskundig en zelfverantwoordelijk te handelen, te kunnen interageren in situaties die niet of minimaal worden afgelijnd door centraal voorgeschreven richtlijnen en om verantwoordelijkheid op te nemen in participatieve (lokale) structuren. Om te voorkomen dat toenemende participatiemogelijkheden enkel ten goede komen aan enkele bevoorrechten, moet het onderwijs alle jongeren hierop voorbereiden.

Ook in het onderwijs is er een beweging merkbaar naar decentralisatie, onder meer door de autonomie van onderwijsinstellingen te vergroten. Schoolwerkplannen en een vergrote bestuursparticipatie door lokale betrokkenen zoals b.v. de ouders, zijn hiervan uitingen.

Decentralisatie krijgt natuurlijk een heel andere betekenis als zij geplaatst wordt tegenover de “crisis van de verzorgingsstaat”. De opvatting over de staat die voor alles zorgt, en rechtvaardigheid en kansengelijkheid waarborgt, maakt onder economische druk plaats voor een “off-loading” staat die steeds meer taken afstoot en vrije initiatieven stimuleert<sup>7</sup>. Decentralisering en lokale autonomie kunnen ook de kansenongelijkheid in de samenleving doen toenemen.

## 4. Sociaal – economische ontwikkelingen

### 4.1 Economische ontwikkelingen

De economie en het economisch denken bepalen in sterke mate andere maatschappelijke sectoren waaronder het onderwijs. Dit heeft ertoe bijgedragen dat de overheidsdiensten en dus ook het onderwijs bevraagd worden naar efficiëntie en kwaliteitszorg. Dit utiliteitsdenken beïnvloedt in sterke mate het hedendaagse mensbeeld, zowel in het onderwijs als in de bredere maatschappelijke context. Dit impliceert dat er een sterke nadruk

<sup>7</sup> W. WIELEMANS, G.J.M. ROTH-VAN DER WERF, *Onderwijsbeleid in Europees perspectief*, (Onderwijs in de Europese Unie: eenheid in verscheidenheid), Leuven, Apeldoorn, Garant, 1997, p. 16.

komt te liggen op het individu, meritocratie, selectie en competitie. Het streven naar kansengelijkheid kan in verdrukking komen door een haast vanzelfsprekend, gelegitimeerd en schijnbaar neutraal economisme.

Het is maatschappelijk belangrijk dat het onderwijs bij jongeren een kritisch-reflexief vermogen ontwikkelt dat de dominantie van het economisch denken kan doorprikken. Tegenover het individualistische mensbeeld van het economisch denken moet de mens veel meer gezien worden als verbondenheid en als een knooppunt van relaties. Tegenover het harde vrije-marktmodel staat de spreiding van de economische welvaart. Jongeren en volwassenen zouden de ethische en ecologische uitgangspunten van het economische denken en de daaraan gekoppelde consequenties moeten leren expliciteren.

Het economistische denken ziet onderwijs als een factor in het productieproces. Onderwijs, opleiding en kwalificatie zijn, volgens deze strekking, investeringsfactoren die bijdragen tot het persoonlijke inkomen en tot economische groei. "Investerings in onderwijs hebben een economisch rendement, zowel op individueel niveau (privaat onderwijsrendement) als op maatschappelijk vlak (sociaal onderwijsrendement). Dit denken leidt tot het beschrijven van onderwijs in termen van input en output. Met andere woorden: wat de samenleving doelgericht in het onderwijs investeert, staat tegenover de output in en doorheen het onderwijsproces.

De dominantie van het economisch denken beïnvloedt ook de verwachtingen t.a.v. leerlingen inzake basiskennis, vaardigheden en gedrag. Het onderwijs moet, volgens deze theorie, voor het arbeidsproces bruikbare kwalificaties nastreven. Ook attitudes zoals flexibiliteit en veranderingsgezindheid worden hoog gewaardeerd. Onderwijs moet werknemers vormen die bijdragen tot economische groei, industriële innovatie en technologische vooruitgang. Indien het onderwijs onvoldoende slaagt in het bijbrengen van deze kwalificaties, ontstaan er allerlei aanvullende vormen van (beroeps)opleiding. Anderzijds resulteren de dynamiek van de technologische ontwikkelingen en de grilligheid van productiewijzen (als gevolg van concurrentie en de vrije markt) in een steeds moeilijker te voorspellen kwalificatiestructuur (naar inhoud en omvang).

Aan de andere kant heeft onderwijs ook een sociaal karakter omdat het een goed op zich is, zowel voor het individu als de samenleving. Bovendien dient het onderwijs rechtvaardigheidsoverwegingen zoals het bevorderen van sociale mobiliteit (vrijwel collectief karakter van onderwijs). De sociale doelstelling van het onderwijs (democratische verhoging van het ontwikkelingspeil) en de economische doelstelling (maximale productiviteitsverhoging door een zo klein mogelijk aantal geschoolden) staan in een gespannen verhouding.

Zowel op grond van de economistische visie als vanuit een meer sociale visie op onderwijs is het algemeen aanvaard dat de overheid onderwijs in belangrijke mate financiert. Dit versterkt evenwel de laatste decennia nog de tendens om van onderwijs een grotere efficiëntie te vragen. De economische conjunctuur bepaalt in hoge mate het budget dat beschikbaar is voor collectieve voorzieningen zoals het onderwijs.<sup>8</sup> Bijge-

---

<sup>8</sup> *Optrekkend Krijtdamp, De school op weg naar de 21<sup>ste</sup> eeuw*, Utrecht, Algemene Onderwijsbond, 1997, p. 9

volg heeft de economie directe impact op de ruimte in het onderwijs voor de opname van essentiële taken en de respons op vernieuwingen.

Ook de versterking van de autonomie van lokale scholen houdt verband met de vraag naar meer efficiëntie en kwaliteitszorg. Vergroting van lokale autonomie en een stimulering van de concurrentie gaan hand in hand. Die concurrentiepositie van de scholen wordt nog versterkt doordat individuen zich als consumenten gedragen ten aanzien van de tertiaire en quartaire sectoren. De consument eist een kwalitatief hoogstaand "product". Klantvriendelijkheid, openheid en toegankelijkheid worden belangrijke imperatieven bij de overheid en bij de dienstverleners.

De onderwijsafnemers eisen een professionele aanpak van het vormingsaanbod. Die evolutie heeft belangrijke consequenties voor de wijze waarop onderwijs in de toekomst zal worden aangeboden, voor de verantwoordelijkheid van de onderwijsverstrekkers en de relatie met ouders en studenten.

## 4.2 Ontwikkelingen op de arbeidsmarkt

De aard en kwaliteit van de arbeid veranderden de laatste decennia ingrijpend. Enerzijds zet zich de tendens voort waarbij het tewerkstellingsaandeel in de agrarische en industriële sectoren afneemt en die in de tertiaire en quartaire sectoren stijgt<sup>9</sup>. Anderzijds ontwikkelt de economie zich naar een kenniseconomie. De informatisering, de verkorting van levenscycli van producten, de verschuiving naar een netwerkeconomie en de internationalisering zijn dynamische processen die het belang van kennis voor de economische ontwikkeling in de kijker plaatsen. Ze beïnvloeden de aard en kwaliteit van de arbeid. Met kennis is hier zeker niet alleen technische kennis bedoeld<sup>10</sup>.

Parallel met deze ontwikkelingen is er vooral een toename van de werkloosheid bij laaggeschoolden<sup>11</sup>. Er tekent zich een dualisering af tussen diegenen die geen werk hebben en diegenen die steeds harder moeten werken. Deze dualisering heeft ook sterke sociale en maatschappelijke implicaties met bestaansonzekerheid en beperkte mogelijkheden voor maatschappelijke integratie en participatie voor niet-werkenden. Het aanvaarden van exclusie en deprivatie sluit een gedeelte van de bevolking uit van basiswaarden waaronder gelijke participatie aan de samenleving.

De effectieve activiteitsgraad vertoont daarentegen een stijgende trend, die voornamelijk moet worden toegeschreven aan de sterkere participatie van vrouwen op de arbeidsmarkt<sup>12</sup>.

De organisatie van arbeid ondergaat wijzigingen. Flexibilisering van de arbeidstijd, loopbaanonderbreking en vertijdelijking tekenen zich af als nieuwe trends op de ar-

<sup>9</sup> VRIND. *Vlaamse Regionale Indicatoren 1997*, Brussel, Administratie Planning en Statistiek, 1997, p.28-32.

<sup>10</sup> *Kennis maken met de toekomst, analyses en aanbevelingen naar aanleiding van het kennisdebat 1996-1997*, Zoetermeer, 1997, p. 40-41.

<sup>11</sup> VRIND. *Vlaamse Regionale Indicatoren 1997*, Brussel, Administratie Planning en Statistiek, 1997, p.28-32.

<sup>12</sup> F. HOLDERBEKE, e.a., *De arbeidsmarkt in Vlaanderen, 1997, Jaarboek*. Leuven, Steunpunt WAV, 1997, p. 83-84.



beidsmarkt. In 1996 werkte 16% van alle loontrekkenden in een deeltijdse baan tegen 11,5% in 1989. In 1996 waren bijna 90% van de deeltijdse werknemers vrouwen<sup>13</sup>.

De toetreding tot de arbeidsmarkt is veel complexer (arbeidsallocatie). In tegenstelling tot vroeger moet het individu nu meer dan vroeger zelf een aangepaste leerweg plannen, een plaats op de arbeidsmarkt veroveren onder sterk concurrerende omstandigheden, en tenslotte die plaats ook nog behouden temidden van reorganisaties, fusies en druk tot verhoging van de arbeidsproductiviteit. Bovendien doorlopen talrijke individuen een dergelijk proces meerdere malen in hun beroepsloopbaan.

De hierboven geschetste ontwikkelingen hebben niet-onbelangrijke gevolgen voor het onderwijs.

De grote maatschappelijke waardering van het intellect en de onderwaardering van niet-intellectuele en handenarbeid heeft zijn weerslag op de status van onderwijsvormen. De arbeidsmarkt legt ook andere klemtonen in zijn verwachtingen ten aanzien van het onderwijs. Terwijl voorheen vooral de nadruk lag op het verwerven van kennis en vaardigheden die gericht zijn om de onmiddellijke inzetbaarheid van personeel, hechten werkgevers steeds meer belang aan basiskennis, vaardigheden en –attitudes. Ook van opgeleiden met technisch-instrumentele kwalificaties verwachten ze meer en meer algemene competenties zoals omgaan met informaticasystemen, opleiding in het bedrijf, snelle omschakelingen enz.... Attitudes zoals bereidheid tot flexibiliteit inzake werken, nachtarbeid, niet compenseerbare overuren, arbeidsperiodes in het buitenland, interim-arbeid winnen aan belang.

De idee dat een initiële opleiding voldoende is om aan de arbeidsmarkt te participeren, wordt verlaten. Levenslang leren wordt noodzakelijk voor iedereen, ongeacht het beginniveau.

Mensen hebben, o.a. door de flexibilisering, deeltijdarbeid en onderbroken loopbaanperiodes meer vrije tijd. De betekenis van “arbeid” neemt gedurende de levensloop af. Men kan de vraag stellen in welke mate onderwijs en vorming zich exclusief mogen of moet richten op de wereld van arbeid en beroep en aandacht moet geven aan andere educatieve behoeften zoals bijvoorbeeld persoonlijke ontwikkeling, zinvolle vrijetijdsbesteding?

## **5. Wetenschappelijke en technologische ontwikkelingen**

### **5.1 Een technologische samenleving balancerend tussen onbegrensde mogelijkheden en risico's**

Door de ontwikkeling van wetenschap en techniek zijn we steeds meer in staat om de natuurlijke omgeving te beheersen. Onze samenleving is zonder enige twijfel sterk bepaald door de technologie. Technologie en maatschappij zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. De industrie maar ook alle andere sectoren zoals vrijetijd, de medische we-

---

<sup>13</sup> F. HOLDERBEKE, e.a., *De arbeidsmarkt in Vlaanderen, 1997, Jaarboek*. Leuven, Steunpunt WAV, 1997, p. 88.

reld, cultuur en opleiding, het gezinsleven ondergingen in de laatste decennia sterke wijzigingen door technologische innovaties.

Technologie is niet alleen bepalend voor de organisatie van de samenleving. De technologie is er ook een product van dat in zijn uitkomsten bepaald is door maatschappelijke culturen. De technologie ondergaat daarom belangrijke veranderingen. Een van de voornaamste trends is dat nieuwe producten en geïnformaliseerde processen flexibeler inspelen op lokale culturen, overheidsreglementering en individuele gewoonten <sup>14</sup>.

Naast positieve opbrengsten brengt technologie ook niet voorziene gevaren en risico's met zich mee. In dit verband wint het begrip 'risicomaatschappij' steeds meer veld. Deze moderne risico's vertonen enkele opvallende kenmerken: ze zijn wereldomvattend, vaak onbeheersbaar, onttrekken zich soms aan de waarneming, zijn klasse-overstijgend, leiden niet tot grote solidariteit hoewel ze iedereen 'bedreigen'... De rol van wetenschap en techniek blijkt daarbij ambivalent te zijn. Zij zijn deels zelf veroorzaker van deze risico's en schieten tekort in de bestrijding<sup>15</sup>.

De ecologische beweging stelt de dominante industriële waarden in vraag. Ook in de schoot van de wetenschap zelf ontstaat er momenteel een reactie tegen de eenzijdig rationalistische en beheersende houding. De wetenschappelijke mens wordt als 'toeschouwer' onttroond. Hij wordt 'deelnemer' en onderdeel van de relaties die hij zelf onderzoekt. De technologische risico's dwingen tot een ethisch verantwoorde omgang met de mogelijkheden van technologie.

Deze kritische bewegingen dwingen ons tot een nieuw en eigentijds 'deelnemend bewustzijn' dat het beheersen van de natuur vervangt of tenminste aanvult met een sociaal en ecologisch verantwoord ingrijpen. Opnieuw stelt de samenleving hier hoge eisen aan het onderwijs onder meer op het vlak van waarde-opvoeding: mensen moeten bekwaam zijn om verantwoordelijkheid op te nemen voor het geheel en om met de toenemende macht van de technologie creatief te kunnen omgaan.

## 5.2 De informatie- en communicatietechnologie

Een belangrijk gevolg van de recentste wetenschappelijke en technologische evolutie is de ontwikkeling van een "informatie- en communicatiemaatschappij".

De consumenten van de informatiemedia moeten leren hun weg te vinden in een overaanbod van informatie. Dit betekent dat leerlingen in de eerste plaats informatie kunnen selecteren en vooral informatie beoordelen en "naar waarde schatten". Een kritisch en ethisch gerichte technologische belangstelling is eveneens belangrijk.

Een gevolg van de wereldomvattende communicatietechnologie is dat wat vroeger onbekend en onbereikbaar was, nu dagelijks nabij komt. Het intieme van de woonkamer

<sup>14</sup> L. GOORDEN, *Technologie in de jaren 90: ergens tussen brave new world en Utopia, (Programma toekomstverkenning "Toekomstvisies op onderwijs en samenleving")*, Brussel, Koning Boudewijnstichting, 1991, p. 5.

<sup>15</sup> J. PESCHAR, A. WESSELINGH, *Onderwijssociologie*, Groningen, Wolters-Noordhoff, 1995, p. 80.

en de verste uithoeken van de wereld zijn met elkaar in interactie. Het veld van het menselijk denken, voelen en handelen is onmetelijk verruimd.

Door de informatie- en communicatietechnologie is kennisverwerving minder aan tijd, plaats en "onderwijsinstelling" gebonden. De informatiemaatschappij heeft daardoor een ontscholend vermogen. Onder meer het gezin krijgt hierdoor een nieuwe pedagogische opgave.

De druk op scholen om in de toekomst gebruik te maken van informatietechnologie zal zeker toenemen<sup>16</sup>.

De ons bekende en nog in ontwikkeling zijnde media zijn niet slechts technische instrumenten, b.v. om informatie te verzamelen, maar bepalen ook dagelijkse omgangsvormen tussen mensen. Het 'afstandelijk' informeren, communiceren, beïnvloeden, veranderen, macht verwerven... behoort tot ons interactiepatroon. Daarin deskundigheid, verantwoordelijkheid en humanisering ontwikkelen, is een nieuwe opgave.

De moderne technologie zal ook een test worden voor de kansengelijkheid. Creëert ze een nieuwe klasse die in staat is informatie te scheppen en te beheersen en een andere klasse die gekenmerkt wordt door een soort post-industrieel analfabetisme?

Het is ook een uitdaging voor de democratie omdat alle burgers uitgedaagd worden kritisch-constructief bij te dragen aan de creatie, het verantwoord gebruik en de humanisering van de media en de informatie en op een directere manier kunnen participeren aan maatschappelijke debatten.

Is het wenselijk dat de mens door de huidige elektronische communicatie-omwenteling een nieuw wereldbewustzijn ontwikkelt, nl. een bewustzijn, niet alleen van zichzelf, maar van het geheel waarin hij/zij bestaat?

### 5.3 Nieuwe inzichten in de humane wetenschappen

Binnen het sociaal-wetenschappelijk onderzoek doen hedendaagse wetenschappers (o.a. Bourdieu en Giddens) pogingen om het essentiële dualisme 'individu-maatschappij' te overstijgen. Deze auteurs leggen minder de nadruk op (mogelijk) op zichzelf bestaande entiteiten zoals individu en maatschappij, maar benadrukken integendeel de relaties daartussen. Ze geven zo een uitweg aan uit het gesloten dualisme. Men stelt nu dat individu en maatschappij onafscheidelijk cohabiteren in tijd en ruimte. Het zijn duale begrippen, of beter gezegd, het is slechts één begrip waarin de duale dimensies worden uitgedrukt van één en dezelfde onverbreekelijke en naadloze werkelijkheid. De mens eigent zich de maatschappij toe en schrijft zijn leven met maatschappelijke realiteiten en tegelijkertijd wordt ook de mens door de samenleving geabsorbeerd in een continu en dynamisch proces van bestendinging en vernieuwing.

---

<sup>16</sup> *Optrekkend Krijtdamp, De school op weg naar de 21<sup>ste</sup> eeuw*, Utrecht, Algemene Onderwijsbond, 1997, p. 10.

Deze verschuivingen in het sociaal-wetenschappelijk denken hebben verregaande implicaties voor het hedendaagse mensbeeld. Consequent met de nieuwe zienswijze kunnen we mensen niet langer enkel en alleen bepalen als "individuen". Het is empirisch juist de mens te zien als een "knooppunt van relaties"<sup>17</sup>. Uiteraard heeft deze alternatieve bepaling ingrijpende gevolgen voor opvoeding en onderwijs. Leerlingen, leraren en de schoolteams zijn knooppunten van relaties. Dit betekent evenwel niet dat ze passief de invloeden van de samenleving en de omgeving ondergaan.

Dezelfde benadering kan dienst doen om het functioneren van maatschappelijke subsystemen zoals het onderwijs te verstaan. Ook onderwijssystemen zijn geen autonome entiteiten die zich polair verhouden tot de maatschappij maar "knooppunten van relaties".

## **6. Sociaal-culturele ontwikkelingen**

Sociaal-cultureel stellen we een groeiende verscheidenheid en fragmentarisering vast. De voorspelbaarheid van patronen en faseringen in de levensloop neemt af. Het bekende rijtje: thuis → onderwijs → eerste baan → verloven → trouwen → zelfstandig wonen → kinderen enz., komt steeds minder voor. Traditionele rolverdelingen tussen man en vrouw vervagen. Vrouwen kiezen voor het uitoefenen van hun beroep, ook als ze kinderen hebben. Dit brengt veranderende relatiepatronen met zich mee, zowel tussen partners als tussen ouders en kinderen.

Binnen het gezin is er een evolutie van een bevels- naar een onderhandelingsrelatie. De vraag rijst of dit ook gevolgen heeft voor de gezagsverhoudingen binnen de onderwijsinstelling? Door de destandaardisering lopen de activiteiten in de levensgebieden, vorming, werk, vrije tijd, zorgarbeid van verschillende generaties door elkaar. Er is meer contact tussen de generaties bijvoorbeeld, in sport- en taalcursussen, vrijetijdsbesteding enz...

Er treedt ook een toenemende verscheidenheid op van gezinsvormen met betrekking tot de burgerlijke staat, de leeftijd, het geslacht, de geschiedenis van de gezinsvorm en de ont koppeling van het biologisch en niet-biologisch ouderschap. Kenmerkend voor de ontwikkelingen inzake gezinsvormen in België is onder meer de toename van het aandeel alleenstaanden (van 19% in 1970 naar 28% in 1991). Voorts valt op dat het aandeel van gezinnen met kinderen over dezelfde periode daalde van 52 naar 46%, maar dat binnen deze categorie het aandeel eenoudergezinnen steeg van 12 naar 20%.<sup>18</sup> Deze grotere verscheidenheid maakt het voor mannen en vrouwen noodzakelijk zowel economisch onafhankelijk als zorgzelfstandig te zijn. De volwassene van morgen moet bewust toekomstoriëntaties kunnen maken en beschikken over de verbale capaciteiten en onderhandelingsvaardigheden om zijn eigen leven gestalte te geven.

De vraag rijst of het onderwijs zijn monopoliepositie op vlak van educatie niet verliest door de destandaardisering? Er zijn bijvoorbeeld meer mogelijkheden om afwisselend te

<sup>17</sup> W. WIELEMANS, *Voorbij het individu. Mensbeelden in de wetenschappen*, Leuven, Garant, 1993.

<sup>18</sup> R. CLIQUET (red.), *Gezinnen in de verandering, veranderende gezinnen, (CBS-monografie)*, Brussel, 1996. M. CORIJN, *ONTWIKKELINGEN inzake partnerschap en ouderschap, Studiedag Raad van de Gelijke Kansen voor Mannen en Vrouwen*, in 'Gezin(nen) in beweging', Brussel, 11 juni 1998.

leren en te werken en op latere leeftijd nieuwe kennis te vergaren, onder meer door middel van de volwasseneneducatie.

Het relatiepatroon van de postmoderne mens verandert: de mens oriënteert zich minder gemakkelijk op de vertrouwde kaders (gezin, politieke partij, vakbond enz.) en valt minder terug op de traditionele waarden en normen. De relatiernetwerken van de hedendaagse mens zijn pluriform met daarin een gevarieerd en vrijblijvend aanbod. Postmoderne denkers concluderen dat de gefragmenteerde en gedestandaardiseerde samenleving leidt tot een gefragmenteerde identiteit, samengesteld uit meerdere 'zelden' in relatie tot de verschillende sociale werelden waarin we ons bevinden.

Ondanks de horizonverruiming (zie geografisch-politiek) plooiën mensen meer en meer terug op hun eigen kleine netwerken (cocooning) en interesseren ze zich niet meer voor het groter geheel. De oude intermediaire structuren brokkelen af; het sociaal netwerk dat mee opvoedt zoals de jeugdbeweging, een breed familieverband, de kerk, de buurt valt weg. De sociale controle die ermee verbonden is en het impliciet doorgeven van waarden en normen zijn niet meer vanzelfsprekend. Er ontstaat een gat. Bovendien staat de onderwijsinstelling als 'beschermde en goed gesubsidieerde' organisatie in een concurrentiepositie met andere maatschappelijke instellingen en socialisatie-actoren, zoals de media, mode (b.v. schoonheidsideaal), nog niet (h)erkende ideologieën die niet noodzakelijk het algemeen belang voor ogen hebben.

Om de sociale cohesie te bevorderen, wil de maatschappij daarom dat onderwijsinstellingen dit opvangen door meer opvoedende taken over te nemen<sup>19</sup>.

Een ander aspect is de verlenging en veralgemening van de jeugdfase. Anders dan vroeger, toen de stap naar het arbeidsproces eerder plaatsvond, speelt een groot deel van de puberteitsontwikkeling zich nu op school af. De school fungeert dus in toenemende mate als een sociaal podium waarop leerlingen met elkaar in gesprek zijn en ervaringen uitwisselen. Belangrijker wordt de 'school-als-leefmilieu'.

Op macroniveau is er sprake van een nieuwe maatschappelijke ongelijkheid, met een ontwikkeling naar een duale maatschappij. De maatschappij wordt opgesplitst op basis van 'nieuwe' maatschappelijke klassen, van ongelijk gewaardeerde culturele, religieuze en etnische identiteiten, en van nieuwe categorieën zoals o.m. tussen 'werkhebbenden' en 'werklozen', mensen die deel hebben aan de informatiemaatschappij en zij die het niet hebben. Een groot aantal burgers geraakt in een cirkel van deprivatie en exclusie die ze steeds moeilijker kunnen doorbreken. De 'rand van de samenleving' wordt anders, maar niet minder dicht bevolkt. Het gemak waarmee het verschijnsel wordt aanvaard, verraadt een al te grote bereidheid om de basiswaarden van het burgerschap - gelijke rechten op participatie voor iedereen - niet van toepassing te verklaren voor een deel van de bevolking<sup>20</sup>.

<sup>19</sup> *Optrekkend Krijtdamp, De school op weg naar de 21<sup>ste</sup> eeuw*, Utrecht, Algemene Onderwijsbond, 1997, p. 8-11, p. I-II)

<sup>20</sup> R. DAHRENDORF, in *Volkscrant*, 23 maart, 1991.

Door de groeiende verscheidenheid en gefragmenteerdheid van het socio-culturele leven krijgen leerlingen en jongeren waarden en cultuur niet meer als een samenhangend geheel aangeboden. Al in de primaire socialisatie komt het kind in contact met meerdere zingever. De secundaire socialisatie gebeurt door diverse subgroepen met uiteenlopende en soms gespecialiseerde subculturen.

Het onderwijs krijgt de belangrijke taak om jongeren te leren hoe zij zelf eenheid kunnen brengen in die veelheid van culturele componenten.

De school kan het cultureel erfgoed niet in zijn totaliteit doorgeven, maar kan de leerlingen wel wegwijzen in de deelgebieden van de cultuur. Het individu kan dan als autonoom maar geïntegreerd lid van de samenleving zelf beslissen in welke mate en op welke wijze hij participeert aan het culturele leven.

## **7. Evoluties in de zingingstructuren**

De samenleving wordt gekenmerkt door diversiteit, pluriformiteit, uitholling van tradities en voorschrijvende instituties, zoals kerken, partijen en plaatselijke gemeenschappen. De mens wordt op zichzelf teruggeworpen. De mens staat alleen bij het nemen van ethische, levensbeschouwelijke, ideologische en politieke beslissingen. De gevestigde ankerpunten zijn losgeslagen. Er is een proces van ontzuiling, van ontcrachting van de traditionele normen, waarden en rollen en ideologieën aan de gang. Deze ingrijpende veranderingen hebben een invloed op het zelfbeeld van de hedendaagse mens. Sommige mensen zoeken antwoorden in sektes.

De godsdienstig-religieuze instituties hebben minder impact op de levenswijze van individuele mensen. De zingingsfunctie die traditioneel de kerk of humanistische instituties opnamen, dreigt volledig te worden doorgeschoven naar het onderwijs, zij het dat onderwijs steeds een belangrijke rol heeft gespeeld in het doorgeven van waarden.

Door de ontwikkelingen in de informatie- en communicatietechnologie is het veld van het menselijk denken, voelen en handelen onmetelijk verruimd. Hierdoor wordt de mens verplicht tot een ik-verruiming: de zelf-ervaring wordt een wereld-ervaring. Dit inzicht leidt tot een *nieuw wereldbewustzijn*. Dit betekent dat de mens een bewustzijn ontwikkelt, niet alleen van zichzelf maar van het geheel waarvan hij deel van uitmaakt. Bewust van de coöperatieve, wederzijdse afhankelijkheid van alles wat is, staat de mens voor de opgave een ander leefpatroon te ontwikkelen. Voor het overleven van de planeet zal essentieel zijn dat het individueel gedrag geleid wordt door de belangen van het geheel. We zullen moeten inzien en ervaren dat de culturele, sociale, economische en levensbeschouwelijke groei van andere volkeren de beste waarborg is voor onze eigen welvaart. Het geheel moet norm worden voor wat we individueel willen nastreven.

De spanning tussen individuele belangen enerzijds en brede ecologische, maatschappelijke en zelf planetaire problemen zal toenemen. Er is nood aan een 'macro-ethiek' om constructief om te gaan met deze spanning. Het groeiend wereldbewustzijn zal minder ondersteuning geven aan de opvatting dat de mens voornamelijk een 'autonoom individu' zou zijn, maar 'knooppunten van relaties'. Als een gevolg daarvan zullen belangrijke begrip-

pen als vrijheid en verantwoordelijkheid, evenals de opvoeding daartoe, wezenlijk veranderen.

Actueel zijn ook de mensenrechten als waarde-project. De "Verklaring van de Rechten van de Mens" (1945) is er een grote doorbraak in het denken over de universele waarden. Mensenrechten kregen een vertaling in het Kinderrechtenverdrag van 1989. Deze projecten moeten in het onderwijs een weerklank vinden, onder meer op het vlak van organisatie, curriculuminhouden en inspraakregeling.

Om in te spelen op deze maatschappelijke ontwikkelingen, zal het onderwijs een reflexieve, kritische en ethische levenshouding moeten bijbrengen. Het onderwijs zal waarschijnlijk ook het belang van toekomstvisies en persoonlijke engagementen moeten beklemtonen. Het moet weer duidelijk maken hoe deze de individuele levensloop en de collectieve geschiedenis een mate van continuïteit en zin geven. Men zou moeten streven naar het herstel van toekomstperspectieven: jonge mensen de kans geven hun eigen leven te ervaren als de erfenis van een concreet verleden; ze de kans bieden zich te situeren als een beslissend moment in een ontwikkeling. De maatschappij moet worden voorgesteld als een collectieve onderneming die voor uitdagingen staat, niet als een zinloze optelsom van individuele impulsen en belangen.<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> *De school staat niet alleen. Verslag van de commissie 'Samenleving-Onderwijs' aan de Koning Boudewijnstichting*, Brussel, Kapellen, Koning Boudewijnstichting, uitgeverij Pelckmans, 1994, p. 152.

## Hoofdstuk 2. De wisselwerking tussen maatschappij en onderwijs

“For we never know when some inconspicuous spark of knowledge  
 may suddenly light up the road for the whole of society,  
 without society ever realising perhaps how it came to see the road.  
 But that is far from being the whole story.  
 Even those other innumerable flashes of knowledge  
 which never illuminate the path ahead (...)   
 have their deep social importance,  
 if only through the mere fact that they happened:  
 that they might have cast light;  
 (...) they too help to make and maintain the climate of civilisation  
 without which none of the more effective flashes could ever occur”.

Václav Havel

### 1. Inleiding

In het eerste hoofdstuk is vanuit zes invalshoeken aangegeven welke dynamische contexten in de hedendaagse maatschappelijke realiteit van belang zijn voor het onderwijs. Zij scheppen een reeks vragen, eisen zelfs, ‘functionele imperatieven’ waaraan het onderwijs tegemoet lijkt te moeten komen. In de functies die het onderwijs in de maatschappij vervult (kwalificatiefunctie, allocatiefunctie en identificatiefunctie) realiseert het onderwijs inderdaad grotendeels deze ‘functionele imperatieven’.

Het onderwijs doet zulks echter geenszins passief. Het zou erg eenzijdig zijn de maatschappelijke rol van het onderwijs louter op te vatten als een passief, kritiekloos beantwoorden van de ‘functionele imperatieven’ die de maatschappij en al haar subsystemen aan het onderwijs oplegt. Integendeel, het onderwijs beïnvloedt zelf ook in belangrijke mate de gang van de maatschappelijke ontwikkeling. Door de impact die het onderwijs heeft op de ‘vorming’ van mensen, doet zij dit zelfs op een erg bijzondere, krachtige en toekomstgerichte wijze.

Vooraleer in hoofdstuk 3 de posities en keuzes aan te duiden van waaruit de Vlor de maatschappelijke rol van het onderwijs zou willen sturen, is het van belang op een meer theoretisch abstractie-niveau de wisselwerking tussen maatschappij en het onderwijs te onderzoeken.

### 2. Spanningsvelden in de sociaal-wetenschappelijke analyse van de relatie tussen maatschappij en onderwijs

Onderwijs is één van de belangrijkste maatschappelijke systemen die de menselijke beschaving heeft voortgebracht. Toch bestaat er in de huidige sociaal-wetenschappelijke analyse geen eenduidige visie over de relatie tussen onderwijs en samenleving. Gedurende de afgelopen decennia is het beeld daarover in de sociale wetenschappen heen en weer



geslingerd tussen twee dominante theoretische posities. Aan de ene kant is er de zogenaamde reproductiethese die stelt dat de samenleving het onderwijs determineert. Het onderwijs vervult de hem opgedragen maatschappelijke functies en reproduceert derhalve de maatschappelijke structuren en verhoudingen. Deze – eerder pessimistische– visie is in de beroemde uitspraak van Basil Bernstein – “*education cannot compensate for society*” – ook doorgedrongen in de beeldvorming van veel onderwijsactoren zelf. Aan de andere kant is er de opvatting dat onderwijs een vrij autonome instantie is waar de pedagogische relatie vrij van maatschappelijke structuren kan komen. Impliciet of expliciet koesteren vele onderwijsvernieuwers deze laatste opvatting.

Vanzelfsprekend zijn beide posities eenzijdig en ligt de waarheid ergens in het midden. Hoe de verhouding tussen onderwijs en maatschappij precies moet worden opgevat, is verre van duidelijk, mede omdat in de sociale wetenschappen uiteenlopende alternatieve modellen, theorieën en paradigma's naast elkaar bestaan. Het is leerzaam om een aantal spanningsvelden aan te geven die deze complexiteit kunnen verduidelijken.

## 2.1 De spanning tussen structuur en vrijheid

Structuralistische theorieën waren in de sociale wetenschappen sinds de jaren zeventig erg populair. In dergelijke theorieën verschijnen de maatschappelijke structuren als dwingende realiteiten voor het onderwijs. De individuen en sociale groepen worden teruggedrongen in de rol van uitvoerders of slachtoffers van structurele noodwendigheden die zich onvermijdelijk en mechanisch realiseren.

Tegenover dergelijke structuralistische benaderingen staan eerder interpretatieve of hermeneutische theorieën die de handelingsvrijheid van de individuele mens, van het autonome subject centraal stellen. Vrijheid en autonomie van het zingevende subject staan tegenover de deterministische almacht van de maatschappelijke structuren. Talrijke sociale wetenschappers proberen de grenzen van het oude hermeneutische paradigma te overstijgen, en de positie van het handelend subject te herwaarderen (b.v. A. Touraine). Deze wetenschappers proberen een theorie van het menselijk handelen-in-context te ontwikkelen.

## 2.2 De spanning tussen orde en chaos

Een analoge tegenstelling situeert zich tussen de begrippen orde en chaos. Beantwoordend aan het Newtoniaanse wereldbeeld hebben ook de sociale wetenschappen lange tijd getracht de wetmatigheden bloot te leggen die de sociale orde zouden bepalen.

Het wereldbeeld in de natuurwetenschappen is sinds de jaren zeventig echter drastisch gewijzigd. De chaostheorie is hier wellicht één van de opmerkelijkste exponenten van. Ook in de sociale wetenschappen doet het chaos-denken zijn intrede en wijzigt er diepgaand de opvattingen over causaliteit. Functionalistische en deterministische opvattingen over maatschappelijke systemen zijn niet langer houdbaar. Verschillende sociale fenomenen evolueren niet noodzakelijk naar evenwicht en orde. Tegelijk is het besef gegroeid dat de werkelijkheid niet alleen of zelfs niet zozeer verandert door de structuren te wijzigen. Kleine veranderingen op micro- en meso-vlak kunnen soms heel grote effecten hebben (cfr. het zogenaamde ‘butterfly’-effect). Voor het onderwijs, waar de

kwaliteit precies afhangt van een vaak chaotische myriade van interacties, is dit een bijzonder belangrijk inzicht.

### **2.3 De spanning tussen reproductie en sociale verandering**

Er wordt vaak beweerd dat onderwijs zowat het meest conservatieve maatschappelijke systeem is. Alleen al het feit dat onderwijs in de opvoeding van kinderen en jonge mensen moet voorbereiden en anticiperen op de maatschappelijke werkelijkheid van minstens een decennium later, zorgt onvermijdelijk voor een zekere behoudende invloed. Anderzijds doen veel maatschappelijke actoren precies op onderwijs beroep om bepaalde zaken in de samenleving te veranderen. Ook hier situeert zich een belangrijk spanningsveld in de sociaal-wetenschappelijke discussie over onderwijs en samenleving. De reproductiethese ziet in onderwijs een instelling die de handhaving van de bestaande sociale verhoudingen bewerkstelligt. In die zin beantwoordt onderwijs eerder aan de maatschappelijke dynamiek die elders haar oorsprong vindt dan dat het zelf bijdraagt tot sociale verandering. Aan de andere kant hebben pedagogen en maatschappelijke hervormers steeds de autonome potentialiteit van onderwijs benadrukt om de maatschappij te veranderen en te vernieuwen. Het lijkt er zelfs op de actuele evolutie naar een lerende samenleving op die innoverende capaciteit van het onderwijs buitenmatig een beroep doet.

### **3. Een poging tot voorlopige synthese**

Zonder de ambitie te koesteren deze complexe en diep in de wetenschapsfilosofie wortelende spanningsvelden te overstijgen, kunnen we wel een poging wagen tot een voorlopige synthese. Deze synthese tracht een beeld te geven de sociaal-wetenschappelijke analyse de wisselwerking tussen onderwijs en samenleving vandaag opvat.

Ontegensprekelijk situeert het onderwijs – van de ‘grote’ structuren tot het ‘kleine’ handelen – zich in een maatschappelijke context waarvan het niet los kan worden gezien. Elkeen die in het onderwijsveld op één of andere vorm actief is, zal deze maatschappelijke aanwezigheid ervaren. Die aanwezigheid van het maatschappelijke – met alle tegenstellingen die daar inherent bijhoren – beperkt onvermijdelijk de pedagogische autonomie en de vrijheid om afgegrensd van de samenleving een pedagogische relatie tot stand te brengen. Pogingen om de zuiverheid van het pedagogische te beschermen door haar van de buitenwereld af te grenzen, zijn daarom illusoir. Habermas introduceerde een dualisme tussen systeem en leefwereld. Hij ziet het onderwijs als in se behorend tot de communicatieve rationaliteit van de leefwereld maar het wordt door ‘het systeem’ met een instrumentale rationaliteit bezoedeld. Ook deze visie levert geen adequaat beeld op van de maatschappelijke inbedding van het onderwijs.

Toch bezit het onderwijs ook een zekere autonomie. In de termen van Bourdieu kan het als een ‘veld’ beschouwd worden, met een relatief autonome structurering, eigen spelregels, eigen discours enz. Het is het netwerk van relaties tussen verschillende actoren binnen dit veld dat de specificiteit en de autonomie van het onderwijsveld bepaalt. De maatschappelijke eisen en verwachtingen vanuit andere velden – het economische veld, het politieke enz. – vertaalt het onderwijsveld zoveel mogelijk in de termen van de eigen interne logica. Het onderwijsveld kan in die vertaling eigen accenten leggen, prioriteitsvolgordes veranderen, bepaalde verwachtingen afwijzen enz. Het onderwijs problematiseert met an-

dere woorden zelf de sociale werkelijkheid en laat zich niet automatisch de probleemdefinities vanuit andere velden opdringen.

Niet zozeer de standpunten van individuele actoren – hoe machtig ook de instituties zijn die ze vertegenwoordigen – zijn daarbij van belang, maar het netwerk van relaties tussen de actoren. Door de specifieke posities die actoren in dit netwerk ten opzichte van andere actoren innemen, worden de standpunten die in andere velden ontstaan, omgezet in specifieke ‘onderwijsvisies’. Deze visies kunnen, mede door de historische kracht die ze op zichzelf hebben verworven, vrij duurzame constructen zijn die zich niet gemakkelijk door externe invloeden laten veranderen. De verschillende pedagogische waarde-oriëntaties en ‘projecten’ zijn hiervan goede voorbeelden. Die visies kunnen in het onderwijsveld niet louter functioneren als top-down opgelegde entiteiten. Zij zijn maar werkzaam als ze het actieve engagement van alle lagen van het onderwijsbestel kunnen bewerkstelligen, als ze – in Gramsciaanse termen – een zekere hegemonie kunnen verwerven.

We moeten dus het onderwijs zien als een veld waar subjecten – concrete individuen, sociale groepen, institutionele actoren enz. – in een gestructureerde werkelijkheid handelen. Ze reproduceren deze werkelijkheid niet alleen maar transformeren ze tegelijkertijd. Onderwijs is immers een heel specifieke vorm van maatschappelijke interventie. Net als in de rest van de samenleving is daarbij ook in het onderwijs een sterk toenemende reflexiviteit (Giddens) vast te stellen. Dit begrip duidt op toenemende ‘de-routinisatie’ en ‘de-traditionalisering’, een erosieproces waarbij reflexieve zelfsturing de traditionele referentiekaders vervangt. Reflexieve standpunten en opvattingen die actoren op een meer bewuste en handelingscompetente wijze construeren, vervangen de overgeleverde en vanzelfsprekende visies binnen het onderwijsveld. Het hoeft geenszins te verwonderen dat hierbij een tendens naar toenemende complexiteit ontstaat omdat reflexiviteit tot meer creatieve divergentie leidt. Het gevolg is dat er naast en doorheen de dominante traditionele referentiekaders in het onderwijsveld ook alternatieve, concurrerende visies tot ontwikkeling komen die vaak een bijzondere dynamiek en kracht kunnen ontwikkelen.

Met dit alles voor ogen hoeft het helemaal niet te verwonderen dat de effecten van het handelen van onderwijsactoren niet altijd goed beantwoorden aan de eisen en verwachtingen van externe actoren. Er ontstaan niet alleen talloze onbedoelde effecten van menselijk handelen. De effecten van het handelen van reflexieve actoren in een relatief autonoom (onderwijs)veld, zijn ook verre van eenduidig. Zij zijn eigenlijk niet te vatten in de dichotomie van reproductie versus pedagogische autonomie. Het is pas met een erg grote distantie mogelijk ze achteraf op hun ‘effectiviteit’ in termen van externe referentiekaders te toetsen. En dan kan inderdaad blijken dat – soms op erg paradoxale wijze (cfr. het onderzoek van P. Willis) – de sociale verhoudingen inderdaad in nieuwe vormen worden gereproduceerd. Beide zijn trouwens zelden van elkaar te onderscheiden omdat de maatschappelijke werkelijkheid steeds verandert en de impact van diverse krachten velden op sociale verandering heel moeilijk vast te stellen is.

De pijl die eerst van de samenleving naar het onderwijs werd gelegd, kan dus ook omgekeerd worden. Van het onderwijsveld met zijn reflexief handelende subjecten kan ook naar de samenleving zelf een grote invloed uitgaan. Het is vanwege het intuïtief inzicht in de maatschappelijke relevantie en kracht van het onderwijs dat in de Westerse geschiedenis verschillende sociale groepen en instituties zich ervoor zijn gaan interesseren. Daarom

ook zijn precies in het onderwijsveld maatschappelijke conflicten uitgevochten die in andere maatschappelijke velden al eerder waren gepacificeerd. De waarde-oriëntaties en normatieve keuzes die de onderwijsactoren maken, kunnen de maatschappelijke ontwikkeling in erg grote mate beïnvloeden. In dit verband is de vrijheid van onderwijs, die in ons staatsbestel een grote constitutionele waarde heeft, een positieve factor omdat zij ruimte geeft aan de normatieve onderwijsvisies en aspiraties van diverse sociale groepen in de samenleving. Ze creëert de mogelijkheid dat een veelkleurig onderwijslandschap de weerspiegeling is van een pluriforme samenleving.

Door de sterke impact die het onderwijs heeft op de socialisatie en kwalificatie van mensen in de meest ontvankelijke fase van hun levensloop, kan van het onderwijs een krachtige maatschappelijke invloed uitgaan. Niet zozeer de kennis en de vaardigheden – die immers in toenemende mate het risico van veroudering in zich dragen – maar vooral de attitudes, normen en waarden die mensen in hun onderwijsloopbaan verwerven, kunnen een erg diepgaande invloed uitoefenen op de normatieve gedragspatronen van mensen in latere fases van de levensloop en daarlangs op de maatschappelijke ontwikkeling. De sterke impact die scholingsgraad als variabele in allerlei recent onderzoek op morele en politieke attitudes blijkt te hebben, duidt zeker in die richting.

#### **4. Toepassing op het onderwijs**

In deze paragraaf willen we de relatie onderwijs-samenleving en de dynamiek binnen het onderwijssysteem zelf in kaart brengen.

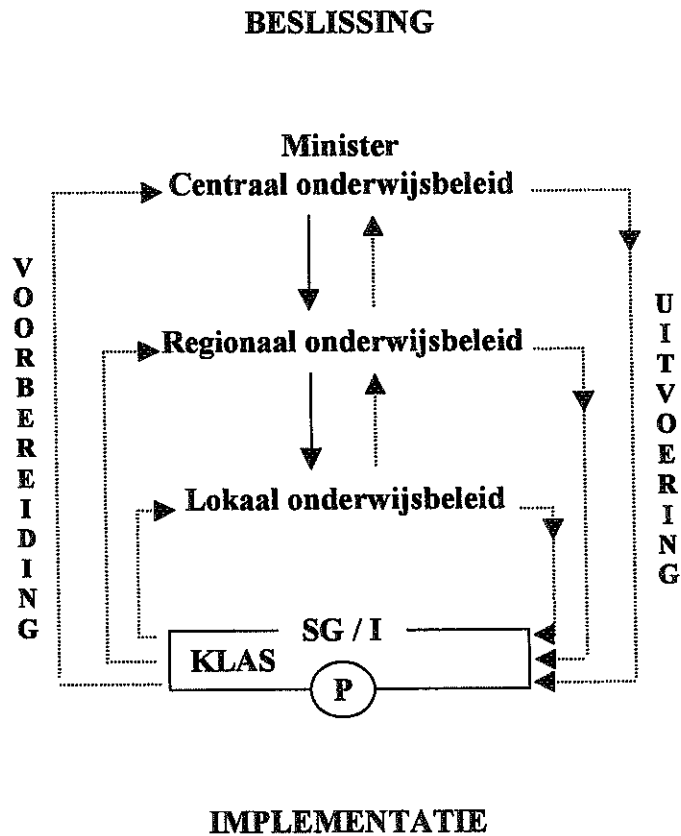
Onderwijs (en vooral het onderwijsbeleid) staat onlosmakelijk in relatie tot een veelheid van maatschappelijke invloeden. We proberen deze dynamische relatie te visualiseren in een drietal in elkaar passende figuren waarbij telkens de graad van complexiteit toeneemt. Aldus wordt een externe afbakening van de hier bestudeerde relatie mogelijk. De drie figuren suggereren terzelfdertijd een complex studiedomein waarin bepaalde onderwijsproblemen duidelijker gesitueerd kunnen worden, in relatie tot, of met uitsluiting van andere problemen.

We vertrekken vanuit de dynamiek in het onderwijssysteem. Figuur 1 maakt de verbinding tussen enerzijds de cluster leerling-klas-school en anderzijds de cluster waarin beleid tot stand komt.

De cluster leerling-klas-school wordt (gewenst of ongewenst) beïnvloed door wat als 'onderwijsbeleid' wordt aangeduid. Beleid kan voorgesteld worden als een cyclus bestaande uit een viertal fasen, namelijk beleidsvoorbereiding, beleidsbeslissing, beleidsuitvoering en beleidsimplementatie. Deze fasen kunnen zich voordoen zowel op het niveau van de lokale scholengemeenschap als op het regionale en nationale niveau. 'Onderwijsbeleid' is dus niet slechts het beleid van de overheid, maar ook dat van regionale en lokale beleidsverantwoordelijken. Zeer belangrijk is het inzicht in de (aard van de) interacties tussen deze niveaus, evenals de inventarisering en analyse van de respectieve bevoegdheden en van de machtsvorming (al dan niet in dienst van vooropgestelde onderwijsdoelstellingen).

*Figuur 1*

**Onderwijs in relatie tot de beleidscyclus,  
niveaus en fases**



*Legende: SG / I = Scholengemeenschap / Instituut  
P = Persoonlijkheid van de leerling*

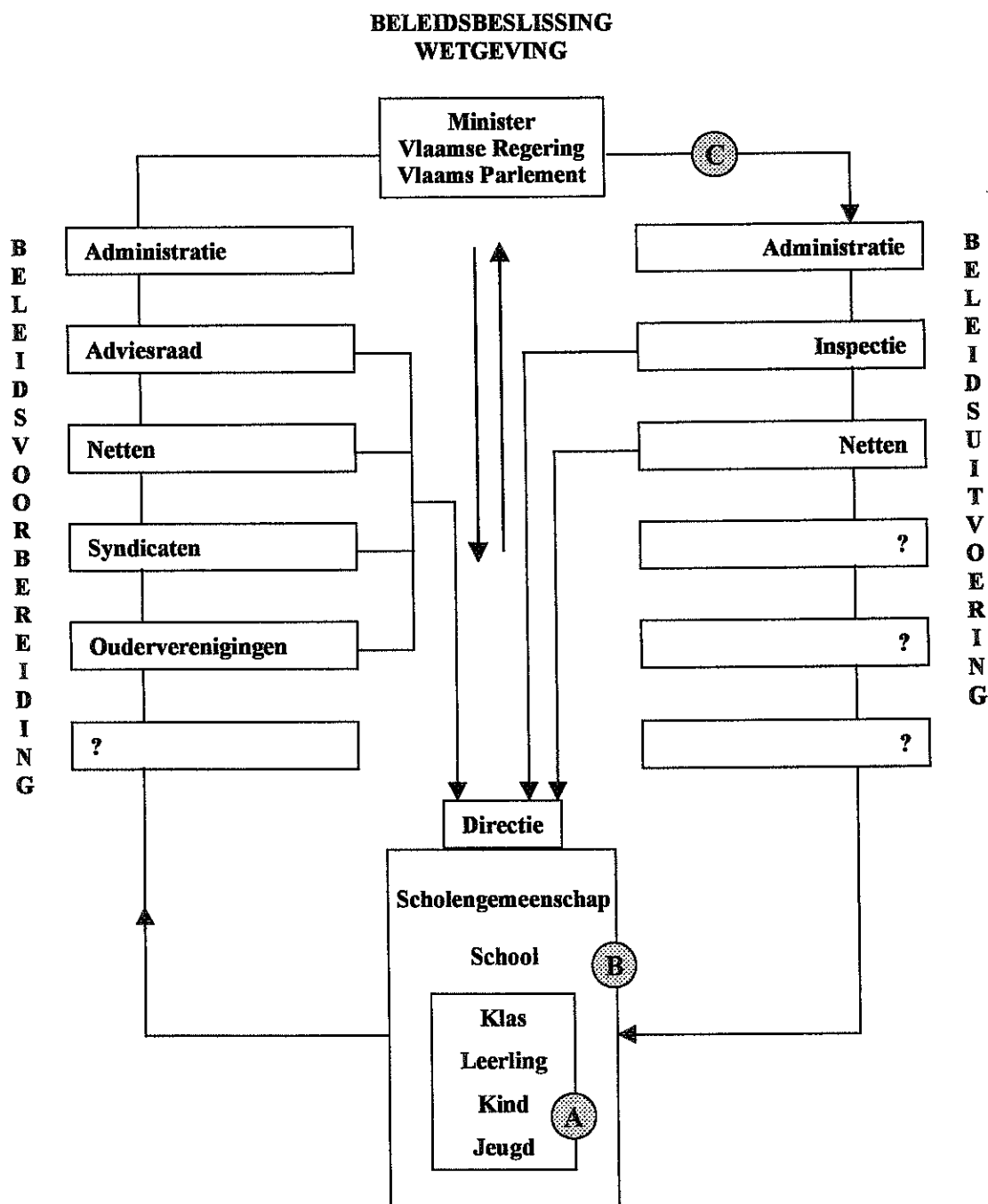
De werkelijkheid leert dat de beleidscyclus niet steeds verloopt volgens de gesuggereerde elkaar opvolgende momenten. Zo mag bijvoorbeeld het begrip 'voorbereidingsfase' niet de indruk wekken dat aan elke beleidsbeslissing een netjes geplande voorbereiding zou voorafgaan. In de keuze voor de vier fasen komt een streven tot uiting om zoveel mogelijk aspecten van het beleidsproces op een systematische wijze te 'grijpen'.

Belangrijk met betrekking tot wat we de interne dynamiek en differentiatie van het onderwijsbeleid hebben genoemd zijn evenwel de volgende vragen: hoe komen beleidsmaatregelen tot stand? Wie neemt juridische beslissingen, en volgens welke procedures? Welke groepen, instituties en krachten hebben een impact op elk van de voorgestelde fasen? Hoe zijn ze (al dan niet juridisch) gestructureerd? Welke beleidsproblemen zijn voor welke groepen kenmerkend? Wie of wat vertegenwoordigen ze? Op welke wijze proberen ze invloed uit te oefenen op één of meerdere fasen van de beleidscyclus?

Antwoorden op deze (en analoge) vragen zullen ons in staat stellen de vermelde fasen van de beleidscyclus nog meer te differentiëren. Figuur 2 probeert dit te suggereren. Uiteraard zal deze differentiatie verschillen van land tot land. Subnationale verschillen zullen optreden afhankelijk van de graad van (de)centralisatie. En per land of subnatie zal de invulling van elke fase mede beïnvloed worden door specifieke historische ontwikkelingen.

*Figuur 2*

**Interne differentiatie van de onderwijsbeleidscyclus:  
institutes, belangengroepen, (f)actoren en  
beïnvloedende krachten**



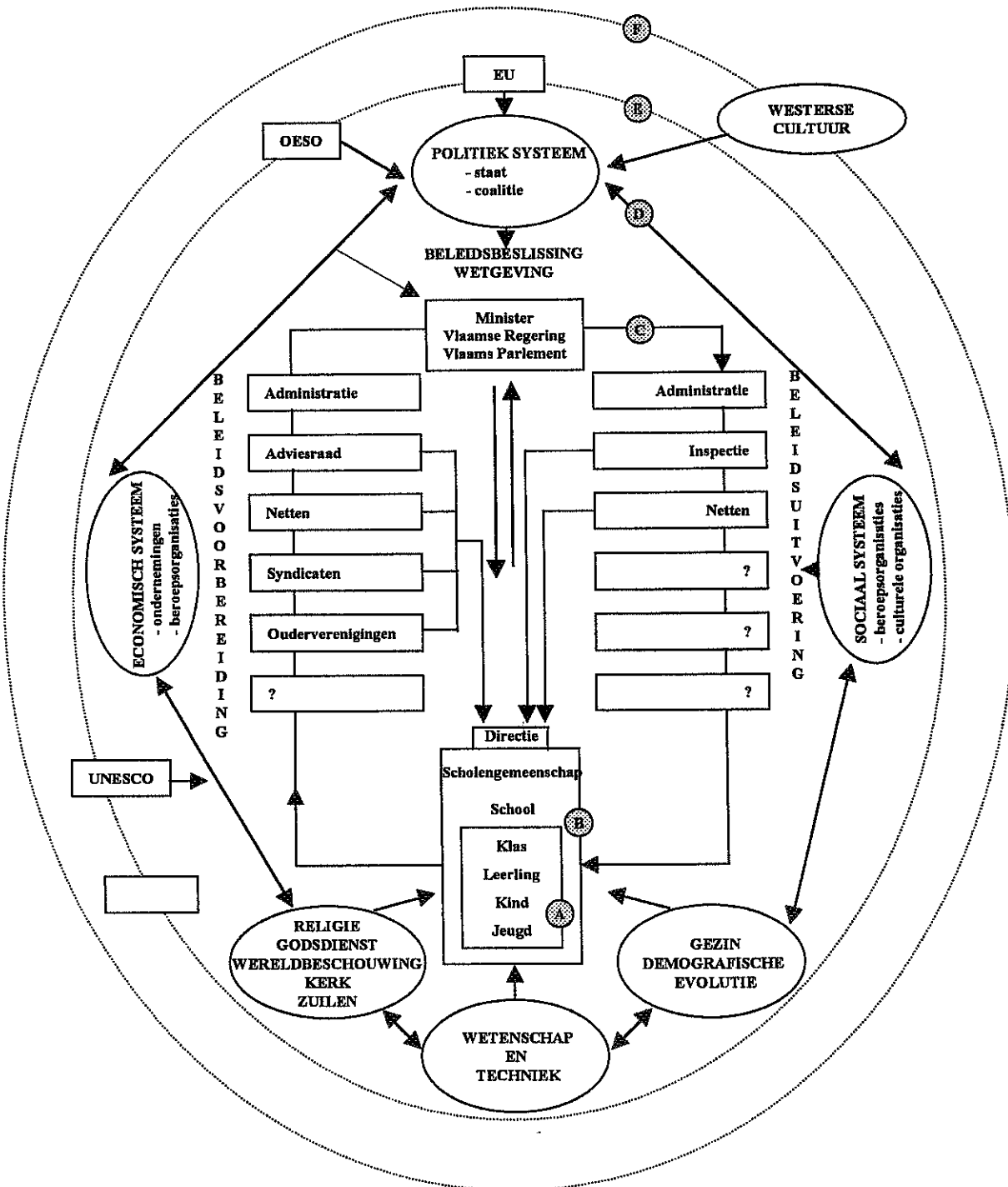
Tenslotte moet het onderwijs(beleid) in relatie gebracht worden tot een meer complex maatschappelijk en cultureel krachtenveld. Het is bekend dat het onderwijs slechts een subsysteem is van een meer omvattend maatschappelijk systeem. Andere, en vaak meer dominante, subsystemen hebben een krachtige invloed op het (onderwijs)beleid<sup>22</sup>. De invloed van het economisch systeem is hier een uiting van. Figuur 3 geeft de complexe relaties aan van de vermelde clusters met de vele maatschappelijke subsystemen, met supranationale instellingen (bijvoorbeeld de EU) en met de omringende dominante cultuur. Deze schematisering van de omvattende relatie onderwijs-maatschappij-cultuur biedt mogelijkheden om reële contexten aan te duiden waarin het onderwijs(beleid) - beïnvloedbaar en beïnvloedend - functioneert. De tendensen en maatschappelijke verwachtingen zoals geëxpliciteerd in het vorige hoofdstuk worden symbolisch weergegeven in de pijlen vanuit de maatschappelijke systemen naar het onderwijs toe.

---

<sup>22</sup> M.A.J.M. MATTHIJSEN, *De elite en de mythe. Een sociologische analyse van strijd om onderwijsverandering*, Deventer, Van Loghum Slaterus, 1982.



*Figuur 3*  
**De omvattende relatie**  
**onderwijs-maatschappij / cultuur**



Deze uitdeinende contexten bevatten ook telkens grotere graden van complexiteit:

*Context A* vertegenwoordigt het onderwijs(beleid) voor zover het rekening dient te houden met de kleinste organisatie-units, nl. de klas en de school. Zoals al gezegd staat de leerling-student daarin telkens centraal. Zo zal bijvoorbeeld de leraar-leerling ratio in hoge mate afhangen van de ontwikkelingspsychologische kenmerken van de kleuter-leerling... En bijgevolg zal een dergelijke ratio (o.m. budgettaire) gevolgen hebben voor het aantal op te leiden, aan te stellen en te salariëren kleuterleid(st)ers/onderwijzers. Microkenmerken (o.m. ontwikkelingspsychologische kenmerken van leerlingen) hebben dus directe gevolgen voor het macrogebeuren, o.m. het onderwijsbeleid.

*Context B* staat voor het onderwijs(beleid) van (samenwerkende) educatieve eenheden, scholen(gemeenschappen) en (gefusioneerde) instituten. Deze context staat momenteel zeer centraal en wordt toenemend verdeskundigd (o.m. door managementvorming).

*Context C* vertegenwoordigt het regionale en nationale onderwijs(beleid). Op dit niveau situeert zich de meest directe beleidscyclus, onder meer omdat hierin de politieke beslissingsstructuur en de juridische normering zijn opgenomen.

*Context D* vertegenwoordigt de vele andere subsystemen van een bepaald land op regionaal of nationaal niveau. Het is bekend dat het onderwijs(beleid) toenemend interageert met de meeste van deze subsystemen. De impact van economische veranderingen en van de arbeidsmarkt zijn genoegzaam bekend. Hier kan ook worden nagegaan of en hoezeer de rationaliteiten van de diverse subsystemen onderling verschillen en hoe ze zich aldus verhouden tot het onderwijs.

Vervolgens staat *Context E* voor een aantal supranationale instellingen en trends die als nieuwkomers in het onderwijslandschap beschouwd kunnen worden. We vermoeden dat de invloed van deze context het best zichtbaar kan worden gemaakt door veranderingen te bestuderen in de subsystemen die zich in *Context D* bevinden. Zo verwerft de Europese Unie een toenemende 'zeggingsmacht / bevoegdheid' inzake onderwijs, vorming en training (mede onder invloed van supranationale economische ontwikkelingen). De beleidsadviezen en -directieven van deze nieuwe 'multinationale onderneming' komen meestal tot stand onder impuls van de lidstaten, en worden vervolgens door nationale wetgeving bekrachtigd.

Tenslotte moeten we een niet te verwaarlozen plaats geven aan een nog meer verwijderde, en toch overal aanwezige en alles doordringende *Context F*, namelijk het dominante (industriële-technische?) maatschappij- en cultuurmodel. Op dit niveau kunnen onder meer maatschappijkritische en antropologische analyses gemaakt worden van de meestal impliciete dominante kenmerken van het onderwijs(beleid).

Deze figuren willen helemaal niet suggereren dat het onderwijs, of het onderwijsbeleid eilanderige realiteiten zijn. Hypothetisch kan gesteld worden dat veranderingen in bijvoorbeeld de kenmerken, de structuren, de inhoud, de stijl, de kerntaken van het onderwijs(beleid) enz., een verklaring zullen vinden in dit omvattende en context-inclusieve model. Zo kan onder meer de vraag naar een meer adequate beleidsdistributie - de (de)centralisatieproblematiek - meteen realistischer gesteld worden wanneer we met de veelheid van beïnvloedende factoren op een systematische wijze, en in relatie tot ver-

schillende contexten, rekening kunnen houden. Uiteraard kan deze omvattende voorstelling verrijkt worden met nog meer gedetailleerde ordeningsmodellen, afhankelijk van het gestelde probleem.

Het moet nu duidelijk(er) zijn wat de relatie onderwijs-maatschappij/cultuur omvat, hoe het van andere maatschappelijke fenomenen kan onderscheiden worden, en hoe het zich intern differentieert.

## Hoofdstuk 3. Principiële opties vanuit het onderwijs

### 1. Inleiding

De keuze voor het interpretatiekader (vorig hoofdstuk) impliceert een benadering van de werkelijkheid waarin het onderwijs een relatief open systeem is, naast de andere maatschappelijke systemen waarmee het interageert. De geschiedenis en de sociaal-wetenschappelijke benadering uit hoofdstuk 2 leren dat onderwijs geen statisch systeem is. Verandering is onder alle omstandigheden een kenmerk van het onderwijssysteem. Toch zijn er ook stabiele en constante elementen in dat systeem aan te wijzen. Sommige eigenschappen van het onderwijs zijn al vrij oud. Mede op grond daarvan wordt aan het onderwijs een 'relatieve autonomie' toegekend. Onderwijs is niet "slechts" het product van maatschappelijke ontwikkelingen, maar heeft ook een eigen dynamiek.

Het blijft een opgave om de actuele ontwikkelingen in andere maatschappelijke systemen te betrekken bij het reflecteren over de inhoud, de vormgeving en het beleid van het hedendaagse en toekomstige onderwijs. Een inventarisatie van de dynamische context van het onderwijs gebeurde in hoofdstuk 1.

Vertrekkend vanuit de vraag hoe het onderwijs dient te reageren op de nieuwe uitdagingen worden er fundamentele opties genomen voor vormend onderwijs, gelijke kansen, sociale cohesie, arbeidsleven en levenslang leren. Tot slot gaan we na wat de gevolgen zijn voor de functies van het onderwijs.

De opties die de Vlor neemt, worden telkens omschreven. Vervolgens geven we een aantal fundamentele principes weer over de opdrachten en functies van het onderwijs. In het derde luik formuleert de Vlor een aantal stellingen die een concretisering inhouden van de fundamentele principes. Hier zijn ook nuanceringen geformuleerd met betrekking tot bepaalde onderwijsniveaus. Eerder stelden we al dat de opdrachtsverklaring geldt voor alle niveaus, zij het met wisselende klemtonen en intensiteit.

## 2. Hoe moet onderwijs reageren op nieuwe maatschappelijke uitdagingen?

### 2.1 Omschrijving

Het onderwijs krijgt steeds meer problemen naar zich toegeschoven. Gezin, politiek, economie, etc., doen een beroep op het onderwijs om maatschappelijke problemen op het vlak van drugs, verkeer, relatievorming, destructief gedrag, werkloosheid, milieu, verdraagzaamheid mee aan te pakken. Een aantal van deze vragen zijn op een systematische wijze in kaart gebracht in het hoofdstuk 1. De maatschappij stelt hogere en meer eisen aan het onderwijs. Sommige maatschappelijke verwachtingen t.a.v. het onderwijs ontstaan ook door het wat men het "pedagogisch functieverlies" noemt van andere opvoedingsinstanties (zie punt 6 van hoofdstuk 1).

Vele onderwijzers hebben de indruk dat de samenleving teveel verwacht van het onderwijs. Het moet problemen oplossen die vaak niet in en door het onderwijs zijn

ontstaan. Andere maatschappelijke instellingen zijn nauwer betrokken bij de oorzaak van deze problemen en hebben meer vermogen om er een oplossing voor te bieden.

Lange tijd leefde er een optimisme dat onderwijs brede maatschappelijke doelen zou kunnen realiseren. Ervaring en onderzoek, evenals het toenemend inzicht in het spel van allerlei maatschappelijke invloeden, hebben het denken over de maatschappijveranderende rol van het onderwijs tot meer bescheidenheid en realisme gedwongen. Onderwijs is een maatschappelijke kracht te midden van vele andere.

Bovendien stelden we in het hoofdstuk 1 vast dat het onderwijs zijn monopoliepositie inzake leren heeft verloren. Niet alleen zijn allerlei vormen van levenslang leren ontstaan als noodzaak na het beëindigen van de initiële basisopleiding. Ook voor jongeren heeft het onderwijs niet langer een alleenrecht. Massamedia b.v. hebben een sterk socialiserend effect. Ook andere actoren uit socio-culturele sector b.v. zetten vormingsinitiatieven op voor jongeren, soms onafhankelijk van het onderwijs, soms in samenspraak, soms gericht op het onderwijs.

De Onderwijsraad stelt evenwel dat het onderwijs zelf dynamisch is en zich voortdurend moet positioneren ten opzichte van andere maatschappelijke subsystemen die verwachtingen stellen in het onderwijs. Dit betekent dat onderwijs zijn eigen pedagogische opdracht centraal stelt maar tegelijk voldoende moet inspelen op de wijzigende maatschappelijke context.

De discussie verwerft meer helderheid door de veelheid van geformuleerde nieuwe onderwijstaken op te splitsen.

1. psycho-pedagogische taken zijn gericht op problemen van leerlingen en studenten die zich direct manifesteren in hun dagelijks waarneembare gedrag in de klas of de onderwijsinstelling.
2. instrumentele taken zijn meestal gericht op het optimaler functioneren van de samenleving, zoals verkeersopvoeding, ecologische opvoeding, etc.;

Een aantal instrumentele taken, zoals het leren lezen en rekenen behoort zonder twijfel tot de basisopdracht van het onderwijs. Maar de onderwijsinstelling krijgt alsmaar nieuwe instrumentele taken toegeschoven. De school kan niet al deze nieuwe instrumentele taken naar behoren opnemen. De beschikbare onderwijstijd en de leermogelijkheden van de leerlingen zijn beperkt. Wat de nieuwe instrumentele taken betreft, kan de onderwijsinstelling onderhandelen met andere maatschappelijke instellingen in een ruimer educatief netwerk. Onderwijsinstellingen hoeven dan ook niet alle nieuwe instrumentele onderwijstaken geheel of gedeeltelijk op te nemen. Zo kan verkeersopvoeding ook gebeuren door of in samenspraak met de verkeerspolitie.

Wat de psycho-pedagogische taken betreft, is de discussie delicaat en laat minder keuzevrijheid toe. Psycho-pedagogische problemen manifesteren zich in de dagelijkse interacties tussen leerlingen onderling, tussen leerlingen en leerkrachten.

De meeste leerkrachten moeten dagelijks vaststellen dat leerlingen niet in staat zijn te denken, te voelen, te handelen binnen de voorgeschreven grenzen van de 'leerlingrol'.

De meeste leerlingen zijn in hun gedragingen roldoorbrekend. Ze zijn van nature 'vakoverschrijdend'. Jonge mensen manifesteren voortdurend dat ze veel méér zijn dan 'leerlingen'. Zoals aangegeven in het punt 5.3. van hoofdstuk 1, omschrijven recente psychologische en sociologische theorieën, mensen en jongeren als 'knooppunten van relaties'. Jongeren zijn steeds en onafscheidelijk verankerd en verknoopt in contexten. Vóór de schoolpoort opengaat, zijn kinderen opgenomen in een complexe sociale moederschoot, in een web van familiale en buurtrelaties, in een cluster van affectieve, cognitieve, socio-economische en levensbeschouwelijke strevingen. Daarmee 'bekleed' komen ze naar school. Jongeren zien als knooppunten van relaties betekent geenszins dat ze passief de invloeden van de samenleving en hun omgeving ondergaan. Jongeren actualiseren, net als volwassenen, hun persoon-zijn in de maatschappelijke condities waarmee ze geconfronteerd worden.

Psycho-pedagogische problemen van leerlingen hebben ook een direct effect op de instellingscultuur en op het functioneren van de onderwijsinstelling. De onderwijsinstelling kan ze niet negeren door zich te definiëren als een netjes afgebakend 'leerinstituut'. Immers het dagelijks gedrag van leerlingen en studenten doorbreekt voortdurend deze enge bepaling en verplicht de onderwijsinstelling tot 'taakverruiming' en tot 'zorgverbreiding'.

Alle maatschappelijke ingrediënten die zich in de leerling, de leraar en de onderwijsinstelling hebben geïnternaliseerd, moeten het voorwerp uitmaken van expliciete en kritische 'pedagogisering' (zo niet hinderen ze!). Méér zelfs: de vormingsprocessen moeten systematisch, bewust en actief het veelzijdige relationele netwerk dat leerlingen, leraars en scholen kenmerkt, verkennen en uitbreiden. Kritische 'pedagogisering' impliceert het vermogen tot decodering van de in leerlingen, leraren en scholen geïnternaliseerde maatschappij. Hogere niveaus van menselijke ontplooiing veronderstellen immers een voortdurende relativerend-kritisch bevraging van de rollen en functies die men 'bekleedt'. Het nieuwe, en vooral verruimde mensbeeld, nl. 'de mens als knooppunt van relaties', zal dus moeten resulteren in een verruimde opvatting over het beeld van de leerling, van de leraar, van de onderwijsinstelling, en van de pedagogisch wenselijke interacties.

Geconfronteerd met deze nieuwe fenomenen heeft het onderwijs weinig keuze: zijn psycho-pedagogische functies nemen toe wanneer andere belangrijke opvoedingsmilieus grondige functiewijzigingen ondergaan. Het onderwijs heeft niet de kans om te 'kiezen' voor een beperking of verruiming van zijn psycho-pedagogische functies. Zoals gezegd geeft de dagelijkse realiteit, uitgedrukt in behoeften van jeugdigen (in het onderwijs 'leerlingen' genoemd), duidelijk aan welke de reële functies van het onderwijs (moeten) zijn. De leerling en zijn psycho-pedagogische behoeften moeten centraal staan bij het bepalen van de taken van het onderwijs. De vaststelling dat de school haar verantwoordelijkheid t.a.v. psycho-pedagogische taken niet kan ontlopen, ontslaat andere opvoedingsmilieus niet van hun eigen verantwoordelijkheid. De school moet in haar psycho-pedagogische opdracht gesteund worden door andere opvoedingsmilieus.

## 2.2 Basisprincipes

- 2.2.1 De veelheid van (nieuwe en) vaak complexe toegeschoven en toegeëigende taken, verplicht het onderwijs zijn eigen kernopdrachten te omschrijven. Deze opdrachten moeten dynamisch worden opgevat.
- 2.2.2 De leerling moet centraal staan bij het omschrijven van de opdrachten van het onderwijs.
- 2.2.3 Psycho-pedagogische taken moet het onderwijs ten volle opnemen. Het onderwijs moet adequaat inspelen op de psycho-pedagogische noden van leerlingen. Leerlingen en hun psycho-pedagogische behoeften vormen het centrale uitgangspunt voor het onderwijssysteem. Adequaat omgaan met psycho-pedagogische noden is een noodzakelijke voorwaarde voor het onderwijs om andere vormingsopdrachten te kunnen opnemen.
- 2.2.4 Onderwijsinstellingen moeten 'leergemeenschap' worden. Leren is hier gebruikt in de brede betekenis van het woord. Deze taakomschrijving garandeert de vorming van de jeugdige als 'totaalpersoon' en speelt in op nieuwe inzichten die jongeren definiëren als "knooppunten van relaties". Ze garandeert ook de noodzakelijke psycho-pedagogische begeleiding. Leerling en studenten worden beschouwd als personen die gaandeweg het vermogen ontwikkelen om in onderlinge interactie zelf keuzes te maken.
- 2.2.5 De Vlor is van mening dat het onderwijs kan onderhandelen met andere maatschappelijke instellingen over welke nieuwe instrumentele taken het geheel of gedeeltelijk opneemt. De onderwijsinstellingen zijn immers ingebed in een ruimer educatief en sociaal netwerk waarin diverse actoren hun verantwoordelijkheid moeten en kunnen opnemen.
- 2.2.6 Tegelijk met het opnemen van bijkomende instrumentele en psycho-pedagogische taken hebben de onderwijsinstellingen het recht en de plicht om leerlingen en studenten maatschappijkritisch te vormen. De leerlingen en studenten moeten een ethisch waardepatroon opbouwen van waaruit ze maatschappelijke ontwikkelingen kunnen beoordelen er mee omgaan. Daarbij mag de aandacht niet worden afgeleid van instituties en belangengroepen die deze problemen hebben veroorzaakt en eventueel in stand houden. Onderwijsinstellingen moeten ook reflectieruimtes zijn die het probleemoplossend vermogen van hun leerlingen en studenten geleidelijk aan maximaal stimuleren.

## 2.3 Voorwaarden

- 2.3.1 Het onderwijs moet over de nodige middelen (professioneel, materieel en financieel) beschikken om zijn psycho-pedagogische kernopdrachten te kunnen opnemen. Indien onderwijs binnen een ruim educatief en sociaal netwerk (zie punt 2.2.5) bijkomende instrumentele taken moet vervullen, moet het daarvoor eveneens over de nodige middelen beschikken. Uiteraard moet permanent kunnen nagegaan worden of die middelen worden benut, waarvoor ze zijn toegekend.

- 2.3.2 Jongeren begeleiden op het psycho-pedagogische vlak, veronderstelt een andere taakinfilling van leraren. Door hun maturiteit en opleiding kunnen leraren beter omgaan met rolreducties. Het is een uitdaging voor leerkrachten om een evenwicht te vinden tussen het bevragen van hun onderwijsopdracht en tegelijk de grenzen ervan te bewaken. De leraren moeten bij het vervullen van hun taak kunnen terugvallen op een schoolbeleid waarin begeleiding op psycho-pedagogisch vlak centraal staat. De leraar wordt gesteund door de directie, het hele schoolteam waaronder het ondersteunend personeel en de centra voor leerlingenbegeleiding. De leraar zal hierbij ook ondersteund worden door de schoolcultuur zoals die zich o.m. uit in het verborgen leerplan.
- 2.3.3 De transformatie van de 'school-als-leerinstituut' tot de 'school-als-opvoedingsgemeenschap' heeft ook gevolgen voor de lerarenopleidingen.
- 2.3.4 Netwerken tussen onderwijsinstellingen en andere educatieve en welzijnsinstellingen bieden de beste kansen op goede begeleidingsmodellen voor de toekomst. Ze vormen de basis om afspraken te maken met andere actoren op het educatieve veld.

### **3. Essentiële functies van het onderwijs**

In de alinea hierboven stelden we dat het onderwijs geconfronteerd met een veelheid aan maatschappelijke verwachtingen en een taakverruiming zijn kernopdrachten moet definiëren. De Vlor is van mening dat de volgende vijf opdrachten tot de kern van de onderwijsopdracht horen.

#### **3.1 Vormend onderwijs<sup>23</sup>**

##### **3.1.1 Omschrijving**

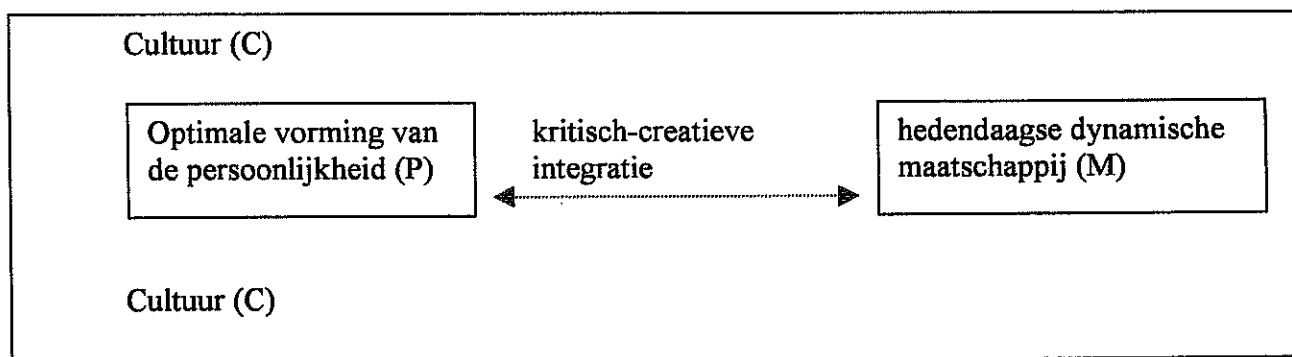
De Vlor opteert voor "vormend onderwijs" omdat dit model de permanente spanning tussen de maatschappelijke verwachtingen en de eigen pedagogische opdrachten van het onderwijs het duidelijkst verwoordt. De keuze voor dit 'pedagogisch centrum' heeft verrijkende consequenties voor het beleid op elk niveau en in elke fase.

---

<sup>23</sup> We gebruiken in de hele tekst de term "vorming" in een zeer brede betekenis. Wat de onderwijsraad verstaat onder "vorming" wordt in onderstaande alinea geëxpliciteerd.



Figuur 4: Vormend onderwijs in relatie tot maatschappij en cultuur <sup>24</sup>



De verschillende elementen van deze bepaling en doelstelling zijn voor nadere analyse vatbaar.

### 3.1.1.1 Persoonlijheidsontwikkeling

Een (vooral psychologische) analyse van de persoonlijkheidsontwikkeling reveleert meerdere subtaken die zelden aandacht krijgen in het nadenken over de essentiële opdrachten van het onderwijs. In de psychologie verwijst het begrip 'persoonlijkheid' naar een geheel van beschrijfbare eigenschappen van een menselijke persoon. Deze eigenschappen zijn o.m.:

- de intelligentie (en deelaspecten)
- sensori-motorische capaciteiten
- attitudes, interessen, waarderingen
- het vermogen tot sociale interactie
- behoeften met een duidelijk organische grondslag
- ethische en esthetische behoeften
- behoefte aan existentiële zingeving,
- het temperament
- de motorische expressiviteit en activiteit
- de fysieke constitutie

Deze eigenschappen zijn ten dele aangeboren, ten dele voor verdere ontplooiing vatbaar.

De studie van vermelde deelaspecten van de persoonlijkheid opent het domein van het zgn. microniveau van het vormend onderwijs. Maar de maatschappelijke context beïnvloedt ook dit niveau. Bijvoorbeeld flexibiliteit of bereidheid tot permanent leren zijn vandaag belangrijke aspecten van de persoonlijkheidsvorming.

<sup>24</sup> Deze figuur past in de kern van de figuren 1, 2 en 3 van het hoofdstuk 2. Dit schema geeft de kern weer de relaties tussen maatschappelijke subsystemen die daar worden aangegeven. Het gaat om de invulling van het micro-niveau van het subsysteem "onderwijs.

Persoonlijkheidsontwikkeling wordt frequent aangewezen als een essentiële taak van het onderwijs. Het is veelomvattend en heeft verstrekkende gevolgen voor het beleid en de beleidsadvisering.

### 3.1.1.2 Kritisch-creatieve integratie

Over de kritisch-creatieve integratie van jongeren in de samenleving en de rol van onderwijs hierbij liepen de meningen nogal uiteen in de interviews en de discussierondes.

Sommigen benadrukken dat het onderwijs zich moet aanpassen aan de dynamiek van de maatschappij, met inbegrip van de verschuivingen in de ethische, religieuze, ideologische, economische en culturele dimensies van de samenleving. Deze gesprekspartners zien kritische vorming slechts als een 'functionele' kritische capaciteit die 'bruikbaar' is binnen de dominante maatschappelijke subsystemen.

Anderen stellen dat in het onderwijs steeds ruimte moet zijn voor een kritische reflectie, waarin leerlingen en studenten alle aspecten van de maatschappij ten gronde in vraag leren stellen. Dit veronderstelt dat onderwijs jongeren een kritische houding (in de niet-functionalistische betekenis) bijbrengt en tegelijk samen met zijn leerlingen en studenten te verantwoorden maatstaven ontwikkelt voor een dergelijke reflectie. Deze kritisch-creatieve integratie sluit 'aanpassing' niet uit, op voorwaarde dat het aanpassingsgedrag het resultaat is van die kritische reflectie op de samenleving.

### 3.1.1.3 in de dynamische maatschappij en cultuur

Er bestaan vele (verschillende en zelf tegenstrijdige) bepalingen van cultuur. Cultuur is een menselijk product en in voortdurende evolutie, zij het dat cultuur een permanent karakter heeft dan de wisselende gebeurtenissen in de maatschappij. Als sediment van het verleden verrijkt ze zich telkens met nieuwe elementen die de mens in de loop der tijden als waardevol ontdekt, creëert en erkent. Cultuur is een objectief gegeven dat mensen kunnen assimileren tot een persoonlijke synthese. Het begrip cultuur is hier ruimer en diepgaander dan het begrip maatschappij.

In onze westerse cultuur vinden andere socialisatieprocessen plaats dan bijvoorbeeld in de oosterse cultuur. Kenmerkend voor onze westerse cultuur is de wil te beheersen, te manipuleren, te veroveren, te berekenen en te plannen. Mede door de opkomst van wetenschappen en techniek is de westerse mens een technische mens geworden. De huidige westerse cultuur is een "technische cultuur". Wie in dergelijke cultuur geboren wordt, zal daardoor grondig worden getekend.

Integratie in de samenleving kan in de ogen van de Onderwijsraad niet enkel worden toegespitst op integratie in het beroepsleven. Integratie in de samenleving is ruimer en omvat drie aspecten: een beroepsleven uitbouwen, zorgtaken opnemen en een sociaal engagement uitbouwen. De voorbereiding vanuit het onderwijs op het volwassen leven houdt zeker een oriëntatie in op deze drie domeinen. De oriëntatie op een beroep wordt verantwoord vanuit de noodzaak tot economische zelfstandigheid. Met

zorgzelfstandigheid bedoelen we dat ieder individu in staat is voor zichzelf en de naaste omgeving te zorgen. Concreet uit zich dit in de opvoeding van kinderen, de huishoudelijke taken, de zorg voor bejaarde ouders enz. Tenslotte vormt het sociaal engagement of de maatschappelijke participatie een belangrijke voorwaarde voor het in stand houden van de maatschappij (sociale cohesie). Dit kan gaan van de participatie in een schoolcomité, vrijwilligerswerk tot het opnemen van een politiek mandaat.

#### 3.1.1.4 Wisselwerking tussen de drie “polen”

De persoonlijkheid is voortdurend in aanraking met de maatschappij. De integratie van de persoonlijkheid in de samenleving duidt de sociologie met de term “socialisatieproces”. Het gaat om een proces waardoor het individu zich ontplooit tot “socius”, tot gemeenschapslid. Dit socialisatieproces voltrekt zich tegen de achtergrond van een bepaalde cultuur.

De persoonlijkheid en de samenleving en cultuur verhouden zich niet polair tot elkaar. Deze ‘polen’ bestaan ook nooit op zichzelf. Mensen zijn veel meer dan ‘individuen’. Eerder omschreven we de mens als een ‘knooppunt van relaties’. De permanente verwevenheid van de persoonlijkheid met de maatschappij en cultuur is een empirisch feit.

Zoals hierboven aangegeven (punt 2.2.2.) staan de jongeren centraal in het onderwijs. Jonge mensen hebben een onvervreemdbaar recht op een optimale ontplooiing. Een optimale ontplooiing betekent dat jongeren de inhoudelijke gegevenheid van de cultuurgoederen en de dynamiek van de hedendaagse samenleving integreren in hun persoonlijkheid. De afstemming dient te gebeuren op een kritisch-creatieve wijze. Het centraal stellen van de leerling en student belet dat het onderwijsbeleid “ontaardt” in een overdreven aandacht voor eenzijdig economisch beheer, in een administratief-organisatorisch streven naar efficiëntie of in een politiek-ideologische strijd tussen belangengroepen. Het biedt jongeren kansen op een optimale ontplooiing overeenkomstig hun persoonlijkheid.

De optie voor vormend onderwijs steunt op het recht van de opkomende generatie op een volwaardige integratie in de complexe en veeleisende samenleving en op de ontwikkeling van een eigen persoonlijkheid. De aangereikte kennis, vaardigheden en houdingen moeten die integratie waarborgen, zoniet kunnen de jeugdigen geen mondig, democratisch participerende burgers worden. M.a.w. vormend onderwijs moet gericht zijn op het zoveel mogelijk ontplooiën van alle aspecten van de persoonlijkheid en dit door middel van de inhouden van wat vandaag cultuur wordt genoemd, zodat men er kritisch-creatief mee kan leven in de concrete maatschappelijke context.

### 3.1.2 Basisprincipes

- 3.1.2.1 De Vlor kiest voor “vormend onderwijs” omdat dit concept de permanente spanning tussen de maatschappelijke verwachtingen (zie hoofdstuk 1) en de eigen functies van het onderwijs adequaat weergeeft.

- 3.1.2.2 Op grond van het concept “vormend onderwijs” heeft het onderwijs als basisopdracht de optimale persoonlijkheidsvorming van jongeren en hun kritisch-creatieve integratie in de dynamische maatschappij en cultuur na te streven.
- 3.1.2.3 De Vlor hanteert het concept van “vormend onderwijs” als een criterium en een norm voor goed onderwijs. Dit betekent dat voor ontplooiing vatbare aspecten van de persoonlijkheid in onderwijsprocessen betrokken zijn. Onderwijs biedt de verschillende cultuurcomponenten en hun relativering aan als vormingsinhoud. De integratie van de persoonlijkheid in de samenleving gebeurt op een kritisch-creatieve manier.
- 3.1.2.4 De Vlor vindt dat de drie componenten in onderwijsprocessen ook als een recht moeten worden gedefinieerd in hoofde van de leerlingen en studenten. Dit betekent ook dat de overheid de plicht heeft om volwaardige vorming te waarborgen voor iedereen, rekening houdend met zijn mogelijkheden en capaciteiten.
- 3.1.2.5 Persoonlijkheidsontwikkeling moet een essentiële plaats krijgen in het hele onderwijsproces. Uiteraard is deze het meest onontbeerlijk in kritische ontwikkelingsfasen. Dit bewustzijn leidt tot het voorstel om onderwijs aan jongeren in deze ontwikkelingsfasen meer in te richten als leef- en vormingsgemeenschappen (zie punt 2.2.5).
- 3.1.2.6 De Vlor is van oordeel dat de kritisch-creatieve integratie een taak is voor alle niveaus en vormen van onderwijs. De onderscheiden onderwijsvormen en -niveaus zullen deze opdracht verder invullen rekening houdend met de ontwikkelingsleeftijd, de interesse, de onderwijsloopbaan en het toekomstperspectief van hun leerlingen en studenten.
- 3.1.2.7 Integratie in de samenleving omvat drie aspecten: jongeren de kans bieden een beroepsloopbaan uit te bouwen, zorgtaken op te nemen en een sociaal engagement uit te bouwen.
- 3.1.2.8 Omdat onderwijs mede gericht is op persoonlijkheidsontwikkeling, zullen leraren steeds een essentiële rol blijven spelen in het onderwijs. Bovendien is ook de klas als leefgemeenschap is heel belangrijk. Afstandsonderwijs zal daarom nooit volledig de rol van de leraar kunnen overnemen.

## **3.2 Gelijke kansen waarborgen**

### **3.2.1 Omschrijving**

Uit de interviews en discussierondes bleek dat ook hierover verschillende meningen bestaan. Enerzijds benadrukken sommige gesprekspartners dat het onderwijs een selectiefunctie heeft: de ‘besten’ zichtbaar maken. Dit blijkt ook uit het feit dat scholen die sterk selecteren, een betere reputatie hebben.

Anderen verwachten dat het onderwijs zo weinig mogelijk leerlingen uitsluit. Onomkeerbare studiekeuzen zouden moeten uitgesteld worden tot een latere leeftijd. Kans(en)gelijkheid houdt ook verband met de sociale herkomst van leerlingen en studenten. Het begrip ‘democratie’ zou het streven naar kansengelijkheid impliceren.

Dit [uitstoot-]verschijnsel wordt in economische termen bestempeld als 'inefficiënt'. De Vlaamse Onderwijsraad sluit zich aan bij de visie dat uitstoot zoveel als mogelijk moet verwezen worden en wijst op het feit dat de uitstoot van jongeren niet zozeer een economisch maar ook een sociaal en een psychologisch probleem inhoudt voor de betrokken jongeren.

Kansengelijkheid wordt ook verschillend (en niet zelden ideologisch) geïnterpreteerd. Kansengelijkheid kan betrekking hebben op gelijke toegang tot onderwijs, op het bevorderen van de gelijkheid in het gebruik en op het bevorderen van gelijkheid van resultaat<sup>25</sup>. Gelijke kansenbeleid houdt niet alleen in dat iedereen gelijke kansen heeft bij de start. Elk individu heeft ook het recht op een vorming om binnen zijn mogelijkheden volwaardig te functioneren in de samenleving. In die visie spreekt men over het recht op "gelijke resultaten"<sup>26</sup>. Gelijke resultaten nastreven, houdt niet in dat men moet komen tot nivellering. Het is een vraag naar maximalisatie van de gemiddelde vorderingen van de individuele leerlingen of "onderwijs op maat". Onderwijskansen moeten aansluiten op aanwezige capaciteiten. Maar bij heel wat leerlingen kunnen bepaalde capaciteiten zich maar manifesteren als (ook preventief) kansarmoede wordt bestreden.

Heel wat literatuur legt een verband tussen kansen(on)gelijkheid en het (té) sterk benadrukken van de selectiefunctie van het onderwijs. De sterke selecterende functie van het Vlaamse onderwijs blijkt uit de hoge cijfers voor de leerlingen met vertraging in het basis- en secundair onderwijs en de lage slaagcijfers in het hoger onderwijs. Tijdens het schooljaar 1996-1997 had in het eerste leerjaar van het gewoon lager onderwijs 10,3% van de leerlingen schoolvertraging opgelopen. Dit aantal stijgt gestaag tot in het vijfde leerjaar het aantal leerlingen met vertraging 15,3% bedraagt. In het gewoon voltijds secundair onderwijs heeft 20% van de leerlingen in het eerste leerjaar van de eerste graad al vertraging opgelopen. Dit percentage bedraagt in het zesde leerjaar bijna 38%. In de hogere jaren zijn de cijfers wellicht nog onderschat omdat leerlingen met vertraging eerder overstappen naar deeltijds onderwijs. De eerstejaars van het hogescholeonderwijs haalden in 1995-1996 een slaagpercentage van 55,2%. Op het einde van het academiejaar 1995-1996 bedroeg het slaagcijfer van de generatiestudenten in het eerste jaar aan de universiteiten 44%<sup>27</sup>.

### 3.2.2 Basisprincipes

#### 3.2.2.1 Kansengelijkheid heeft betrekking op drie niveaus: gelijke toegang tot onderwijs, het optimaal benutten van de geboden onderwijskansen (onderwijsloopbaan) en het nastreven van een zo hoog mogelijk onderwijsrendement (resultaten).

Onder meer door het aanbieden van gelijke onderwijskansen moet het onderwijs bijdragen tot maatschappelijke kansengelijkheid van jongeren. Cruciaal hierin is het verwerven van een aanvaardbaar niveau van maatschappelijke redzaamheid.

<sup>25</sup> L. NOTERDAME, *Behoeve en zorg: naar een optimale afstemming*, Programma maatschappelijk onderzoek van de DWTC (1990-1994), Brussel, [s.d.], p. 160.

<sup>26</sup> I. NICAISE, *Poverty and human capital*, proefschrift, Leuven, 1996, 202 pp.

<sup>27</sup> VRIND, *Vlaamse regionale indicatoren 1998*, Brussel, administratie planning en statistiek, 1998, p. 245-247.

3.2.2.2 Sommigen zien in de tendens naar 'afstandelijk bestuur' en het verlenen van een grotere lokale autonomie aan onderwijsinstellingen een gevaar voor de kansengelijkheid. Zij vrezen een tweedeling tussen elitescholen die leerlingen uitstoten en andere scholen die deze leerlingen zullen moeten opvangen. Om dit te voorkomen, moet de overheid bepaalde taken blijven opnemen die voortvloeien uit een aantal democratische opdrachten, zoals de zorg voor kansengelijkheid, het streven naar democratische participatie, het behoud van het recht op toegang tot het hoger onderwijs enz.

### **Gelijke toegang**

3.2.2.3 Een voor ieder toegankelijk publiek gefinancierd onderwijssysteem is een basisvoorwaarde om kansengelijkheid inzake onderwijs te bevorderen. Ook initiatieven van permanente vorming trekken een selecte doelgroep aan. Kansengelijkheid impliceert dat de drempel voor alle doelgroepen minimaal gehouden wordt.

3.2.2.4 Onderwijsinstellingen en centra voor leerlingenbegeleiding hebben de plicht leerlingen en studenten in de verschillende fasen van hun onderwijstraject op een objectieve en professionele manier te begeleiden in hun studiekeuze.

### **Optimaal benutten van onderwijskansen en onderwijsrendement**

3.2.2.5 Het waarborgen van aangepaste volwaardige onderwijsmogelijkheden is een taak van elke school. Het is tegelijk ook een verantwoordelijkheid voor het onderwijsbeleid.

Met aangepaste volwaardige onderwijsmogelijkheden bedoelen we dat het onderwijs zo georganiseerd moet worden dat alle leerlingen en studenten optimale kansen krijgen om zich volgens zijn mogelijkheden te ontplooiën. De mogelijkheden van de individuele leerling of student zijn immers verschillend zijn omwille van talenten, sekse, handicap of maatschappelijke, culturele of etnische achtergrond.

### **Maatschappelijke redzaamheid**

3.2.2.6 De school heeft de plicht een basisontwikkeling aan te bieden waarop het individu verder kan bouwen om zich te handhaven in een snel evoluerende samenleving. Dit geldt voor alle onderwijsvormen en -niveaus. De overheid zal hiertoe de noodzakelijke voorwaarden scheppen.

## **3.2.3 Voorwaarden**

3.2.3.1 Kansengelijkheid heeft evenzeer betrekking op een gelijke toegang tot geschikte leermiddelen. Informatie- en communicatietechnologie zal de pedagogische praktijk nieuwe mogelijkheden bieden. In de sector van de permanente vorming zal afstandsleren nieuwe impulsen geven. Anderzijds dreigt een nieuwe ongelijkheid te ontstaan omdat niet alle jongeren thuis over dezelfde mogelijkheden beschikken om vertrouwd te geraken met de ICT-middelen.

- 3.2.3.2 Een selecte groep maatschappelijk begoede jongeren participeert aan internationale uitwisselingsinitiatieven (zoals bijvoorbeeld Erasmusprogramma's). Onderwijs moet vanuit de kansengelijkheid erover waken dat alle jongeren aan dit soort initiatieven kunnen deelnemen.
- 3.2.3.3 Scholen kunnen de kansengelijkheid verhogen door pedagogisch en onderwijskundig te leren omgaan met ongelijke startkansen, zoals leerachterstanden, hoogbegaafdheid, met lage motivatie, sekse, handicap, etc.
- 3.2.3.4 Aangepaste volwaardige onderwijsmogelijkheden veronderstellen een grotere investering in kansarme leerlingen. Een evenwichtig doelgroepenbeleid waar scholen die extra inspanningen leveren een beroep kunnen op doen, is aangewezen.
- 3.2.3.5 Het leerplichtonderwijs moet zoveel mogelijk gericht zijn op succesbeleving en zo weinig mogelijk op uitsluiting en mislukking. Onomkeerbare studiekeuzen zouden moeten vermeden worden. Een essentiële voorwaarde hiertoe is het aanbieden van een basisontwikkeling, die een startkwalificatie vormt voor levenslang leren en voor flexibiliteit tijdens de studieloopbaan.
- 3.2.3.6 In de tweede en vooral de derde graad van secundair onderwijs zal een grotere diversiteit in het studie-aanbod inspelen op de verschillende talenten van jongeren. De differentiatie moet beheersbaar blijven. Het doorstromingsonderwijs biedt reële kansen op slagen in het hoger onderwijs. Het niet-doorstromingsgericht onderwijs biedt reële perspectieven op tewerkstelling.
- 3.2.3.7 Uiteraard zal het aanbod in het volwassenenonderwijs meer specifiek worden dan de bredere, polyvalente leerwegen van een beroepsopleiding in het leerplichtonderwijs.

Modulair onderwijs moet bijdragen bij tot de uitbreiding van onderwijskansen voor leerlingen die het voltijds onderwijs voortijdig verlaten. Het biedt ook kansen om jongeren in beroepsopleidingen succes te laten beleven en zo de schoolloopbanen vlotter te laten verlopen. Het biedt tegelijk ook kansen op levenslang leren voor volwassenen.

- 3.2.3.8 Het bewust omgaan met informatie in een kennismaatschappij (heuristische vaardigheden, kritisch omgaan met bronnen) moet in elk geval deel uitmaken van een toekomstgerichte basisontwikkeling. De basisontwikkeling zal ook de vaardigheden omvatten die noodzakelijk zijn om te participeren in een open, gedecentraliseerde samenleving.
- 3.2.3.9 De basisontwikkeling zullen sommige leerlingen bereiken door algemeen-vormend theoretisch georiënteerd onderwijs; anderen verwerven deze ontwikkeling in de beroepsopleiding.

3.2.3.10 Onderwijs moet (nieuwe) uitdagingen voor de maatschappelijke gelijkheid zoals b.v. de toegang tot communicatiemedia, participatie aan lokale bestuursvormen expliciet en kritisch thematiseren in de vormingsinhouden. Het is de taak van de school maatschappelijke disfuncties te signaleren.

### 3.3 Sociale cohesie bewaken

#### 3.3.1 Omschrijving

Een aantal jongeren hebben moeite om hun plaats te vinden in de samenleving. Zij hebben negatieve toekomstperspectieven, verwachten niet veel van de samenleving en zien niet in hoe ze zelf zinvol aan de samenleving kunnen participeren. Dit uit zich o.m. in destructief gedrag, agressie, zich terugtrekken in subgroepen (gettovorming). Deze houding ontstaat vanuit objectieve, structurele factoren zoals werkloosheid, armoede, uitsluiting wegens anderszijn ....

In het punt 3.1. van het hoofdstuk 1 stelden we al vast dat er een afstand gegroeid is tussen de burgers en het politieke bedrijf. In het punt 6 van datzelfde hoofdstuk stelden we vast dat er sprake is van de ontwikkeling van een duale maatschappij waar een aantal burgers uitgesloten worden uit de samenleving. We stelden op sociaal-cultureel vlak ook vast dat jongeren door de groeiende verscheidenheid en gefragmenteerdheid van het socio-culturele leven waarden en cultuur niet meer als een samenhangend geheel ervaren. Andere maatschappelijke instellingen met een socialiserende opdracht hebben minder impact dan vroeger op de opvoeding van jongeren.

Een samenleving waarin de sociale cohesie ontbreekt, wordt gekenmerkt door uitsluiting van individuen die op hun beurt die samenleving verwerpen. De nood aan sociale cohesie leunt aan bij de visie uit het hoofdstuk I, punt 5.3, dat de mens beschreef als een knooppunt van relaties.

Sociale cohesie is een veelomvattend begrip. De cohesie van een samenleving ontstaat doordat burgers gemeenschappelijke activiteiten ontwikkelen en essentiële doelen en waarden delen. Deze activiteiten, doelen en waarden vormen het individueel en collectief cultureel erfgoed, in de brede betekenis van het woord, waarop de solidariteit en samenhang van een samenleving zijn gebaseerd. Sociale cohesie uit zich in vele verschillende instellingen en verenigingen die een grote verscheidenheid aan sociale functies vervullen. Anderzijds is sociale cohesie ook een uitvloeisel van de mate waarin de samenleving erin slaagt om groepen en individuen te integreren o.m. op het sociaal-economische en sociaal-culturele vlak (zie ook punt 3.2. van dit hoofdstuk). In deze betekenis versterkt een veralgemeende sociale zekerheid en een sociaal vangnet de sociale cohesie. Hetzelfde geldt in nog grotere mate voor het bieden van perspectieven op de arbeidsmarkt. Sociale cohesie is gebaseerd op gedeelde betekenissen en waarden.

Onder meer het onderwijs heeft als belangrijke taak om een gemeenschappelijke basis van gedeelde betekenissen en waarden over te dragen aan jongeren, zonder het recht op anderszijn uit te sluiten. In de eerste betekenis van sociale cohesie draagt onderwijs hiertoe bij door het bieden van gelijke onderwijskansen (zie punt hierboven).



Sociale cohesie houdt niet a priori een keuze voor een harmoniemodel in. Conflicten kunnen een belangrijke motor voor vernieuwing zijn. Bij het werken aan waarde-overdracht moet het onderwijs de waarde-pluriformiteit die in de school aanwezig is erkennen, waarderen en vormend mee omgaan. Scholen moeten leerlingen en studenten hiertoe een ruimte aanbieden waarin ze leren op een kritisch-creatieve manier om te gaan met verschillen in cultuur, afkomst, ... Leerlingen leren, vanuit een ethisch referentiekader, anderen met respect te behandelen. Uiteraard zal de school hierbij rekening moeten houden met de draagkracht van leerlingen in verschillende stadia van hun ontwikkeling.

### 3.3.2 Basisprincipes

3.3.2.1 De Vlor stelt dat het onderwijs de sociale cohesie in onze veranderende en democratische maatschappij moet stimuleren. Onderwijs zal daarom gedeelde betekenissen en waarden overdragen aan jongeren, zonder het recht op anderszijn uit te sluiten. Binnen het geheel van de waarde-vorming bekleedt de bevordering van het participatief en verantwoord burgerschap een belangrijke plaats.

3.3.2.2 In de tweede betekenis van sociale cohesie draagt onderwijs bij door gelijke onderwijskansen na te streven en door jongeren voor te bereiden op economische zelfstandigheid (zie punt 3.2. en 3.4.).

3.3.2.3 Als onderwijs de sociale cohesie moet bevorderen, is dit opnieuw een pleidooi opdat het onderwijs meer opvoedingstaken op zich zou nemen. We denken hierbij aan de psycho-pedagogische begeleiding en waarde-vorming zoals respect en solidariteit (zie punt 3.1. en 3.2.1).

3.3.2.4 Bij het werken aan waarde-overdracht moet het onderwijs de waarde-pluriformiteit die in de school aanwezig is, erkennen, waarderen en vormend mee omgaan. Scholen moeten leerlingen en studenten hiertoe een ruimte aanbieden waarin ze leren op een kritisch-creatieve manier om te gaan met verschillen in cultuur, afkomst, ... Uiteraard zal de school hierbij rekening moeten houden met de draagkracht van leerlingen in verschillende stadia van hun ontwikkeling.

### 3.3.3 Voorwaarden

3.3.3.1 Kennis van en respect voor de maatschappelijke instellingen zijn cruciaal om de deelname aan het sociale en politieke leven te stimuleren. Maatschappelijke vorming is dus een belangrijk onderdeel van de leerinhouden. Jongeren moeten maatschappelijke ontwikkelingen leren waarnemen, analyseren en duiden.

3.3.3.2 Deelname aan het sociale en politieke leven, participatief en verantwoord burgerschap veronderstellen bij elkeen goede communicatievaardigheden. Daarom behoren sociale vaardigheden eveneens tot het curriculum in het onderwijs.

### 3.4 Jongeren voorbereiden op economische zelfstandigheid

#### 3.4.1 Omschrijving

In het punt 3.1.1.3. stelden we al dat een kritisch-creatieve integratie in de samenleving drie aspecten omvat: een beroepsleven uitbouwen, zorgtaken opnemen en een maatschappelijk engagement. Jongeren voorbereiden op economische zelfstandigheid is daarom een essentiële taak van onderwijs. Economische onafhankelijkheid en het kunnen verwerven van een inkomen is voor velen een essentiële sleutel om te kunnen participeren aan het maatschappelijk proces en om een duale samenleving tegen te gaan.

Jongeren voorbereiden op economische zelfstandigheid is ook een bijdrage vanuit onderwijs aan de samenleving. Onderwijs levert op deze wijze een bijdrage aan economische doelen zoals een meer harmonische arbeidsmarkt en arbeidsverdeling, het garanderen van een inkomen, het bevorderen van de economische groei enz., ... Voorbereiden op economische zelfstandigheid is ook een bijdrage aan een sociaal beleid: het garandeert meer gelijke kansen en sociale cohesie.

Vorbereiding op economische zelfstandigheid betekent onder meer dat onderwijs jongeren een toekomstperspectief aanbiedt waar een zinvol beroepsleven deel van uitmaakt.

Een beroepsopleiding moet ruimer zijn dan het aanbieden van specifieke knowhow, vaardigheden en houdingen die leiden tot één bepaald beroep of beroepsgroep. Eerder al (punt 4.2. van hoofdstuk 1) stelden we vast dat de dynamiek van de technologische ontwikkelingen en productiewijzen resulteren in een moeilijk te voorspellen kwalificatiestructuur. De industrie verwacht ook van opgeleiden met technisch-instrumentele kwalificaties meer algemene competenties zoals flexibiliteit en leerbereidheid.

De Onderwijsraad wijst er wel op dat er spanningen bestaan tussen de sociale en pedagogische doelen van het onderwijs en de doelen van de economie. Voorbereiden op de arbeidsmarkt moet daarom in evenwicht zijn met andere vormingsaspecten (zie punt 3.1.).

#### 3.4.2 Basisprincipes

3.4.2.1 De voorbereiding op economische zelfstandigheid is een van de belangrijke opdrachten van het onderwijs. Economische zelfstandigheid past in het concept van vormend onderwijs zoals geformuleerd onder punt 3.1. Beroepsopleiding hoort thuis in één globaal perspectief waarin ook persoonlijkheidsvorming en andere aspecten van de integratie in de samenleving (zorgarbeid, maatschappelijk engagement) aan bod komen. Beroepsopleiding kan een belangrijk onderdeel van de onderwijsdoelen zijn maar nooit op een uitsluitende wijze. Enkel in het volwassenenonderwijs kunnen louter beroepsgerichte leertrajecten uitgebouwd worden.

- 3.4.2.2 Naarmate het einde van het initieel onderwijs in zicht komt, zal het bijbrengen van specifieke kennis, vaardigheden en houdingen noodzakelijk voor beroepsarbeid een belangrijke onderdeel vormen van het onderwijs. Het hoger en het kwalificatiegericht secundair onderwijs staan hierdoor voor de uitdaging om een evenwicht te vinden tussen de pedagogische doelen en de voorbereiding op beroepskwalificaties
- 3.4.2.3 Ook kwalificatiegerichte opleidingen moeten een 'solide' basis bieden waarop later in her-, bij-, en omscholingen kan worden voortgebouwd. In elke initiële opleiding zal een houding tot levenslang leren bij gebracht moeten worden.
- 3.4.2.4 Het onderwijs moet de (dagelijks gebruikte) vooronderstellingen van het economisch systeem met de maatschappelijke gevolgen ervan kritisch bevragen. Onderwijs zal attitudes zoals flexibiliteit en vaardigheden zoals omgaan met informatie- en communicatietechnologie positief ondersteunen maar ze tegelijk ook kritisch duiden.
- 3.4.3 Voorwaarden
- 3.4.3.1 Onderwijs moet verschillende praktijkgerichte leerwegen ontwikkelen die aangepast zijn aan de verschillende noden van jongeren, zodat voortijdige uitstroom van jongeren zoveel mogelijk beperkt wordt. Het onderwijs heeft de plicht ervoor te zorgen dat jongeren een aangepaste kwalificatie kunnen behalen vooraleer zij het dagonderwijs verlaten. Daarnaast is het zaak in het deeltijds en/of het volwassenenonderwijs de ongekwalificeerde uitstroom op te vangen.
- 3.4.3.2 De dynamiek van de technologische ontwikkelingen en de productiewijzen maken het steeds moeilijker een kwalificatiestructuur naar omvang en inhoud te voorspellen. Om toekomstige noden op de arbeidsmarkt adequaat op te vullen, zijn allerlei aanvullende onderwijsvormen noodzakelijk (permanente educatie, bij- en omscholingsprogramma's, bedrijfsopleidingen enz.). Het onderwijs zal op dit vlak een eigen plaats en identiteit dienen te vinden tussen andere opleidingscentra (zie punt 3.5).

### 3.5 Levenslang leren

#### 3.5.1 Omschrijving.

Onze samenleving kent sterke wijzigingen op korte termijn (zie hoofdstuk 1). Deze veranderingen hebben ingrijpende gevolgen, zowel voor de persoon als voor de gemeenschap. De samenleving verwacht dat individuen in elke levensfase volwaardig blijven functioneren in de evoluerende samenleving. Volwaardig functioneren betekent dat een leven lang verantwoordelijkheden opnemen en kunnen opnemen. Men blijft bijdragen tot de economische ontwikkeling, de sociale, de politieke en de culturele ontwikkeling van de samenleving. Deze verantwoordelijkheden krijgen een andere inhoud naargelang de levenssituatie en de levensfase waarin men verkeert en ze veranderen onder invloed van de maatschappij.

Leren en blijven leren -een leven lang- is één van de voornaamste antwoorden op de uitdagingen die hieruit voortvloeien. In deze optiek wordt levenslang leren zowel een plicht als een recht. Zowel het individu als de gemeenschap dragen hiervoor verant-

woordelijkheid. Immers, als de samenleving verwacht dat men ook op latere leeftijd naar behoren blijft functioneren, moet zij er ook voor zorgen dat iedereen hiertoe een leven lang het nodige kan leren.

Daarom krijgt het universele 'recht op onderwijs' een nieuwe betekenis als het 'recht op leren' op iedere leeftijd. Deze stelling heeft belangrijke gevolgen.

De klemtoon in het denken over onderwijs verschuift van het aanbieden van onderwijs naar het 'leren' van de leerling of student. Het postinitieel onderwijs moet meer aandacht krijgen dan voorheen. Ten derde krijgt het initieel onderwijs de opdracht om leerlingen en studenten voor te bereiden op 'blijven leren'.

De optie voor levenslang leren heeft ook gevolgen voor de leerinhouden. Beroepsopleiding en aan 'duurzame inzetbaarheid' binnen het arbeidsbestel zijn belangrijke opdrachten. Daarnaast moeten leerlingen en studenten een basisontwikkeling verwerven die een basis biedt om de maatschappelijke rollen die zij spelen, naar behoren te kunnen vervullen in een snel veranderende samenleving.

Het is dus duidelijk dat opteren voor levenslang leren betekent dat het educatieve systeem in zijn totaliteit moet worden herdacht en vorm gegeven.

De jongste jaren is de overtuiging gegroeid dat het onderwijs, zelfs in nieuwere vormen ervan, slechts in beperkte mate en voor een te smal segment van de bevolking een passende handreiking kan bieden bij het levenslange leren. Het leren op de werkplek en in het dagelijks leven lijkt minstens zo belangrijk voor het functioneren in de samenleving als het leren in het onderwijs. Dit betekent dat onderwijs zijn eigen plaats zal moeten bepalen ten aanzien van de andere opleidingsverstreckers buiten het onderwijsveld.

Het belang van levenslang leren benadrukken is gemeengoed geworden. Daarbij mag men echter niet blind zijn voor het feit dat vooral degenen die het meest onderwijs volgden, ook op latere leeftijd het gemakkelijkst van het educatieve aanbod gebruik maken. Hierdoor dreigen twee gevaren. Enerzijds moet vermeden worden dat deze groep het aanbod aan permanente vorming in een bepaalde richting stuurt. Anderzijds mag de kloof tussen hoogopgeleiden en degenen die minder van het onderwijs konden genieten, niet vergroten door het al dan niet volgen van permanente vorming.

Het onderwijs moet prioriteit geven aan een aanbod dat de persoon in staat stelt om, een leven lang, datgene te leren wat hij of zij nodig heeft zowel om zich te kunnen handhaven in de samenleving als om op een productieve manier te kunnen bijdragen aan haar verdere ontwikkeling. Vanuit maatschappelijk oogpunt kan het ultieme criterium voor het maken van keuzen op dit terrein geen ander zijn dan de pedagogische meerwaarde die het onderwijs biedt (zie punt 3.2.).

### 3.5.2 Basisprincipes

- 3.5.2.1 De Vlor is van oordeel dat leren en blijven leren het beste antwoord is dat zowel de persoon als de gemeenschap kan geven op de uitdagingen van een wereld in versnelde verandering.
- 3.5.2.2 Het initieel onderwijs voor jongeren moet een stevige basis bieden om hun levenslang leren in handen te nemen. Dit betekent een basisontwikkeling om op verder te bouwen en het aanleren van studeervaardigheden.
- 3.5.2.3 Het onderwijs moet zijn eigen plaats omschrijven ten aanzien van andere actoren binnen het educatieve bestel.
- 3.5.2.4 Volwassenenonderwijs moet prioriteit geven aan vorming die de persoon in staat stelt om zich beter staande te houden in de samenleving en op een productieve wijze bij te dragen aan haar verdere ontwikkeling.
- 3.5.2.5 Inzake beroepsgerichte vorming vult het volwassenenonderwijs het leren op de werkplek aan door het individu vaardigheden en attitudes bij te brengen, nodig voor het maatschappelijk functioneren. Deze prioritering sluit ook aan bij de optie voor vormend onderwijs.
- 3.5.2.6 Inzake permanente vorming, is de onderwijsoverheid verantwoordelijk om de noodzakelijke voorwaarden te scheppen voor het leren op iedere leeftijd. Dit heeft consequenties naar de organisatie van het leerplichtonderwijs, het hoger onderwijs en het volwassenenonderwijs.

### 3.5.3 Voorwaarden

- 3.5.3.1 Het onderwijs moet passende voorzieningen treffen om alle volwassenen voldoende toe te rusten om deel te hebben aan de kennismaatschappij. Een voldoende aanbod aan basiseducatie en tweedekansleerwegen is een noodzaak.
- 3.5.3.2 De educatieve behoeften nemen in dergelijke mate toe dat alle middelen die hiertoe in een samenleving kunnen worden ingezet, ook moeten kunnen worden benut. Dat geldt in het bijzonder voor het educatieve potentieel. De verantwoordelijkheid voor levenslang leren is geen verantwoordelijkheid van onderwijs en van de onderwijs-overheid alleen. Andere departementen moeten hun verantwoordelijkheid opnemen. Interministeriële samenwerking is een noodzaak. Tegelijk zullen ook de bedrijfssectoren hun verantwoordelijkheid moeten opnemen
- 3.5.3.3 De verschillende opleidingsverstrekkers moeten streven naar een volwaardig en geïntegreerd opleidingsaanbod. Het onderwijs moet een normerende functie vervullen t.a.v. de kwalificatiestructuur.
- 3.5.3.4 Het volwassenenonderwijs moet kunnen experimenteren met nieuwe leeromgevingen. Gecombineerd, afstands- en het post-ervaringsleren moeten ruimte krijgen. Competenties ontwikkeld buiten het onderwijs moeten zowel maatschappelijk als in

het onderwijs worden erkend en verder ontwikkeld. Het leren van en aan elkaar over de generaties heen in heterogene leeftijdsgroepen moet kansen krijgen.

- 3.5.3.5 Ten behoeve van laaggeschoolden moet het volwassenenonderwijs leeromgevingen scheppen die het informele alledaagse leren krachtig ondersteunen. In de opleiding van leidinggevenden moet hiertoe de educatieve verantwoordelijkheid benadrukt worden.

## **Bijlagen**

### **Bijlage 1. Lijst van de geïnterviewden**

Prof. dr. P. Adriaenssens (kinderpsychiater – KU-Leuven)

Prof. dr. S. Debleeckere (filosoof – KU-leuven)

De heer A. Declercq (BARCO-Kortrijk)

Prof. Dr. B. Declercq (politieke wetenschappen - KU-Leuven)

De heer J. Deleu (Stichting Ons Erfdeel)

De heer Y. Desmet (hoofdredacteur van De Morgen)

De heer H. Hinnekint (centrum voor agogiek en androgogiek)

Mevr. E. Monard (Vlaamse Raad voor wetenschapsbeleid)

De heer K. Raes (filosoof - RUG)

## Bijlage 2: deelnemers aan de gespreksrondes

Prof. dr. M. Van Haegendoren (emancipatiebeleid – LUC)

Prof. dr. E. Vermeersch (moraalfilosoof – RUG)

De heer E. Vervliet (toen directeur van het Vlaams centrum voor de integratie van migranten – VCIM)

Prof. dr. J. Vranken (kansarmoedebeleid – UFSIA)

De heer D. Sterckx (toen journalist bij Terzake – VRT)

## Bijlage 3. Lijst van de aanwezigen op de avondgesprekken

### **Sociaal-economische middens**

T. Colpaert (SEVI)

P. Huyghe (NCMV)

I. Cortens (VEV)

### **Jeugdwelzijnssector:**

N. Vettenburg (Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie KUL)

J. Van Gils (Kind en Samenleving)

B. Van den Bergh (CBGS)

G. Wielemans ipv I. Coosemans (vzw Cheobs)

### **Wetenschappelijke sector:**

B. De Schutter (VUB)

H. Vandenberghe (Centrum voor Menselijke Erfelijkheid, KU-Leuven)

J. Burgelman (VUB)

J. Willems (RUG)

M. Debrock (KUL)

M. Joniau (KULAK)

R. Verheyen (UA)

H. Martens (LUC)

R. Masschelein (KUL)

F. Adams (UIA)

dhr. Verbeure ipv J. Van Steenberghe (UIA)

### **Culturele sector:**

J. Hoet (Mus. Hed. Kunst)

G. Minne (Kunstenfest. des Arts)

A. Olaerts (VTI)

T. Bossuyt (CVA projectwerking)

L. Van Hove

W. Van Parijs (CC Westrand)



## Bijlage 4: Bibliografie

- C. BADCOCK. *Evolution and Individual Behavior. An Introduction to Human Sociobiology.* Oxford, B. Blackwell ltd., 1991.
- M. BARBER. *The learning game. Arguments for an education revolution.* London, Gollancz, 1996.
- B. BERNSTEIN. *A Socio-linguistic Approach to Social Learning.* – F. GOULD (ed). *Penguin Survey of the Social Sciences.* Londen, 1965.
- P. BOURDIEU. *Argumenten. Voor een reflexieve maatschappijwetenschap.* Amsterdam, SUA, 1992.
- P. BOURDIEU. *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action.* Paris, Seuil, 1994.
- K. BIJLSMA, P. VAN DER KLEY. *Naar een sociologische benadering van de onderwijsleersituatie.* – P. VAN DER KLEY, A. WESSELINGH. *Onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid.* Rotterdam, 1975.
- P. BROADFOOT. *Changing patterns of educational accountability in England and France.* – *Comparative Education*, 21(1985)273-286.
- P. CASIER, L. THYS. *Onderzoek naar de schoolbeleving in Vlaanderen. Rapport III: 24 vragen aan de leerlingen over leerkrachten.* – *Caleidoscoop*, 5, nr. 5(1993)4-11.
- P. CASIER, L. THYS. *Onderzoek naar de schoolbeleving in Vlaanderen. Rapport V: Studie-inzet en studiegewoonten.* – *Caleidoscoop*, 6, nr. 3(1994)4-8.
- R. CLIQUET (red.). *Gezinnen in verandering, veranderende gezinnen. (CSB-monografie).* Brussel, 1996.
- J. COOLSAET, L. THYS. *Onderzoek naar de schoolbeleving in Vlaanderen. Rapport VII: Het schoolreglement.* – *Caleidoscoop*, 6, nr. 5(1994)4-8.
- M. CORIJN. *Ontwikkelingen inzake partnerschap en ouderschap. Studiedag : Raad van de gelijke kansen voor mannen en vrouwen.* – *Gezin(nen) in beweging.* Brussel, 1998.
- R. DAHERENDORF. – *Volkscrant*, 23 maart 1991.
- T. DE BLEECKERE, L. THYS. *Onderzoek naar de schoolbeleving in Vlaanderen. Rapport IV: Studiemotivatie.* – *Caleidoscoop*, 6 nr. 1 (1994)4-11.
- T. DE BLEECKERE, M. SCHOUPPE, L. THYS. *Onderzoek naar de schoolbeleving in Vlaanderen. Rapport 9: Leerkrachten en school/ een beoordeling door de leerlingen.* – *Caleidoscoop*, 7, nr. 4(1995)4-10.
- E. DE CORTE. *Actief leren binnen krachtige leeromgevingen.* – *Impuls*, 26(1996)145-155.
- J. DELORS (red.). *Learning: the treasure within. Repoort to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-first Century.* Parijs, Unesco, 1996.
- J. DRONKERS, U. DE JONG. *Jencks en fagerlind op zijn Hollands.* – *Sociologische gids*, 25(1978)4-30.
- M. ELCHARDUS (red.). *De school staat niet alleen. Verslag van de commissie samenleving-onderwijs aan de Koning Boudewijnstichting.* Kapellen, Pelckmans, 1994.
- W. FEINBERG, J.F. SOLTIS. *School and society.* New-York, Londen, 1985.
- H. FEND. *Onderwijs aan banden.* Groningen, Wolters-Noordhoff, 1979.

- F. GEYER, J. VAN DER ZOUWEN (Eds). *Sociocybernetic Paradoxes*. Londen, 1986.
- A. GIDDENS. *Beyond left and right. The future of radical politics*. Cambridge, Polity, 1994.
- L. GOORDEN. *Technologie in de jaren 90: ergens tussen brave new world en Utopia. (Programma toekomstverkenning "Toekomstvisies op onderwijs en samenleving)*. Brussel, Koning Boudewijnstichting, 1991.
- D. HAMILTON. *Towards a theory of schooling*. Londen, Falmer, 1989.
- M. HELLEMANS. *De school: gebroken spiegel van de samenleving*. – *Kultuurleven*, 62, nr. 6(1995) 66-75
- F. HOLDERBEKE e.a. *De arbeidsmarkt in Vlaanderen, 1997, Jaarboek*. Leuven, steunpunt, werkgelegenheid, arbeid en vorming, 1997.
- T. HUSEN. *Sociale factoren in het onderwijs. Gelijkheid van kansen in het perspectief van onderzoeksresultaten*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1978.
- G. F. HYTING. *Autonomie en socialiteit in de opvoeding*. Amersfoort-Leuven, Acco, 1987.
- Kennis maken met de toekomst, analyses en aanbevelingen naar aanleiding van het kennisdebat 1996-1997*. Zoetermeer, 1997.
- N. LUHMANN. *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt-am Main, 1988.
- J. F. LYOTARD. *The Postmodern Condition. A report on knowledge*. Minneapolis, University of Minneapolis Press, 1984.
- C. MAES. *Zelforganisatie*. – *Onze alma mater*, 47(1993)295-315.
- M.A.J.M. MATTHIJSEN. *De elite en de mythe. Een sociologische analyse van strijd om onderwijsverandering*. Deventer, Van Loghum Slaterus, 1982.
- ID. *Klasse-onderwijs. Sociologie van het onderwijs*. Deventer, Van Loghum Slaterus, 1972.
- I. NICAISE. *Poverty and human capital*. Proefschrift. Leuven, 1996.
- L. NOTERDAME. *Behoeft en zorg: naar een optimale afstemming. Programma maatschappelijk onderzoek, sociale diensten*. Brussel, federale diensten voor wetenschappelijke, technische en culturele aangelegenheden, 1994.
- Oprekkend krijtdamp. De school op weg naar de 21<sup>ste</sup> eeuw*. Utrecht, Algemene onderwijsbond, 1997.
- J.L. PESCHAR, A.A. WESSELINGH (red.). *Onderwijs sociologie. Een inleiding*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1985.
- N. POSTMAN. *The end of education. Redefining the value of school*. New York, Vintage, 1996.
- A. TOURAINE. *Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et différents*. Paris, Fayard, 1997.
- G. PSASCHARAPOULOS, J. TINBERGEN. *On the explanation of Schooling, Occupation and Earnings*. – *The Economist*, 126(1978)505-517.
- PRIGOGINE, I. STENGERS. *Order out of Chaos. Man's new dialogue with nature*. Londen, 1988.
- J.M.M. RITZEN. *Onderwijs en economie*. – J.A. VAN KEMENADE (red.). *Onderwijs: bestel en beleid*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1981.

- L. THYS. *Onderzoek naar de schoolbeleving in Vlaanderen. Rapport VI: Leerlingen en hun school, een beoordeling.* – *Caleidoscoop*, 4, nr. 4(1994)4-10.
- L. THYS, T. DE BLEECKERE. *Onderzoek naar de schoolbeleving in Vlaanderen. Rapport I: Het spijbelgedrag.* – *Caleidoscoop*, 5 nr. 3(1993)4-14;
- L. THYS, V. VANDERSMISSEN. *Onderzoek naar de schoolbeleving in Vlaanderen. Rapport 8: Dat goed gevoel!*, – *Caleidoscoop*, 7 nr. 3(1995)4-12
- L. VANDEKERCKHOVE, L. HUYSE. *In de buitenbaan: Arbeiderskinderen, universitair onderwijs en sociale ongelijkheid.* Antwerpen, Amsterdam, 1976.
- V. VAN DERSMISSEN, L. THYS. *Onderzoek naar de schoolbeleving in Vlaanderen. Rapport II: Omgang met medeleerlingen.* – *Caleidoscoop*, 5 nr. 4(1993)4-9.
- R. VANDERSTRAETEN. *Leren voor het leven. Opvoeding en onderwijs als maatschappelijk deelsysteem.* Leuven, 1995.
- VAN WIERINGEN. *Maatschappelijke achtergronden van het onderwijs.* Amsterdam, 1977.
- J.C. VERHOEVEN, I. BEUSELINCK. *Higher Education in Flanders (Belgium). A report for the OECD.* Leuven, departement sociologie, 1996.
- H. VON FOERSTER. *On self-organizing systems and their environments.* – M.C. YOVITS, S. CAMERON. *Self-organizing systems.* Londen, 1960.
- VRIND. *Vlaamse regionale indicatoren 1997.* Brussel, administratie planning en statistiek, 1997.
- VRIND. *Vlaamse regionale indicatoren 1998.* Brussel, administratie planning en statistiek, 1998.
- M. WEBER. *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism.* New-York, 1958.
- H WEILER. *Education and power: The politics of Educational decentralization in Comparative perspective.* – *Educational Policy*, 1(1989)31-43.
- W. WIELEMANS. *Basisvorming in Europees perspectief.* (Onderwijs in de Europese Unie: eenheid in verscheidenheid). Leuven; Garant, 1996.
- W. WIELEMANS. *Opvoeding en onderwijs onder maatschappelijke druk.* 2<sup>de</sup> druk. Leuven, Acco, 1986.
- W. WIELEMANS. *Voorbij het individu. Mensbeelden in de wetenschappen.* Leuven, Garant, 1993.
- W. WIELEMANS, T. ROTH-VAN DER WERF. *Het onderwijsbeleid in de landen van de EU Feiten, tendenzen en kritische interpretaties* (Onderwijs in de Europese Unie: eenheid in verscheidenheid). Leuven, Garant, 1997.
- W. WIELEMANS, J. VAN DEN BROECK (red.). *Educational policy of Neighbouring Countries. Transition from secondary to higher education.* Brussel, departement onderwijs, 1997.
- W. WIELEMANS, I. VERMEERBERGEN. *Basisvorming in het voortgezet onderwijs. Nederland, Engeland, Frankrijk, Duitse Bondrepubliek.* Leuven, Apeldoorn, Garant, 1990.
- M.F.D. YOUNG. *Knowledge and Control. New Directions in the Sociology of education.* Londen, 1971.

## Inhoudstafel

Inleiding .....	1
1. Opzet en doel van de visie .....	1
2. De structuur van het document .....	1
3. De totstandkoming van de “visie op onderwijs” .....	2
Hoofdstuk 1. De maatschappelijke context van het onderwijs .....	4
1. Inleiding .....	4
2. Demografische ontwikkelingen .....	4
3. Geografisch-politieke ontwikkelingen .....	5
3.1 Geografisch - politieke verschuivingen .....	5
3.2 Decentralisering .....	6
4. Sociaal – economische ontwikkelingen .....	6
4.1 Economische ontwikkelingen .....	6
4.2 Ontwikkelingen op de arbeidsmarkt .....	8
5. Wetenschappelijke en technologische ontwikkelingen .....	9
5.1 Een technologische samenleving balancerend tussen onbegrensde mogelijkheden en risico’s .....	9
5.2 De informatie- en communicatietechnologie .....	10
5.3 Nieuwe inzichten in de humane wetenschappen .....	11
6. Sociaal-culturele ontwikkelingen .....	12
7. Evoluties in de zingevingstructuren .....	14
Hoofdstuk 2. De wisselwerking tussen maatschappij en onderwijs .....	16
1. Inleiding .....	16
2. Spanningsvelden in de sociaal-wetenschappelijke analyse van de relatie tussen maatschappij en onderwijs .....	16
2.1 De spanning tussen structuur en vrijheid .....	17
2.2 De spanning tussen orde en chaos .....	17
2.3 De spanning tussen reproductie en sociale verandering .....	18
3. Een poging tot voorlopige synthese .....	18
4. Toepassing op het onderwijs .....	20
Hoofdstuk 3. Principiële opties vanuit het onderwijs .....	28
1. Inleiding .....	28
2. Hoe moet onderwijs reageren op nieuwe maatschappelijke uitdagingen? .....	28
2.1 Omschrijving .....	28
2.2 Basisprincipes .....	31
2.3 Voorwaarden .....	31
3. Essentiële functies van het onderwijs .....	32
3.1 Vormend onderwijs .....	32
3.2 Gelijke kansen waarborgen .....	36
3.3 Sociale cohesie bewaken .....	40
3.4 Jongeren voorbereiden op economische zelfstandigheid .....	42
3.5 Levenslang leren .....	43
Bijlagen .....	47
Inhoudstafel .....	53