

RECHT OP ONDERWIJS – basisonderwijs in de Vlaamse Gemeenschap

Inhoudstafel

1. SITUERING VAN HET HOOFDSTUK	202
2. HET ‘ALGEMEEN VERSLAG OVER DE ARMOEDE’ ALS VERTREKPUNT	203
2.1. ONDERWIJS ALS KERNTHEMA	203
2.2. KRACHTLIJNEN VAN HET ALGEMEEN VERSLAG OVER DE ARMOEDE, EN DE ACTUALISATIE ERVAN	205
2.2.1. KERNELEMENTEN UIT DE SCHOOLCYCLUS	205
2.2.2. TWEE VERSCHILLENDE WERELDEN	206
3. WAT IS ER VERANDERD SINDE DE NEERLEGGING VAN HET ALGEMEEN VERSLAG OVER DE ARMOEDE?	207
3.1. KENNIS EN ONDERZOEK INZAKE DRIE VAAK GENOEMDE EN SPECIFIEKE PIJNPUNTEN	207
3.1.1. DE SLECHTE SCHOOLRESULTATEN	207
3.1.2. DOORVERWIJZING NAAR HET BUITENGEWOON ONDERWIJS	210
3.1.3. DE KOSTPRIJS VAN HET ONDERWIJS	211
3.2. LEERKRACHTENOPLEIDING EN NAVORMING	216
3.2.1. VASTSTELLINGEN	216
3.2.2. VOORSTELLEN EN INITIATIEVEN	217
3.3. SCHOOL EN OUDERS: VAN COMMUNICATIE TOT PARTICIPATIE	219
3.3.1. VASTSTELLINGEN	219
3.3.2. VOORSTELLEN EN INITIATIEVEN	221
4. VOORSTELLEN EN AANBEVELINGEN	225
WOORDENLIJST: BRUGFIGUUR, CENTRA VOOR LEERLINGENBEGELEIDING, EINDTERMEN, ONDERWIJS- VOORRANGSBELEID, SCHOOLOPBOUWWERK, ZORGVERBREIDING	228
BIBLIOGRAFIE	228

RECHT OP ONDERWIJS - basisonderwijs in de VLAAMSE GEMEENSCHAP

1. *Situering van het hoofdstuk*

Deze bijdrage inzake onderwijs is samengesteld op basis van geschreven documenten die door het Steunpunt werden ingezameld zowel bij Verenigingen waar armen het woord nemen, als bij universiteiten, administraties, de politieke wereld en de onderwijswereld. De ervaringen van de gezinnen komen overeen ongeacht hun woonplaats of de Gemeenschap waartoe ze behoren ingevolge hun taalrol, maar de inzameling van de overige bronnen betreft de Vlaamse Gemeenschap.

De keuze om te werken op basis van geschreven bijdragen steunt op twee redenen: enerzijds bestaat er veel literatuur die gepubliceerd werd sinds de neerlegging van het Algemeen Verslag over de Armoede betreffende deze materie en anderzijds kunnen de werkgroepen waarin de dialoog met persoonlijke aanwezigheid gevoerd wordt niet eindeloos vermenigvuldigd worden. Er werd wel gepoogd om zoveel mogelijk standpunten in te zamelen. Er dient tevens op gewezen te worden dat het feit dat het Steunpunt geen dialoog organiseert met lijfelijke aanwezigheid van mensen uit diverse hoeken en zich steunt op publicaties, niet betekent dat deze dialoog niet heeft plaatsgevonden. De meeste publicaties van Verenigingen waarop het Steunpunt zich baseert zijn wel het resultaat van een (lokale) dialoog. Deze manier kadert perfect in de samenwerking tussen de Verenigingen en het Steunpunt zoals ze op diverse plaatsen in dit verslag aan bod komt: wat bij het Steunpunt mondeling of schriftelijk terechtkomt, is reeds uitgewerkt en opgebouwd, was reeds voorwerp van dialoog.

Een belangrijke input voor deze tekst was zeker het dialoogproces dat in Gent door de Beweging van Mensen met Laag Inkomen en Kinderen (BMLIK) inzake onderwijs werd opgezet. Tijdens een van de laatste vergaderingen van de Vereniging in het kader van het Algemeen Verslag over de Armoede werd de idee gelanceerd rond het onderwijsthema verder te werken. De drie daarop volgende jaren is werk geleverd – in een dialoogwerkgroep - door de gezinnen maar ook door tal van partners uit de onderwijswereld (leerkrachten, directies, schoolopbouwwerk, brugfiguren, PMS/CLB-centra¹, normaalscholen, ...²) die hiervoor persoonlijk werden aangesproken en zich met enthousiasme geëngageerd hebben in dit werkproces. De ingezamelde getuigenissen, de dialoog en de diverse werkzaamheden werden uiteindelijk gebundeld in een publicatie: ‘Armoede en Onderwijs – Startkansen voor een volwaardig burgerschap’.

Na het verschijnen van deze publicatie alsook na een bijeenkomst op 17 oktober 1998 ter gelegenheid van de ‘Werelddag van verzet tegen extreme armoede’ gewijd aan het thema zijn de werkzaamheden voortgezet. De gezinnen hadden immers een aantal verwachtingen en voorstellen geformuleerd en er wordt nu gezocht hoe hieraan concreet gevolg kan worden gegeven (wat lukt en wat niet lukt, waarom sommige zaken moeilijk liggen, welke voorbeelden van goede praktijk kunnen ‘uitgedragen’ worden). Sinds begin 2000 zijn er ook een aantal mensen (pedagogische begeleiders) betrokken uit het secundair onderwijs.

1 Vanaf 1 september 2000 vervangt het CLB (centrum voor leerlingenbegeleiding) het vroegere PMS (psycho-medisch sociaal centrum) en MST (centrum voor medisch schooltoezicht). Verder in de tekst gebruiken we de nieuwe term ‘CLB’.

2 Een verklaring voor begrippen als schoolopbouwwerk, brugfiguren, ... vindt u in de woordenlijst achteraan in dit hoofdstuk.

De basisidee was evenwel vooral mensen uit het basisonderwijs te sensibiliseren omdat de normaalscholen gemakkelijker aan te spreken zijn. De partners inzake dit dossier hebben dus bijna uitsluitend een band met het basisonderwijs.

Van bij het begin van dit dialoogproces is er een als het ware bijna spontane samenwerking gegroeid tussen de toenmalige armoedecel³ van het Centrum voor gelijkheid van kansen en racismebestrijding en de Beweging van Mensen met Laag Inkomen en Kinderen. Ook aan het huidige werkproces werkt het Steunpunt nog intens mee door bijvoorbeeld mee de vergaderingen voor te bereiden alsook mee in te staan voor de verslagen. De nauwe betrokkenheid is immers een voorwaarde om voeling te behouden met het werkveld.

Dit hoofdstuk kreeg dus heel wat input vanuit de intense samenwerking met de Beweging maar ook vanuit een ‘onrechtstreekse’ samenwerking met nog andere Verenigingen her en der verspreid over het Vlaamse onderwijslandschap. Het gaat onder meer om: Centrum Kauwenberg (Antwerpen), ATD Vierde Wereld (Brussel), Recht-Op (Antwerpen), De Keeting (Mechelen)⁴, Vlaams Forum Armoedebestrijding, Coördinatiecomité voor Welzijnsbeleid Stad Aalst (Aalst).

Dat mensen op vele plaatsen rond onderwijs bezig zijn wijst wel op de ruime belangstelling voor dit onderwerp alsook op het besef van het belang ervan.

Ook de veelheid aan universitaire studies en de publicaties vanuit administratie en het beleid (zoals blijkt uit de bibliografie) wijzen op het belang van deze materie als mogelijke hefboom inzake armoedebestrijding.

Het vertrekpunt voor deze tekst was het Algemeen Verslag over de Armoede: welke zijn de krachtlijnen, pijnpunten, en vaststellingen die we daarin terugvinden. Vervolgens zijn we op zoek gegaan naar wat er sindsdien aan nieuwe inzichten voorhanden is en welke initiatieven genomen werden. Als er dan al sprake is van twee verschillende werelden, wat gebeurde er om tussen deze twee werelden een brug te slaan. Hoe zien armen dat, wat zegt het onderzoek daarover, wat leefde er in de onderwijswereld, ...?

2. *Het ‘Algemeen Verslag over de Armoede’ als vertrekpunt*

2.1. Onderwijs als kernthema

«Alhoewel het onderwijssysteem nu al bijna een eeuw lang een diepgaand democratiseringsproces doormaakt dat weer hoop en vooruitzichten heeft gegeven aan de armen en aan hen die zich bekommeren om ieders welzijn op school, blijft de school toch een plaats waar het verschijnsel van de maatschappelijke uitsluiting wordt bevestigd. », aldus begint het hoofdstuk ‘kennis en cultuur onderwijs’ van het Algemeen Verslag over Armoede (AVA, 1994: 332).

Verhoeven en Kochuyt treden dit bij wanneer ze stellen dat de onderwijskansen van kinderen van kansarmen, spijs de vele juridische, financiële en pedagogische maatregelen in onze samenleving om elk kind evenveel mogelijkheden te geven, geringer zijn (1994-95: 350). De

3 Nu: Steunpunt tot bestrijding van armoede, bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting.

4 Volledigheidshalve willen we er op wijzen dat we teksten geciteerd hebben van De Keeting te Mechelen die evenwel rond het thema onderwijs, en meer bepaald schoolopbouwwerk, intensief heeft samengewerkt met Mensen voor Mensen uit Aalst.

democratisering van het onderwijs heeft de kinderen van laaggeschoolde ouders en kinderen uit lage inkomensgezinnen niet bereikt (Vranken, Geldof, Van Menxel, 1997: 122).

Eigenlijk dient vastgesteld te worden dat de democratisering van het onderwijs zowat in alle geïndustrialiseerde landen stagneert en Vlaanderen hierop geen uitzondering vormt (Tan, 1998: 23). Nu stelt nog recenter onderzoek vast dat nauwelijks de helft van alle arbeiderskinderen een diploma verwerft dat toegang geeft tot het hoger onderwijs, tegenover 90 % van de kinderen van hogere bedienden (Groenez, 2001).

Dus, terwijl onderwijs algemeen als één van de hefboomen qua armoedebestrijding wordt erkend, slaagt het er nog altijd niet in voldoende onderwijskansen voor de kinderen in armoedesituaties te garanderen, en worden uitsluitingsmechanismen er zelfs bevestigd.

Onderwijs is voor armen vaak een opeenvolging van mislukkingen, achterstand en schaamte: dit ombuigen is niet evident, dit vergt meer dan een pedagogische benadering, dit houdt meer in dan het invoeren en toepassen van een methodiek. Of zoals de hoger reeds genoemde inleiding het verwoordt: « De verleiding is groot om te geloven dat men de armoede enkel kan bestrijden door de werking van het onderwijs te veranderen. Maar de school kan haar rol alleen ten volle vervullen in een globale strijd tegen de armoede waarin de verschillende beleidsinstanties (huisvesting, tewerkstelling, sociale zekerheid, cultuur) de economische, maatschappelijke, culturele, politieke en burgerlijke rechten van alle burgers verzekeren en aan alle ouders de kans geven om hun kinderen waardig op te voeden. **Het is dus belangrijk om tegelijk in te grijpen op alle gebieden, ook op het gebied van het onderwijs.** Om de uitsluiting van de armste gezinnen te overwinnen, is een politieke wil nodig bij alle betrokken actoren. Op die manier kunnen we komen tot doordachte acties op lange termijn. Om dit te bereiken is een verandering in denkwijze en mentaliteit nodig. Dit spoort ons aan om ons tot de kansarmen zelf te wenden om hen beter te begrijpen en hen bij de verandering te betrekken » (AVA, 1994: 332).

Die politieke wil schijnt nu aanwezig te zijn aangezien de Vlaamse Minister van Onderwijs in haar beleidsnota 2000-2004 duidelijk stelt dat het creëren van meer kansen voor zwakkeren een beleidsprioriteit is. Het moet voor het onderwijs een strategische doelstelling zijn om onder andere de dualisering te bestrijden onder meer met aandacht voor sociale en culturele drempels in de toegang en de doorstroming (Vlaamse Minister van Onderwijs, 2000: 5, 8). Ondertussen is deze aanpak eveneens terug te vinden in het Vlaams Actieplan Armoedebestrijding goedgekeurd door de Vlaamse regering op 23 februari 2001 (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap – Administratie Gezin en Maatschappelijk Welzijn, 2001: 4).

Zonder de globaliteit van de problematiek uit het oog te verliezen, willen we hierna toch dieper ingaan op de problemen die kinderen uit arme gezinnen ervaren tijdens het deel van de schoolloopbaan waar ouders het meest over vertellen: het basisonderwijs.

2.2. Krachtlijnen van het Algemeen Verslag over de Armoede, en de actualisatie ervan

2.2.1. Kernelementen uit de schoolcyclus

Om het verder verloop van het hoofdstuk beter te begrijpen en ondergedompeld te worden in de leefwereld van armen is het aangewezen een overzicht te geven van een aantal items die voorkomen gedurende de voorschoolse periode en een schoolloopbaan in het basisonderwijs. We kunnen hierbij wijzen op constanten die telkens weer terugkomen en die sleutelementen zijn ter bevestiging – en tegelijk ter bestrijding - van de uitsluiting. Het gaat om een aantal gegevens, verwachtingen die eigen zijn aan de leefwereld van armen en die van de school, en die de bestaande ongelijkheden kunnen versterken via gehanteerde selectiemechanismen, ook al zijn ze niet als dusdanig bedoeld.

2.2.1.1. De vroege kinderjaren

« Door de moeilijkheden waarin zijn milieu verkeert (op gebied van huisvesting, financiële middelen, kennis, enz.) komen de psychomotorische ontwikkeling en de gezondheid van het kansarme kind al van voor zijn geboorte in het gedrang. Van kindsbeen af loopt het kind een achterstand op in ontwikkeling en vervolgens in taalgebruik. We stellen ook vast dat zijn gezin minder dan andere kan genieten van allerlei hulpverlenende diensten voor jonge gezinnen omdat het niet eens weet dat deze bestaan, omdat het deze diensten niet kan bereiken (kosten, verplaatsing, werkuren, enz.) of omdat de gezinsleden bang zijn voor de gevolgen (negatieve beoordeling, hospitalisatie of plaatsing van het kind, enz.) » (AVA, 1994: 333).

Daarom wordt gewezen op het belang van begeleiding, hulp, uitwisseling, ... in het kader van een ontmoeting tussen de meest kansarme gezinnen en de bestaande instellingen en verenigingen die werken met gezinnen met jonge kinderen.

Het Algemeen Verslag over de Armoede maakt in dat kader melding van een aantal pilootprojecten (AVA, 1994: 334).

In de jaarverslagen van Kind en Gezin vinden we grote aandacht voor deze bereikbaarheid terug alsook diverse wijzen om eraan tegemoet te komen (Kind en Gezin, 1994: 28, 38) met de erkenning van het fundamentele levensproject, namelijk een betere toekomst voor de kinderen (Kind en Gezin, 1995: 45). Daaruit vloeiden diverse concrete initiatieven zoals onder meer de pedagogische oefenschool 'Kauwenberg', intensieve thuisbegeleiding 'Het Spoor' en steungezinnen 'de Mutsaard' (Kind en Gezin, 1995: 57). Toch stelt Kind en Gezin vast dat wanneer het bijvoorbeeld gaat over huisbezoeken de verwezenlijking ten aanzien van het vooropgestelde strategisch plan bij gezinnen op 80% ligt, en specifiek bij kansarme gezinnen op 27,3% (Kind en Gezin, 1997: 36).

2.2.1.2. De kleuterschool

Vaak gaan kinderen uit arme gezinnen weinig of onregelmatig naar de kleuterschool. « Dat fragmentaire schoolbezoek kan met name worden verklaard door de culturele afstand tussen school en gezin. Nochtans speelt de kleuterschool een positieve rol in het welslagen op de basisschool, meer bepaald op het vlak van de ontwikkeling van het taalgebruik » (AVA, 1994: 334). Deze positieve bijdrage, vervolgt de tekst, is maar mogelijk in de mate dat het kleuteronderwijs niet gaat fungeren als een wachtkamer voor het basisonderwijs waarbij echte

schoolse oefeningen gegeven worden in plaats van alle dimensies van het kind aan bod te laten komen.

2.2.1.3. De lagere school

« Het moment waarop het kind naar de basisschool gaat, blijkt het moment bij uitstek te zijn waarop het uitsluitingsmechanisme in werking treedt. (...) Veel, teveel kinderen slagen niet op dat studieniveau, vooral de meest kansarmen. Sommigen komen er maar terecht nadat ze een jaar kleuterklas hebben « gedubbeld » omdat ze te veel achterstand hadden op taalgebied of psychomotorische moeilijkheden vertoonden. Doorheen de hele lagere schoolperiode stapelen de mislukkingen zich op, blijft men zitten en krijgt men een gevoel van schaamte en ontmoediging » (AVA, 1994: 335).

Verder geeft de tekst duidelijk aan welke aspecten uit de pedagogische relatie een ernstige hinderpaal kunnen vormen voor de kinderen en voor de gezinnen waaruit ze komen:

- verwachtingen of voorstellingen die de leerkrachten zich vormen ;
- de taal die de leerkrachten gebruiken verschilt sterk van de taal die thuis wordt gesproken ;
- de gezinscultuur en de buitenschoolse vaardigheden worden minder geacht dan de 'dominante' cultuur ;
- het evaluatiesysteem wordt nog altijd beïnvloed door de voorspellingen en persoonlijke opvattingen van de leerkracht ;
- het huiswerk veronderstelt een zekere omkadering, steun en materiaal.

2.2.1.4. Het Buitengewoon Onderwijs

Vaak worden kinderen uit arme gezinnen doorverwezen naar het Buitengewoon Onderwijs, stelt het Algemeen Verslag over de Armoede. Deze vorm van onderwijs roept gemengde gevoelens op: enerzijds wordt dergelijke doorverwijzing gezien als een schande, anderzijds zijn er ouders die zich hier beter opgevangen voelen want er wordt meer rekening gehouden met hun moeilijkheden en meer op hun kinderen gelet (AVA, 1994: 336).

2.2.2. Twee verschillende werelden

Eigenlijk merken we bij het overlopen van deze schoolcyclus en wat er zoal kan mislopen dat er kan gesproken worden van twee verschillende werelden.

Dit wordt trouwens ook bevestigd en geïllustreerd in andere teksten.

In het kader van zijn Project Onderwijs verwoordde Centrum Kauwenberg het bestaan van deze twee verschillende werelden bijzonder duidelijk: « Er is een gebrek aan contact tussen de school en de ouders. Het gevolg daarvan is dat de schoolwereld en de wereld van de mensen van de Vierde Wereld vreemd voor elkaar blijven.

Er ontstaat geen informatie-uitwisseling tussen deze twee werelden. Dit betekent dat de ouders niet weten hoe het er op school aan toe gaat, hoe hun kind op school is en welke problemen het kind op school heeft. De leerkrachten weten op hun beurt niet hoe de thuissituatie is van het kind en kunnen er bijgevolg ook geen rekening mee houden of op inspelen. Wanneer twee werelden van verschil elkaar niet kennen ontstaan er zeer snel misverstanden en is het vaak ook moeilijk dat er een positief contact ontstaat. Dit gebrek aan positief contact maakt dat het dan ook moeilijk wordt, wanneer er conflicten zijn, om die op te

lossen. We zien dan ook dat kinderen regelmatig van school veranderen naar aanleiding van niet-opgeloste conflicten » (Centrum Kauwenberg, 1999a: 16).

Er is weliswaar meer aan de hand dan gebrek aan contact. Vaak hebben ouders zelf weinig schoolse ervaring en kunnen ze het kind in zijn schoolbeleving moeilijk ondersteunen, hun netwerken zijn beperkt en hun leefwereld (taal, televisie, enzovoort) sluit niet aan bij de wereld van de school. Voeg daar nog een zeker wantrouwen bij en je spreekt niet meer over verschillen maar over tegenstellingen. « Op die wijze blijft het cultureel kapitaal van de kansarme gezinnen duidelijk in oppositie staan met het cultureel kapitaal dat scholen verondersteld worden door te geven. De kloof tussen gezin en school wordt op die manier gehandhaafd » (Verhoeven, Kochuyt, 1994-95: 356). De kloof wordt zelfs benadrukt en verscherpt door de inhoud van het onderwijs zelf, in de mate dat de nadruk komt te liggen op theoretische en symbolische kennisoverdracht waardoor leerlingen uit hogere milieus vanzelfsprekend beter presteren (Nicaise, 1997: 15).

De kernbegrippen van - en tevens rode draad in - de voorstellen in het Algemeen Verslag over de Armoede zijn: kennis (in de zin van onderzoek), kennis van de specificiteit van de situatie en de behoeften van leerlingen en hun familie die in armoede leven, onthaal en partnerschap, en positieve discriminatie (AVA, 1994: 337-339).

In het volgende deel van dit hoofdstuk gaan we verder in op deze kernbegrippen aan de hand van wat mensen die in armoede leven te vertellen hebben, wat is vastgesteld vanuit wetenschappelijk onderzoek, maar ook welke stappen gezet zijn vanuit de diverse instanties en administraties op één of andere manier bij onderwijs betrokken alsook vanuit het beleid.

3. Wat is er veranderd sinds de neerlegging van het Algemeen Verslag over de Armoede?

3.1. Kennis en onderzoek inzake drie vaak genoemde en specifieke pijnpunten

Met betrekking tot de kennis – of het gebrek eraan – omtrent de link tussen armoede en onderwijs worden vaak volgende pijnpunten aangehaald: de slechte schoolresultaten, doorverwijzing naar het Buitengewoon Onderwijs, en de kostprijs van onderwijs.

3.1.1. De slechte schoolresultaten

3.1.1.1. Vaststellingen

Mensen die in armoede leven stellen vast dat slechte schoolresultaten en armoede vaak aan mekaar gelinkt worden. Volgens hen mag dit niet en hoeft dit niet. Het is niet omdat mensen arm zijn dat ze minder gaven hebben om te leren. Bijna alle ouders die in armoede leven, verwachten veel van het onderwijs. Ze hopen dat hun kinderen er de kennis en de vaardigheden zullen verwerven die hen toelaten om aan de armoede te ontsnappen. Ze beseffen dat een diploma een noodzaak is om vandaag en morgen aan goed werk te geraken. Een laag opleidingsniveau en een gebrek aan diploma laten zich voelen doorheen laagbetaalde jobs tijdens een vaak wisselvallige beroeps carrière, waardoor de cirkel rond is. De toegang van elk kind tot een basisvorming is dus een noodzakelijke voorwaarde om te komen tot het doorbreken van de armoedecirkel. Het onderwijs heeft inderdaad veel te bieden: het reikt kennis aan, maar ondersteunt ook de ontwikkeling van sociale vaardigheden. Hieraan is een

officiële erkenning gekoppeld onder de vorm van een diploma. Bovendien is er de mogelijkheid van ontmoeting tussen verschillende sociale milieus. Toch is het allesbehalve evident dat kinderen uit arme gezinnen aarden op school en op het ritme van hun leeftijdsgenoten kunnen vooruitgaan. Hun hoofd zit vol met zorgen, en ouders houden ze soms thuis om ze te beschermen. Ze dragen andere kleren, worden sneller gepest omdat ze er anders uitzien, worden minder op verjaardagsfeestjes uitgenodigd, vinden thuis niet de ruimte en de rust om hun huiswerk goed te maken. Tal van leerkrachten doen veel moeite, maar tijdsgebrek heeft vaak tot gevolg dat ze geen extra aandacht kunnen besteden aan de kinderen die het moeilijk hebben in de klas (Mouvement International ATD Quart Monde, 1999; Recht-Op, 1998-1999, 2; ATD Vierde Wereld België, 1999: 1; Centrum Kauwenberg, 1999a: 4, 6). Sommige mensen hebben zodanig hun zelfvertrouwen verloren dat ze geloven dat het behalen van een diploma voor hen niet is weggelegd hoewel ze er rationeel wel het belang van inzien.

Ook vanuit **het wetenschappelijk onderzoek** is er ruime interesse voor de problematiek van de schoolresultaten. Zo bevestigen Verhoeven en Kochuyt in het kader van hun onderzoek naar 'Recht op onderwijs en minderheden: de situatie van kansarmen' dat de schoolloopbaan van de kinderen uit kansarme gezinnen moeilijk succesvol kan genoemd worden en dat spijs alle maatregelen (juridische, economische en sociale ondersteuning) een bepaald deel van de samenleving wordt uitgesloten van bepaalde delen van het onderwijsbestel (Verhoeven en Kochuyt, 1994-95: 352-353). Dit is niet wat mensen willen, gaan ze verder, want deze ouders willen hun kinderen ook laten deelnemen aan het onderwijs. Maar hun leefwereld is zo verschillend van de leefwereld van de doorsnee school dat er voor hen slechts een 'bepaalde' plaats is in de school. Ouders menen dat de school kan leiden tot een diploma wat de enige mogelijkheid is om aan de werkloosheid te ontsnappen. Ze hebben zelf voldoende ervaring in de problemen op de arbeidsmarkt door dit gebrek aan diploma. Het belang dat ze hechten aan het welslagen van de schoolloopbaan van de kinderen stoelt eerder op deze negatieve ervaringen op de arbeidsmarkt dan op positieve ervaringen op school. Hun schoolervaringen zijn veelal gelijklopend met wat hun kinderen ervaren. De waardering voor de school ligt bij de kinderen immers zeer laag (Vranken, Geldof, Van Menxel, 1996: 115).

Andere wetenschappers delen de oorzaken van achterstelling in het onderwijs op in twee soorten: ongelijke kansen (omwille van de leefsituatie: gezondheid, wooncomfort, verhuizen, stress, werkloosheid, ouders kunnen weinig steunen, ...) en ongelijke behandeling (meer investeren in betere leerlingen, onkunde over leven in armoede, ...) (Nicaise, 1997: 5). Het voordeel van deze benadering is een duidelijke opsomming van factoren waaraan kan gewerkt worden binnen de onderwijswereld. Bovendien wordt de problematiek gesitueerd in een breder kader, wat er dan weer op wijst dat zeker niet alle facetten waaraan moet gewerkt worden zich situeren op het niveau van het onderwijs.

De dialoog die lokaal gevoerd wordt, toont wel aan dat ook **de onderwijswereld** in de ruime zin van het woord zich begint te roeren en te bevragen, dat hij openstaat voor initiatieven die een kwaliteitsvolle bevraging waarborgen en die tevens pogen antwoorden te bieden op bepaalde vragen of waarbij moeilijke situaties een positieve afloop kennen. In Gent (samenwerking met Beweging van Mensen met Laag Inkomen en Kinderen), in Antwerpen (samenwerking met Centrum Kauwenberg), in Aalst (Coördinatiecomité Welzijnsbeleid) en op verschillende andere plaatsen in Vlaanderen (bevraging van 150 leerkrachten door het Centrum voor Ervaringsgericht Leren te Leuven) treden mensen uit de onderwijswereld naar buiten. Het gaat daarbij zowel om leerkrachten uit de basisschool als andere niveaus,

directies, CLB- medewerkers, schoolopbouwwerk, docenten normaalscholen, brugfiguren, ... en dit over de verschillende netten heen.

3.1.1.2. Voorstellen en initiatieven

Volgens de ouders zou er een gesprek moeten zijn op school met de directie, de meester, zichzelf en het kind om samen te kijken welke richting de beste is voor het kind. Ze wensen betrokken te worden bij het feit waarom hun kind moet blijven zitten of moet veranderen van school. Ook het kind moet er bij betrokken worden. Als er naar de ouders geluisterd wordt, voelen ze zich gerespecteerd (BMLIK, 1999: 11; BMLIK, 1998: 54).

Ouders zijn ook vragende partij voor een extra ondersteuning van de kinderen die moeite hebben om te volgen. « De leerkracht die bijles geeft, heeft extra aandacht voor die kinderen. Met bijles op school is mijn zoon veel verbeterd. Tijdens de les gaat ze apart met de kinderen die niet kunnen volgen. Een kind dat niet meekan in de klas mist alles. Dat mist vriendschap, dat kan niet op zijn tempo werken. De juffrouw van de bijles leert ze op tempo werken. Ze geeft ook vriendschap aan de kinderen » (BMLIK, 1998: 20). In hun eigen bewoordingen formuleren de mensen hier duidelijk het belang van de zorgverbreding en van de taakleerkracht.

Ook de administratie heeft hier oog voor en pleit daarom voor een verlenging van het zorgverbredings- en het onderwijsvoorrangsbeleid (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap – Departement Onderwijs, 2000: 3-4). Via dit beleid beoogt men immers tegemoet te komen aan de nood aan extra zorg en ondersteuning voor kansarme autochtone en allochtone leerlingen door middelen aan scholen beschikbaar te stellen voor de inzet van extra leerkrachten.

Positieve discriminatie vraagt wel veel tact. In sommige scholen vroeg men – in functie van de aanvraag voor extra middelen voor zorgverbreding – aan ouders naar hun opleidingsniveau. Een aantal ouders kwam te weten dat zij omwille van hun laag opleidingsniveau als kansarm aangeduid waren en voelden zich gekwetst (ATD Vierde Wereld België, via mededeling, 2001).

Studenten van normaalscholen merken dat er duidelijke verschillen zijn tussen kinderen, en dat kinderen deze verschillen onderling uitspelen. Dit stelt dan volgens hen de vraag naar respect opbrengen voor mensen die anders leven, die het moeilijk hebben, die zich niet altijd opstellen zoals we het verwachten. Meer ervaren leerkrachten houden dit steeds voor ogen: je moet respect hebben voor alle ouders en ze voegen daar onmiddellijk aan toe dat dit niet altijd even gemakkelijk is. Ze proberen daar op hun manier mee om te gaan en te verhelpen aan de situatie van het kind door bijvoorbeeld extra aandacht en liefde te geven. Maar zelfs de meest gemotiveerde leerkracht kan ontmoedigd geraken (BMLIK, 1998: 27-29 ; BMLIK, 1999: 17-18).

De Keeting pleit ervoor om de extra aandacht te kaderen binnen een structurele aanpak van het schoolgebeuren, en niet te kiezen voor een louter individuele aanpak. Wanneer de extra aandacht gaat naar het invullen van wat het kind ‘tekort krijgt’ dan bestaat het risico dat ouders het gevoel krijgen tekort te schieten in hun ouderrol. « B.v.: er een probleem in een school met een leerling rond het al dan niet bijhebben van boterhammen. Moeder zegt dat ze boterhammen meegeeft en in de school zijn de boterhammen verdwenen. Met de beste bedoelingen heeft de school beslist om de kleine in de plaats een (gratis) warme maaltijd te

geven, zonder medeweten van de ouders. Nu bleek dat dit kind liever een warme maaltijd nam natuurlijk en zijn boterhammen liet verdwijnen » (De Keeting, via mededeling, 2001).

3.1.2. Doorverwijzing naar het Buitengewoon Onderwijs

3.1.2.1. Vaststellingen

Ouders zeggen dat er nog altijd te veel wordt doorverwezen naar het Buitengewoon Onderwijs en er wordt dan onvoldoende intensief met de kinderen gewerkt opdat ze zouden kunnen terugkeren naar het gewoon onderwijs (De Keeting, 2000; BMLIK, 1998: 49). Dit kan in bepaalde gevallen het gevolg zijn van een onjuiste beoordeling van kansarme leerlingen (Recht-Op, 1999: 5). Volgens ouders durft het CLB ook al eens lastige kinderen naar het Buitengewoon Onderwijs sturen terwijl lastige kinderen in een gewone school thuishoren en men ze daar moet aankunnen (BMLIK, 1999: 11).

Wetenschappers treden dit deels bij. In het kader van de hoger genoemde ‘ongelijke behandeling’ legt Nicaise het verband tussen het gehanteerde IQ en andere tests en het doorverwijzen naar het buitengewoon onderwijs. Deze tests zijn vaak gelinkt aan de verbale vaardigheden van de dominante taalgebruikers of steunen op leefmodellen die bij arme gezinnen niet altijd voorkomen waardoor deze kinderen zwakker scoren (Nicaise, 1997: 13-14).

In plaats van een integratie in het gewone onderwijs worden kinderen met een handicap of leermoeilijkheden (wie niet meekan in het gewone onderwijs dat voornamelijk op de kennismaatschappij is afgestemd) vaak vlug naar het buitengewoon onderwijs doorverwezen. Deze selectie- en uitsluitingsmechanismen spelen voor kinderen uit kansarme gezinnen en kinderen uit migrantengezinnen (Vranken, Geldof, Van Menxel, 1997: 127).

In 1999 werd binnen de Antwerpse scholen een onderzoek rond de doorverwijzingspraktijk met betrekking tot allochtone kinderen gevoerd (Stad Antwerpen, 1999). Het startpunt van het onderzoek was hetzelfde verwijt maar geformuleerd vanuit de migrantengemeenschap, namelijk allochtone kinderen zouden te gemakkelijk naar het buitengewoon onderwijs doorverwezen worden. Al gauw bleek dat de problemen van autochtone kinderen uit sociaal zwakke milieus voor een belangrijk deel gelijklopend zijn. In het onderzoek – uitgevoerd door de (PMS-)centra zelf – komen heel wat elementen aan bod die in ander onderzoek ook werden aangereikt: de problematiek van de intelligentietests die enkel rekening houden met de formeel logische of academische intelligentie; de elementen die achterstandsverwerving bij het gezin veroorzaken (structurele gezinskenmerken, plaats in de samenleving, taal, ...) waardoor de kinderen minder goed zijn voorbereid op de school en het feit dat het onderwijs minder is afgestemd op de leefwereld van deze kinderen maar gewoon een leertraject oplegt geïnspireerd op het middenklasse gezin en dit ongeacht de voorkennis van de kinderen (Stad Antwerpen, 1999: 1-9).⁵

5 Momenteel wordt ook een onderzoek van het Hoger Instituut van de Arbeid rond de doorverwijzingspraktijk van de (toen nog) PMS-centra afgerond.

3.1.2.2. Voorstellen en initiatieven

De nieuwe Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB) hebben zeker een sleutelrol te vervullen met betrekking tot deze problematiek. In de eerste plaats hebben ze de formele bevoegdheid een gerechtvaardigde overgang van het gewoon naar het buitengewoon onderwijs te garanderen. En in de tweede plaats behoort het tot hun uitdrukkelijke – en in het decreet van 1998 geëxpliciteerde - opdracht om de kansen van kansarme leerlingen in het onderwijs te bevorderen.

In het Antwerps onderzoek zagen de (toen nog) PMS-centra alleszins taken in deze problematiek voor hun werking: meewerken aan opvoedingsondersteuning en aan de zorgverbreding op school, verantwoord doorverwijzen (Stad Antwerpen, 1999: 13-14). Met dit laatste wordt bedoeld dat de medewerker een duidelijk onderscheid dient te maken tussen kinderen met een handicap of stoornis en kinderen die achterop zijn geraakt door achterstandsverwerving en achterstelling. Daarbij dient de medewerker, om vergissingen of foute doorverwijzingen zoveel mogelijk uit te sluiten, een bepaald werkpatroon te volgen dat over verschillende fases loopt: responsabilisering van de school (de ondersteuning dient in de eerste plaats in de klas te gebeuren en de basishouding van leerkrachten is hierbij van belang), intensieve leerlingbespreking, individueel gesprek met de ouders, individueel onderzoek, bespreking van het advies met de school en met de ouders (Stad Antwerpen, 1999: 33-36).

De recente hervorming van de PMS-centra tot Centra voor Leerlingenbegeleiding biedt misschien de kansen om deze verschillende aandachtspunten in praktijk te brengen. Wel menen Vandevort en Verlot dat, door het ontbreken van een inhoudelijke oriëntatie inzake (kans)armoedebestrijding in dit hervormingsproces, misschien te veel aan het toeval wordt overgelaten (Vandevort, Verlot, 2000: 185).

Het Vlaams Actieplan Armoedebestrijding besteedt in niet mis te verstane bewoordingen aandacht aan de rol van de CLB's bij armoedebestrijding zowel binnen het kader van de doelstellingen en de te nemen maatregelen (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap – Administratie Gezin en Maatschappelijk Welzijn, 2001: 42).

3.1.3. De kostprijs van het onderwijs

3.1.3.1. Vaststellingen

Ook de kostprijs van het onderwijs wordt nog steeds aangehaald als een belangrijk pijnpunt.

« Onze kinderen worden uitgesloten als we iets niet kunnen betalen. Bewaking, schoolreizen, tijdschriften, boeken ... maken het onderwijs niet kosteloos » (De Keeting, 2000; BMLIK, 1998: 47).

Het kostenplaatje is wel veelvoudig. In de werking van Recht-Op heeft een **oudergroep** de kosten van een heel jaar onderzocht, gaande van de boekentas, tot boeken, uitstappen, enzovoort. Een kort overzicht van een aantal problemen met betrekking tot de kostprijs:

- de bijdragen die gevraagd worden voor de voor- en nabewaking, het middagtoezicht, het verplicht aankopen van drankjes op school of nog: bewaking is enkel mogelijk voor werkende ouders ;
- de kosten vallen meestal allemaal samen en moeten in hun geheel betaald worden;
- de kosten voor acties van de school (tombola, wafelverkoop, ...)

- het vervoer om naar de school te gaan (Recht-Op, 1999: 9-14, 17, 19; ATD Vierde Wereld België, 1999: 4-5).

Wat zijn eigenlijk de gevolgen voor de kinderen als de ouders niet kunnen betalen (bijvoorbeeld voor bepaalde uitstappen), en het kind daarom niet meemag? De kinderen voelen de druk duidelijk aan en voelen zich daarbij machteloos, ze zouden liever thuisblijven maar worden vaak in een andere klas ondergebracht. Ze worden als het ware uitgesloten van het schoolgebeuren van hun eigen klas. Als de uitstap nadien in de klas besproken wordt of als basis dient voor de werkzaamheden worden ze eigenlijk opnieuw uitgesloten. We zwijgen dan nog over de mogelijke reacties van de klasgenootjes en het gedrag dat het kind door al deze factoren gaat ontwikkelen (De Cirkel, onuitgegeven werkdocument). Ook ouders nemen initiatieven om de kosten van het schoolgaan te drukken. « Zo vertelt een vader, die de kost voor het middagtoezicht wil verminderen: "Ik heb op school gezegd dat ze mijn kinderen dan maar hun boterhammen op de speelplaats moeten laten opeten, zonder stoel en zonder toezicht" » (Recht-Op, 1999: 6).

Meestal, en hoe moeilijk het ook moge zijn, geven de mensen aan dat zij de school té belangrijk vinden om hierop te bezuinigen (Recht-Op, 1999: 7). Maar de kosten en hun negatieve gevolgen blijven zich opstapelen en dag na dag vergallen ze de schoolloopbaan van de kinderen of bemoeilijken ze het schoolbezoek. De mensen zijn beschaamd (ATD Vierde Wereld België, 1999: 7-8). Je zou natuurlijk voor minder beschaamd zijn, een paar voorbeelden:

- het ontbreken van materiaal, en het eventueel niet mogen deelnemen aan de lessen of de uitstap als men niet in orde is;
- bespot worden en regelmatig onaangename opmerkingen krijgen over jezelf of je gezin;
- punten minder omdat je niet in orde bent met bijvoorbeeld turngerief ;
- straf krijgen ;
- verplicht zijn van school of van afdeling te veranderen ;
- je rapport niet mee naar huis krijgen (ATD Vierde Wereld België, 1999: 8-10).

Soms is het enige middel om aan de druk te ontsnappen: de kinderen thuis houden en verder in angst afwachten wat er gebeurt. Ouders beschermen hun kinderen, ze zijn immers het enige wat ze hebben (BMLIK, 1998: 43; Centrum Kauwenberg, 1999a: 22)⁶.

De **wetenschappers** Verhoeven en Kochuyt stellen dat de onderwijskeuze van ouders die in armoede leven steunt op het nuttig aspect van het onderwijs (behalen van een diploma met daaraan gekoppeld een job), maar dat deze utilitaire houding tegenover het onderwijs nog beter te begrijpen is als men rekening houdt met de kosten van het onderwijs (Verhoeven en Kochuyt, 1994-95: 353). Ook al heet dit onderwijs kosteloos te zijn, het vraagt nog steeds serieuze financiële inspanningen voor kansarme gezinnen.

Het Hoger Instituut van de Arbeid (KULeuven) berekende dat in Vlaanderen (schooljaar 1998-1999) de gemiddelde studiekost voor het basisonderwijs 12.011 Bef (297,74 €) bedraagt. In het onderzoek wordt vastgesteld dat de schooluitstappen en het vervoer de voornaamste bronnen van de stijging van de kostprijs zijn (Bollens, Nicaise, Verhaeghe, 2000: 8, 10).

6 Ook in het hoofdstuk met betrekking tot het recht op een gezin komt dit aspect heel sterk naar voor.

Tan voegt daaraan toe dat de studietoelagen misschien meer dan vroeger terechtkomen bij diegenen waarvoor ze bedoeld zijn maar dat ze nog minder dan in het verleden de studiekosten dekken (Tan, 1998: 23).

De getuigenissen en wetenschappelijke rapporten wijzen dus op heel wat problemen aangaande de kostprijs van het onderwijs. Nochtans is de tekst van het **decreet basisonderwijs**⁷ duidelijk: niet alleen moet het gewone basisonderwijs door blijvende aandacht en verbreding van zorg zoveel mogelijk leerlingen blijvend begeleiden (artikel 8), de toegang tot het onderwijs is daarvoor kosteloos (artikel 27), het werkingsbudget omvat o.m. ook de kosteloze verstrekking van leerboeken en schoolbehoeften aan de leerlingen. Dit decreet voorziet ook in een uitbreiding van de bevoegdheden van de ‘Commissie Laakbare Praktijken’. Deze Commissie zal in de toekomst uitspraken kunnen doen omtrent klachten over de kostprijs van het onderwijs en richtlijnen terzake uitwerken.

3.1.3.2. Voorstellen en initiatieven

Om aan deze problematiek te verhelpen dringen sommige ouders aan op een kosteloosheid die dient uitgebreid te worden tot alle schoolse activiteiten zoals de maaltijden en het vervoer. Het is enkel op deze wijze dat gezinnen de nodige middelen krijgen om de schoolloopbaan van hun kinderen te waarborgen. Het moet wel degelijk gaan om een echte kosteloosheid, ook inzake schoolreizen of uitstappen (Mouvement international ATD Quart Monde, 1999: 51).

« Er zou in het contract van de school moeten staan dat iedereen recht heeft om te studeren. De school moet middelen zoeken, opdat iedereen de schoolkosten zoals bijvoorbeeld boeken, materiaal, zwemlessen, studiereizen, schoolabonnementen zou kunnen betalen. De studiebeurs is te klein en we zouden die moeten krijgen in het begin van het schooljaar als de schoolkosten het hoogst zijn. Maar het beste zou zijn als het onderwijs echt gratis is » (BMLIK, 1999: 53).

Eens ouders rond de tafel gezet worden komen er in functie van de specifieke situaties bijzonder creatieve voorstellen te voorschijn om de kostprijs te drukken. Het gaat daarbij om voorstellen die alle leerlingen ten goede komen en niet specifiek op een bepaalde inkomenscategorie gericht zijn. Meestal gaan de voorstellen ook in de richting van tijdig voldoende informatie te krijgen zodat de ouders kunnen plannen met betrekking tot de betalingen. Het blijkt duidelijk dat een soort tweederangsonderwijs moet vermeden worden. Ook duidelijke afspraken en informatie rond betalingen worden op prijs gesteld. Dergelijke afspraken worden soms zelfs geformaliseerd (Recht-Op, 1999: 10-14 en 19; ATD Vierde Wereld België, 1999: 18-19; Centrum Kauwenberg, 1999: 23-27). Er bestaan lokale initiatieven rond kosteloosheid maar een initiatief op hoger niveau is belangrijk om ‘willekeur’ te vermijden (Vlaams Forum Armoedebestrijding – Werkgroep Onderwijs, 2000: 20).

Recht-Op onderzocht welke de min- en pluspunten zijn van sociale kassen die georganiseerd zijn op stedelijk niveau (Antwerps stedelijk onderwijs). Er worden een aantal voorstellen geformuleerd aangezien blijkt dat hoe meer armen een school telt hoe minder de directie een beroep doet op die kassen; ze snoeit in de eigen uitgaven wat de kinderen een kleinere kans op volwaardige ontwikkeling biedt (Recht-Op, 1999). Zoals steeds met dergelijke initiatieven zijn de criteria en selectie bij de toekenning van de financiële steun voorwerp van discussie

⁷ 25.02.97, B.S. 17.04.97, gecoördineerde versie
<http://www.ond.vlaanderen.be/wetgeving/basisonderwijs/bao-decr-hfdst-lhtm>.

(Coördinatiecomité voor Welzijnsbeleid Stad Aalst, 2000). Het invoeren van studietoelagen in het basisonderwijs lijkt meer aangewezen.

Het Vlaams Forum Armoedebestrijding vraagt in een 'Nota Onderwijs' aandacht voor een aantal voorstellen om de kosteloosheid van onderwijs in praktijk te brengen:

- « Al wat in de eindtermen staat moet gratis zijn.
- Scholen moeten redelijk blijven in hun aanbod en in hun verwachtingen (geen dure uitstappen, geen duur materiaal of sportkledij).
- Studiebeurzen⁸ zijn een element van sociale correctie (studiebeurzen zijn onbekend en ontoereikend, we vragen een automatische toekenning (op basis van fiscale gegevens of via de kruispuntenbank), uitbetaling in het begin van het schooljaar, voor alle onderwijs tijdens de leerplicht).
- De kostprijs van sommige studierichtingen en de schaalvergroting beperken de keuzemogelijkheden van gezinnen.
- Herinvoering van het systeem van dubbel kindergeld in dure maanden (deze maatregel is niet stigmatiserend als het voor iedereen geldt, personen die niet afhankelijk zijn van een vervangingsinkomen krijgen nu tweemaal per jaar een extra om speciale kosten te dragen (vakantiegeld en eindejaarspremie).
- Elke school moet een plan opstellen over de manier waarop zij omgaan met de kosten die verbonden zijn aan onderwijs, hoe zij oog hebben voor financiële drempels en op welke manier ze hier mee omgaan. Ze zijn daarbij verantwoordelijk dat alle ouders betrokken worden bij de samenstelling van het plan. » (Vlaams Forum Armoedebestrijding, 2000: 2).

Nicaise noemt de afbouw van de financiële drempels een must aangezien de Grondwet voorziet dat het leerplichtonderwijs 'kosteloos' zou moeten zijn (1997: 23-24). Misschien heeft de grondwetgever niet gedacht aan de indirecte kosten, maar ook de directe kosten blijven doorwegen en een echte drempel vormen.

Bijkomende werkingsmiddelen en het optrekken van de studietoelagen, alsook grondige informatie over deze studietoelagen zijn dan ook onontbeerlijk. De te krappe subsidiëring speelt de school parten zodat ze heel wat kosten naar de ouders doorspelen (Vranken, Geldof, Van Menxel, 1997: 123).

Ook binnen de onderwijswereld heeft men toch, al dan niet in samenwerking met verenigingen, niet stilgezeten inzake de problematiek van de kostprijs. Dit is niet verwonderlijk want voor een school is dit meestal een eerste en tenminste duidelijk contact met de armoede binnen bepaalde gezinnen: de onbetaalde rekeningen. Als er bepaalde scholen vrij hardvochtig en stuurs reageren dan pogen de meeste scholen die hiermee geconfronteerd worden een oplossing te zoeken die voor iedereen haalbaar en bevredigend is. Het inzicht in de armoedeproblematiek speelt daarbij een grote rol en zal niet alleen het onderkennen van het probleem mogelijk maken maar ook het type oplossing waarnaar gezocht wordt of hoe er naar gezocht wordt mee bepalen.

Als we de diverse publicaties raadplegen dan komen er diverse types van oplossingen naar voor.

- Een aantal scholen kiezen voor administratieve faciliteiten. Hierin vinden we terug: spaarplannen, mogelijkheid tot betalen in schijven, maandelijkse afbetalingsplannen. Dit allemaal al dan niet gekoppeld aan een gesprek of briefwisseling met de ouders (Coördinatiecomité voor Welzijnsbeleid Stad Aalst, 2000; BMLIK, 1999: 37). Sommige

8 De benaming 'studietoelagen' is correcter, nvda.

scholen stellen zelf een lijst op van mogelijke schoolkosten om een duidelijk beeld te krijgen van hoe ze daarna de problematiek kunnen aanpakken (BMLIK, 1999: 44).

- Andere scholen gaan over tot financiële tegemoetkomingen, waaronder een geheel van zeer diverse ingrepen moet worden begrepen. Een paar voorbeelden: wie een bestaansminimum geniet moet niet betalen voor de opvang, de school draagt bij voor uitstappen of reizen, gratis maaltijden, de vriendenkring komt tussen, voordelen vanaf het derde kind, ... (Coördinatiecomité voor Welzijnsbeleid Stad Aalst, 2000; BMLIK, 1999: 32).
- Er zijn scholen die meer terugrijpen naar 'klassieke' drukingsmiddelen om betaling te bekomen van achterstallige rekeningen: juridische procedures, administratieve procedures, ... (Coördinatiecomité voor Welzijnsbeleid Stad Aalst, 2000).
- Soms geven scholen het op om geld te vragen als gezinnen blijvend een schuld hebben. Maar dit betekent zeker niet dat de wrevel t.a.v. deze gezinnen weggenomen is.
- Scholen zien heil in een verhoogde tussenkomst van de overheid: het gaat dan meestal om budgetbegeleidingen of oprichting van fondsen maar ook zelf zien ze een aantal mogelijkheden (wijziging aanbod, zoeken naar goedkopere activiteiten, verantwoorde leeruitstappen op een voordelige manier georganiseerd...) (BMLIK, 1998: 37; BMLIK, 1999: 24).
- In Mechelen heeft het OCMW, na een vraag van De Keeting, een extra budget vrijgemaakt voor de financiering van schoolkosten van gezinnen (en dit niet alleen voor gezinnen die een bestaansminimum trekken).
- Discretie wordt aangevoerd als een belangrijk aspect bij het nemen van initiatieven ... (Coördinatiecomité voor Welzijnsbeleid Stad Aalst, 2000).

Bijzonder interessant als leidraad voor scholen die wat willen doen is de gedragscode voor het financiële aspect die terug te vinden is in 'Kansrijk voor Kansarm' (Laevers, Vanhoutte, 1998: 84-85). Naast informatie over de Commissie Laakbare Praktijken wordt er aan volgende punten aandacht besteed onder de vorm van een werkplan voor de school:

- vanuit de school de situatie juist proberen in te schatten (kennis van de situatie van armoede) ;
- communiceren over geldzaken (hoe pak je dit het best aan) ;
- een financieel beleid van de school (afspraken rond discretie, beleid uitstippelen betreffende uitstappen en reizen, optionele zaken niet inlassen in het basispakket, drukken van onkosten, centraal beheer voor ophalen van finances, gespreide betalingen voor grote bedragen, afspraken rond traktaties en geschenken, de leerkracht niet laten optreden als kassier of deurwaarder, ...).

Het interessante aan deze leidraad is dat hij binnen ieders bereik ligt en kan zorgen voor minder spanning wat uiteindelijk zowel de school, de ouders als de leerlingen ten goede komt.

Het mag in deze problematiek van de kostprijs van het onderwijs toch niet ontgaan dat de Vlaamse Minister van Onderwijs in haar beleidsnota 2000-2004 stelt dat alle leerlingen het basisonderwijs volledig gratis moeten kunnen volgen onder andere door middel van kosteloosheid, studietoelagen, sociale voorzieningen en leerlingenvervoer (Vlaamse Minister van Onderwijs, 2000: 35). Op basis van hun kostenberekening eerder aangehaald vernoemen Bollens, Nicaise en Verhaeghe een bedrag van 7,6 miljard frank (188,4 miljoen €) per jaar voor het realiseren van een volledig kosteloos basisonderwijs (Bollens, Nicaise, Verhaeghe, 2000).

De creatieve oplossingen op schoolniveau (kostenspreiding, sociale kassen, enzovoort) zijn positief want ze getuigen van een groeiend bewustzijn, maar ze zijn ontoereikend en onderstrepen alleen maar de ernst van het probleem.

3.2. Leerkrachtenopleiding en navorming

3.2.1. Vaststellingen

« De school kent de armoedeproblematiek niet of weinig. Ouders vinden dat er geen rekening gehouden wordt met hun ervaringen en dat de oplossingen meestal vanuit de school opgedrongen worden. Ouders kunnen hier meestal niet aan voldoen » (' t Keetingske, 2000).

Bepaalde pijnpunten, naast de problematiek van de kost die weliswaar van bij het begin de relaties tussen de school en de ouders kan verzieken (ATD Vierde Wereld België, 1999: 1), komen heel regelmatig terug: « We zien dat onze kinderen meer moeten blijven zitten, we zien dat onze kinderen zich minder goed voelen op school (ze worden gepest, de school houdt geen rekening met de situatie bijvoorbeeld inzake een opstel over vakantie) en dat ze het middelbaar onderwijs vaak niet afmaken » (Centrum Kauwenberg, 1999a: 8). Er is dus duidelijk sprake van een grote kloof tussen de leefwereld van de kansarme gezinnen en die van de school waar de normen, waarden en gewoonten van de middenklasse in de school gevolgd worden. Dit weerspiegelt zich in de leermethoden, in de voorbeelden en opdrachten in de lessen. Zo wordt er bijvoorbeeld bij het geven van huiswerk van uitgegaan dat alle voorwaarden thuis vervuld zijn om dit op een geconcentreerde manier te volbrengen. Zo dient vastgesteld te worden dat de leefwereld van arme kinderen kleiner is, dat hun ouders een laag scholingsniveau hebben en geen of weinig steun kunnen verlenen bij het schoolgebeuren (Recht-Op, 1999: 4-5).

Ouders vinden dat ze zich steeds moeten verdedigen en op weinig begrip kunnen rekenen op school: 'op het matje geroepen worden' als de kinderen met iets niet in orde zijn, te weinig rekening houden met andere problemen van het gezin, het moeilijk kunnen betalen, het niet durven vragen om iets te mogen afbetalen uit vrees voor de reactie van de school, het niet durven naar oudercontacten gaan omdat je toch steeds kritiek krijgt, enzovoort ... zijn nog steeds veel voorkomende klachten (' t Keetingske, 2000). Wanneer je als ouder gecontacteerd wordt omwille van problemen, die je meestal zelf al kende, dan is het bijzonder beangstigend als niemand je daarbij helpt naar antwoorden of oplossingen te zoeken. Het is daarom belangrijk dat naar ouders geluisterd wordt, dat de verwachtingen van mensen die het zo moeilijk hebben om naar de school te komen, gekend zijn (Mouvement international ATD Quart Monde, 1999: 52-53). Het wegblijven op oudercontacten, om te vermijden dat je nog eens negatieve dingen over je kinderen te horen krijgt, is een veruiterlijking van angst en pijn om dergelijke confrontatie en zijn mogelijke gevolgen (De Cirkel, onuitgegeven werkdocument). De 'kijk' van mensen op armen wordt bijzonder goed aanvoeld en weegt zwaar door (BMLIK, 1998: 42).

In het kader van hun **onderzoek** kwamen Verhoeven en Kochuyt tot de vaststelling dat de meeste leerkrachten geen weet hadden van de thuissituatie van hun leerlingen (1994-95: 355). Het zijn nochtans de leerkrachten en het CLB die de grootste invloed hebben op de schoolloopbaan van kinderen uit kansarme gezinnen aangezien de ouders hierin weinig raad kunnen geven. Deze vaststelling is bijzonder verontrustend wanneer ze gelinkt wordt aan de bevindingen van Nicaise wanneer hij de veelheid van omgevingsfactoren opsomt die de kinderen beïnvloeden tijdens hun schoolloopbaan en ook aangeeft welke de gevolgen kunnen

zijn van foutief geïnterpreteerd gedrag, namelijk dat: « ...sommige gedragsproblemen van kansarme leerlingen (zwakke concentratie, gebrek aan doorzettingsvermogen, hyperactiviteit) rechtstreekse psychologische gevolgen zijn van ontbering (...). Men kan echter raden dat onwetende leerkrachten de oorzaken van zulke gedragsproblemen veeleer gaan zoeken in het karakter van de leerlingen » (Nicaise, 1997: 6-10, 17-18, 27).

In het kader van de totstandkoming van een project schoolopbouwwerk in Aalst werd in drie **scholen** vorming georganiseerd voor de leerkrachtenteams over kansarmoede: « Daar bleek veel nood aan te zijn. Eén van de geëngageerde moeders binnen de Vierdewereldgroep getuigde daar vanuit haar eigen ervaringen over armoede en onderwijs. De leerkrachten waren onder de indruk. Voor velen was dit immers een eerste echt contact met iemand van de Vierde wereld » (De Keeting, 2000). In het kader van ontmoetingen met de mensen zelf is het duidelijk dat de leerkrachten steeds weer gegrepen zijn: "Ik weet dat er kansarmen zijn, maar ik had er nooit bij stilgestaan dat deze mensen gedwongen worden tot isolement." (De Keeting, 2000).

De onderwijswereld, of tenminste een deel daarvan, is vragende partij naar informatie, naar vorming. Docenten uit normaalscholen die worden aangesproken op samenwerking vragen naar materiaal waarmee ze kunnen werken, dat ze bij hun studenten kunnen aanbrengen. Bepaalde in deze bijdrage geciteerde publicaties zijn overigens een resultaat van deze vraag die op een bepaald ogenblik samenviel met de bekommernis van de ouders om de schoolloopbaan van hun kinderen.

3.2.2. Voorstellen en initiatieven

« Intelligentie is als een plant: om te groeien heeft ze water nodig. Leerkrachten zouden moeten proberen de situatie te begrijpen, en stilstaan bij bepaalde voorvallen of zich vragen stellen wanneer er problemen zijn met een kind: wat gebeurt er, hoe kunnen we de ouders ontmoeten, ...? » ((Mouvement international ATD Quart Monde, 1999: 49-50). Een klimaat van openheid en begrip maakt deel uit van de omstandigheden die nodig zijn om vlot te kunnen schoollopen en te leren rekenen en schrijven (BMLIK, 1998: 42 en 53).

In verschillende bijdragen wordt aandacht gevraagd voor het leren kennen van de leefwereld van kinderen en ouders die in armoede leven, en voor de rol van de leerkrachtenopleiding en nascholing daarin.

Ook Centrum Kauwenberg wijst op het belang van vorming en opleiding van de leerkrachten (Centrum Kauwenberg, 1999a: 11). Ze moeten vooraleer ze hun beroep aanvatten in staat gesteld worden om de leefwereld van arme kinderen te begrijpen en de kinderen ook te aanvaarden. Ze moeten ook gevormd worden om tegemoet te komen aan de ouders, om contact met hen op te nemen. Als kinderen voelen dat hun ouders aanvaard worden binnen de school zullen ze er zich zelf ook beter voelen. Leerkrachten moeten hierin echt geholpen worden om efficiënt te kunnen werken. « Een leerkracht geeft hierover het volgende voorbeeld. Ze was heel boos geworden op een kind omwille van het slecht geschreven huiswerk. Ze riep het kind bij zich en uitte haar verwondering en vroeg het kind of het met opzet zo slecht had geschreven. Het kind vertelde toen dat de elektriciteit was afgesloten en dat hij zijn huiswerk in de trappenhal had gemaakt, maar daardoor ook telkens moest onderbreken en opstaan om het licht opnieuw te laten branden » (Mouvement international ATD Quart Monde, 1999: 54).

De instellingen alsook de mensen die er werken moeten hun kijk op de situatie kunnen veranderen, ze moeten over het schoolsysteem heen kunnen kijken, naar de gezinnen en de kinderen die achter het schoolgebeuren schuilgaan. Als mensen benaderd worden met eerbied in plaats van als deel van een systeem kan er heel wat veranderen en kunnen de kinderen beter leren (Mouvement international ATD Quart Monde, 1999: 56). Goed verzorgde informele contacten tussen ouders en leerkrachten en directie kunnen vele problemen verlichten. Het kan verhelpen dat ouders niet durven vragen om afspraken te maken rond de betalingen. Informele contacten en respectvolle omgang kunnen stigmatisering doen afnemen (Recht-Op, 1999: 16).

De Beweging van Mensen met Laag Inkomen en Kinderen pleit voor ondersteuning en waardering: pas als anderen ons (de armen) leren kennen en begrijpen, kunnen er stappen vooruit worden gezet (BMLIK, 1999: 58).

« Het is belangrijk dat je je inleeft in de leefwereld van de ouders. De omstandigheden waarin bepaalde gezinnen leven, zijn erg moeilijk. Als buitenstaander of als jonge leerkracht heb je daar dikwijls geen voeling mee. Je kunt je niet voorstellen in welke ellende gezinnen soms moeten leven. Dagelijks contact is nodig om dit te beseffen ». De kennis is onontbeerlijk wil je komen tot een constructieve samenwerking rond het kind (BMLIK, 1998: 31, 39).

Correcte informatie is bijzonder belangrijk. In de meeste lidstaten van de Europese Unie is er blijkbaar in de lerarenopleiding geen specifieke vorming voorzien omtrent leerproblemen, noch over de leefsituatie van sociaal achtergestelde leerlingen. Ook in de nascholing zouden deze aspecten nochtans op geregelde tijdstippen aan bod moeten komen (Nicaise, 1997: 6-10, 17-18, 27).

Het is essentieel dat leerkrachten de leefwereld van arme kinderen beter leren kennen om over te gaan naar meer begrip, om te leren omgaan met verschillen, om meer alertheid aan de dag te leggen en om lesvoorbeelden aan te passen en beter af te stemmen (Verhaeghe, 2000: 79 e.v.). Kennis van de armoedesituatie is dus belangrijk, maar niet enkel van het miserieverhaal van individuele armen. Ook de kennis van de strijd van armen om te overleven, hun rechten te bekomen, aan verwachtingen en plichten tegemoet te komen en de kennis van hoe de maatschappij met armoede omgaat zijn noodzakelijk.

Het is mede om deze honger naar kennis op een aangepaste manier te kunnen stillen dat ook het boek 'Kansrijk voor kansarm' waarvan hierboven reeds uitvoerig sprake was dient toegejuicht te worden. Het pakt in duidelijke en weloverwogen woorden de problematiek aan op een manier waarop leerkrachten - en zelfs een heel team en een school - er werk kunnen van maken.

De administratie meent dat 'nieuwe thema's zoals taalvaardigheid, ICO (intercultureel onderwijs), betrokkenheid van ouders, stilaan ingang vinden binnen de lerarenopleiding (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap – Departement Onderwijs, 2000: 5).

De Vlaams Minister van Onderwijs voorziet in haar beleidsnota 2000-2004 dat het nascholingsbudget gaat stijgen. Het is dan ook een uitdaging het thema 'onderwijs en armoede' hierin een belangrijke plaats te laten innemen.

3.3. School en ouders: van communicatie tot participatie

3.3.1. Vaststellingen

Het is voor **ouders** die in armoede leven niet altijd evident om contact te hebben met de school en te voldoen aan de verwachtingen die de school stelt. De manier waarop de verwachtingen geformuleerd worden is ook belangrijk: het kan immers overkomen als een verwijt of juist als een uitnodiging om er samen wat aan te doen. Ouders voelen dit ook bijzonder goed aan. « Als ze voelen dat ge als vader meewilt, dan doet de school al wat ze kan. ... Als vader van Kimberley was het in het begin niet zo gemakkelijk. Ik had immers geen voorbeeld! Thuis had ik geen vader meer (overleden) en was ik aan mijn lot overgelaten » (Centrum Kauwenberg, 1999b: 1).

Toch voelen ouders zich vaak 'klein' en alleen ten aanzien van de school of de problematiek die met hun armoede gepaard gaat binnen het schoolgebeuren. Ze durven vaak geen contact opnemen met de school om te spreken over hun kinderen. Daaruit wordt ten onrechte afgeleid dat ze er geen interesse voor hebben. Ouders, leerkrachten en directie moeten in dialoog gaan om er samen voor te zorgen dat de kinderen uit arme gezinnen niet opzij worden geschoven (Mouvement international ATD Quart Monde, 1999: 52; ATD Vierde Wereld België, 1999: 4).

Ouders in armoede hebben faalangst, willen het goed doen en willen dus voldoen aan de verwachtingen van anderen. Maar wanneer de verwachtingen niet duidelijk zijn uitgesproken en mensen vanuit hun interne roots en hun huidige situatie hiermee niet vertrouwd zijn, dan proberen ze die verwachtingen gevoelsmatig in te vullen. Maar dit gebeurt niet enkel ten aanzien van de school. Een gezin dat in armoede leeft moet rekening houden met en voldoen aan de verwachtingen van heel wat personen die hen begeleiden of opvolgen. De school is maar één van deze omgevingsfactoren die de mensen ofwel kan ondersteunen of extra druk meebrengt. Soms denkt een school ouders te ondersteunen, maar krijgt de leerkracht of de directie niet de respons die ze verwachten (De Cirkel, niet-gepubliceerd werkdocument).

Wanneer ouders niet voldoen aan de verwachtingen van de school en dit hen wordt meegedeeld, dan voelen zij de bemerkingen aan als kritiek op hun ouder-zijn en hun laag zelfbeeld kan daar niet tegenop. Sommige ouders reageren dan agressief tegenover de school, of apatisch, het lijkt alsof het hen niet kan schelen, maar dit is absoluut niet waar (De Cirkel, niet gepubliceerd werkdocument). Veel onderwijsinspanningen voor de kinderen van arme gezinnen zullen maar succes hebben als deze kinderen en hun ouders kunnen rekenen op sociale waardering, respect voor hun waardigheid, solidariteit. Alle kinderen gelijke kansen geven begint met arme kinderen in de ogen van de andere kinderen een gelijke status te geven, waardering en achting. Een school kan werken aan een goed sociaal klimaat van respect en vriendschap tussen de kinderen. Leerkrachten kunnen met betrekking tot de leerstof en in hun verwachtingen rekening houden met de levensomstandigheden van de armste leerlingen.

Veel ervaringen van ouders die in armoede leven hebben te maken met communicatie: er is geen, onvoldoende of een onjuiste communicatie tussen de gezinnen en de onderwijswereld (Vlaams Forum Armoedebestrijding – Werkgroep Onderwijs, 2000: 5; Centrum Kauwenberg, 1999a: 14, 15, 16). Met communicatie staat of valt alles, en toch is er vaak nog sprake van éénrichtingscommunicatie (van de school naar het gezin toe). Andersom loopt ze vrij stroef en moeilijk of bleek ze zelfs onmogelijk (t Keetingske, 2000). De manier van communiceren in

onze samenleving is vrij rechtstreeks en wordt door mensen die in armoede leven vaak als bedreigend ervaren. Daardoor kunnen ze de bezorgdheden van de leerkrachten en de school vaak niet horen en ontstaan er misverstanden en conflicten. Uitsluitingsmechanismen schuilen dan in een klein hoekje, het heeft niets te maken met het bewust aan de kant zetten maar alles met het verkeerdelijk interpreteren van acties en daar dan nog eens verkeerdelijk op reageren (De Cirkel, onuitgegeven werkdocument).

Hoewel sommige situaties toch serieuze vragen oproepen: « Vorig jaar ging ik mijn zoontje afhalen in de kleuterschool. Ik stond achter met mijn betalingen voor de middagopvang. Het kind liep rond op de speelplaats met een bordje rond zijn hals waarop stond: NOG 350 FR BETALEN » (Recht-Op, 1999: 15).

Nu dient het begrip 'communicatie' ook ruim beschouwd te worden. Communicatie is meer dan het spreken met mekaar en de eventuele gevolgen die voortvloeien uit het letterlijk niet begrijpen van mekaar of de manier waarop mensen zich uitdrukken. Ook inzake non-verbale communicatie gaapt er een diepe kloof. Denk maar aan het bezit van bepaalde materiële dingen die de mensen zich aanschaffen om erbij te horen en de indruk dat dit bij anderen opwekt dat er wel geld is voor bijkomstigheden. Dit hele probleem rond communicatie dient ook gesitueerd te worden in een kader van een gebrek aan vaardigheden zoals geldbeheer, administratie of het voeren van een huishouden (Recht-Op, 1999: 3).

Ook uit het **onderzoek** van Verhoeven en Kochuyt blijkt dat - naast de moeilijkheden die ouders en kinderen ervaren om het studeren in een rustige, probleemloze sfeer te laten gebeuren (de materiële kant van de zaak) - ouders evenzeer worstelen met verwachtingen van een school die voor hen ofwel onbekend zijn, ofwel zo vreemd zijn dat ze hun kinderen weinig steun en begeleiding kunnen geven.. De hulp – die de ouders soms nodig hebben - wordt hen vaak opgedrongen, wordt ervaren als controle en ze vertonen dan de neiging om de problematiek naar iemand anders door te schuiven of ze gaan de school wantrouwen waardoor ze dan weer contact gaan mijden. Het wegblijven op oudercontacten is daarbij duidelijk ingegeven door de vrees om met nieuwe problemen geconfronteerd te worden. Ze weten te weinig over wat hun kinderen doen op school en verdedigen ze, wat de relatie tussen ouders en school niet bevordert en waardoor de afstand nog toeneemt (Verhoeven en Kochuyt, 1994-1995: 354-355). Andere onderzoekers komen tot dezelfde vaststellingen (zie ook Nicaise, 1997: 17).

Scholen beseffen ook dat er nood is aan contact maar dat dit absoluut niet evident is. Scholen zeggen dat hoewel ze contact zoeken met de gezinnen deze zoektocht bemoeilijkt wordt omdat ze weinig of geen respons krijgen. Ze onderkennen maar al te goed de gevolgen van het gebrek aan contact. Ze beseffen dat mensen hun feitelijke situatie verbergen of verbloemen om zich af te schermen.

Projecten als het Gentse SIF-project 'brugfiguren' - met hun actie op drie niveaus (relatie gezin - school, zorgverbreding en teamontwikkeling) - kunnen hierbij een belangrijke rol spelen. Sommige brugfiguren zien het ook als een deel van hun taak om de vele vooroordelen weg te gommen en de leerkrachten ervan te overtuigen dat de sociale context van de kinderen even belangrijk is als hun vermogen om leerstof te slikken en te reproduceren (BMLIK, 1999: 27).

Ondersteuning kan ook van buiten de school komen. Ouders hechten veel belang aan goed draaiend schoolopbouwwerk dat als opdracht heeft ouders en jongeren in de school sterker te maken (zie ook verder) (Vlaams Forum Armoedebestrijding, 2000: 19-20).

3.3.2. Voorstellen en initiatieven

« Oudercontacten zijn voor ons (de armen) zeer belangrijk. Er zouden er nog meer moeten zijn. Wij weten graag wie met ons kind bezig is en hoe ze er mee bezig zijn. We moeten meer uitwisselen van hetgeen kinderen goed en niet goed kunnen en samen oplossingen zoeken. Dan kunnen we er met de kinderen over praten, hen helpen en ondersteunen. Hoe meer contacten hoe beter, en het is best om de mensen daarvoor persoonlijk aan te spreken » (BMLIK, 1999: 11 en 62).

Informatie wordt aanzien als een belangrijk 'wapen'. Daarbij gaat het steevast om informatie over kosten, over sociale kassen die in bepaalde scholen bestaan, over studiebeurzen, over doorverwijzing naar een ander type onderwijs ('t Keetingske, 2000; Recht-Op, 1999: 20). Maar ook informatie over wat de kinderen doen op school. Ouders krijgen graag antwoorden op hun vragen, willen bijvoorbeeld via een lespakket kunnen volgen waarmee hun kinderen bezig zijn (BMLIK, 1998: 46). Het tijdschrift Klasse voor ouders, dat gratis wordt bezorgd, poogt hier duidelijk een antwoord te bieden vanuit de invalshoek van de lezer.

Er is duidelijk nood aan anders communiceren. We moeten proberen te spreken vanuit dezelfde doelstellingen, namelijk een goede opvoeding voor de kinderen zodat ze het later beter hebben en door de ouders ouder te laten zijn. Dit kan gebeuren door vragen te stellen, niet bemoeizuchtig maar om op elkaar af te stemmen. Het zijn vaak vele kleine dingen die voor ons evident zijn, die met hen besproken moeten worden om elkaar beter te leren kennen en om misverstanden of verkeerde interpretaties te voorkomen (De Cirkel, onuitgegeven werkdocument). Er is echt nood aan vertrouwen en kennis van elkaars leefwereld en opdracht, er moet meer gepraat worden (en niet alleen als er problemen zijn). Dit vraagt natuurlijk tijd en deze tijd is totnogtoe niet structureel voorzien in het takenpakket van de onderwijzers die er voornamelijk moeten voor zorgen (en liefst met wat medewerking van de ouders) dat het programma afgewerkt wordt (Vlaams Forum Armoedebestrijding, 2000: 6-7; BMLIK, 1998: 44).

Er moet dus duidelijk een onderscheid gemaakt worden tussen het oudercontact en het dagelijks contact dat ruimte laat voor vertrouwen dat gestadig kan groeien. Zo is het niet ondenkbaar dat er contacten zouden plaatsvinden buiten de traditionele contactavonden gebonden aan het afgeven van een rapport (waarop, zoals reeds gezegd, ouders vaak afwezig zijn). Deze contacten zouden kunnen plaatsvinden in kleine 'modules' waarbinnen luisteren, discussie en begrip opbrengen mogelijk zijn zonder dat dit gebonden is aan de prestatie van de kinderen (Mouvement international ATD Quart Monde, 1999: 55; BMLIK, 1998: 43).

De momenten van contact kunnen zich bijvoorbeeld situeren bij de inschrijving van het kind in de school (hoe de school in mekaar zit, wat in het schoolreglement staat, een rondleiding) of op verschillende manieren tijdens het schooljaar. En als de ouders toch niet komen opdagen dan mag de school eigenlijk niet opgeven (Centrum Kauwenberg, 1999: 18-20; Recht-Op, 1999: 16).

In het kader van haar werkzaamheden rond onderwijs heeft Centrum Kauwenberg een vormingsproject rond communicatie georganiseerd waardoor mensen leren hoe ze kunnen verwoorden wat ze willen zeggen, leren hoe ze ook in naam van anderen kunnen spreken en hoe ze ervoor kunnen zorgen dat anderen luisteren naar wat men zegt en ze er dan ook rekening mee houden (Centrum Kauwenberg, 1999a: 17).

Als ouders wegblijven van het oudercontact, als ze het contact met de leerkrachten of schooldirectie ontwijken, besluiten buitenstaanders vrij licht dat ze geen interesse hebben voor het werk en de resultaten van hun kinderen op school, wat schril afsteekt tegen de bekommernis van de ouders om hun kinderen.

Ook Laevers en Vanhoutte pleiten in hun boek voor meer contact. Meer zelfs, zij pleiten voor het werken aan een dialoog. Ze benadrukken hierbij dat het initiatief moet uitgaan van de school en zo nodig verschillende keren dient herhaald te worden. De ontmoetingen moeten getuigen van respect: arme ouders zijn ouders zoals alle anderen en een informele aanpak heeft bij de aanvang het meest kans op slagen. De meer georganiseerde ontmoetingen kunnen ook soelaas bieden als er een mogelijkheid is om ouders in te schakelen. Ze sluiten het rijtje af met de mogelijkheid van huisbezoeken (Laevers, Vanhoutte, 1998: 86).

Voorts benadrukken Laevers en Vanhoutte ook het belang van het aangepast taalgebruik vanwege de onderwijswereld. De boodschap mondeling toelichten ook al werd ze al schriftelijk medegedeeld kan nooit kwaad. Ouders aanspreken hoeft echt niet alleen te gebeuren wanneer er zich problemen voordoen.

Het is bijzonder belangrijk om ouders ook aan te spreken als er leuke dingen gebeurd zijn.

In het kader van dialoog en partnerschap zou een belangrijke rol kunnen gespeeld worden door de ouderverenigingen. Via een dergelijke vereniging zou de dialoog kunnen tot stand komen en zouden arme gezinnen kunnen ondersteund worden. Maar er dient vastgesteld te worden dat in praktijk dergelijke verenigingen bemand en bevrouwd zijn door mensen die reeds vertrouwd zijn met de schoolcultuur en het schoolgebeuren. Andere ouders komen niet of nemen nooit het woord. Het is bovendien bijzonder moeilijk om deze situatie om te buigen.

Toch proberen bepaalde ouderverenigingen daar wat aan te doen en stellen ze hierbij vast dat de eerste taak die moet opgenomen worden erin bestaat de ouders uit arme middens - gelet op hun eigen slechte ervaringen - te verzoenen met de school. Daarbij moet ook de uitleg inzake de schoolstructuur aan bod komen alsook wat de kinderen eigenlijk leren op school (gezien alles veranderd is sinds de schooltijd van de ouders) (Mouvement international ATD Quart Monde, 1999: 53).

Bij Laevers en Vanhoutte vinden we een oproep om kansarme ouders ook de kans te geven om in de oudervereniging gehoord te worden. Ze moeten bij de werking betrokken worden, inspraak krijgen en daarbij geholpen worden. Dit gaat dus verder dan gewoon toelaten. De activiteiten kunnen rekening houden met de financiële draagkracht van de ouders en het oudercomité kan als toetssteen fungeren voor het financiële beleid van de school (Laevers, Vanhoutte, 1998: 87).

In een recent nummer van KOOGO-info (Koepel van Ouderverenigingen van het officieel, gesubsidieerd onderwijs pleit reetje Adams er voor om kansarme en bestaansonzekere ouders te betrekken bij de ouderwerking.

Er is echter weinig commentaar terug te vinden aangaande de participatieraden die duidelijk de meer officiële organen zijn terwijl oudercomités vaak een meer dragende rol vervullen bij het organiseren van festiviteiten. De deelname van ouders blijkt alles behalve evident te zijn, niet duidelijk en het materiaal of programma alsook de nodige kennis ontbreekt (OECD, 2000 : 35 § 106-107).

Verhaeghe wijst op het belang arme gezinnen te laten participeren in oudergroepen of participatieraden: « Scholen houden bij het uitstippelen van hun beleid en de concretisatie van het eigen pedagogische project een bepaalde referentiegroep voor ogen. Ouders en kinderen uit arme gezinnen maken daar doorgaans geen deel van uit. Wil men ervoor zorgen dat scholen in hun concrete beleidsvoering daadwerkelijk rekening houden met de levensomstandigheden van arme gezinnen, dan zal ernaar gestreefd dienen te worden dat die gezinnen mee opgenomen worden in het beeld van de referentiegroep. De actieve vertegenwoordiging van arme gezinnen in b.v. oudercomité of lokale schoolraad of participatieraad kan daartoe bijdragen » (Verhaeghe, 2000: 11).

De scholen zelf zien ook in dat contact langzaam moet groeien, informeel bijna opdat de ouders een gevoel van vertrouwen zouden krijgen. Dat informeel contact kan ouders ertoe brengen om toch naar een oudercontact te komen.

Dergelijke oudercontacten verlopen niet altijd even vlot. Het is net alsof sommige leerkrachten/scholen de situatie wel begrijpen maar niet goed weten wat ze ermee moeten aanvangen.

Bepaalde scholen proberen de ouders dichter bij de school te betrekken door het organiseren van informatie-avonden rond de werking van de school of gaan gewoon op huisbezoek (hoewel de schroom voor het schenden van de privacy zeer hoog is). Voor leerkrachten is het dan ook niet altijd duidelijk welke rol ze nu vervullen: leerkracht of maatschappelijk assistent (BMLIK, 1998: 32, 69-71).

Vanuit de overheid zijn er de laatste jaren informatiecampagnes opgezet, doch er gebeurde nog geen onderzoek waarbij wordt nagegaan in welke mate de informatie echt bij de doelgroep terechtkomt. Brochures lijken in ieder geval niet te volstaan. Misschien is hier wel een rol weggelegd voor de school. Zo zou de school bijvoorbeeld informatie kunnen geven alsook het aanvraagformulier voor de studietoelagen op het ogenblik van de inschrijving (Nicaise, 1997: 38; 't Keetingske, 2000).

Toch zijn een aantal brochures bijzonder duidelijk en werd één ervan zelfs herschreven met onder andere hulp van De Keeting: 'Gids voor ouders met kinderen in het basisonderwijs' uitgegeven door het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, Administratie Basisonderwijs (1998, eerste uitgave). Daarnaast dienen ook nog vermeld te worden: 'Zoveel ga ik leren' (1998) om mensen wegwijs te maken in de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen (uitgegeven door dezelfde administratie) en ook de brochure ter voorstelling van de nieuwe Centra voor Leerlingenbegeleiding (1999, zelfde Ministerie, Afdeling PMS-Nascholing-leerlingenvervoer in samenwerking met Afdeling Informatie en Documentatie Onderwijs).

Beter en op een gepaste manier informatie verschaffen aan ouders is duidelijk een bekommernis van de onderwijswereld in de ruime zin van het woord. Tijdens de ronde tafel van 17 oktober 1998 werden daarrond duidelijke voornemens geformuleerd. CLB's willen proberen een betere brugfunctie te gaan opnemen tussen de ouders en de school, en willen

binnen de scholen informatie verschaffen over leven in armoede (BMLIK, 1999: 35-36). Sommige scholen kiezen voor het inrichten van middagen rond bepaalde thema's (bijvoorbeeld: huistaakbegeleiding) waar in kleine groepjes en ervaringsgericht gewerkt kan worden, dit wil zeggen waarbij ouders en schoolmedewerkers ervaringen en verwachtingen uitwisselen (BMLIK, 1999: 42). We zitten hier zeer dicht bij het 'anders communiceren' waarnaar ouders gevraagd hebben. In hun zoektocht naar het laten overkomen van informatie en het geslaagd communiceren met ouders moeten de scholen enige creativiteit aan de dag leggen.

Het verrichten van huisbezoeken, het organiseren van ontmoetingsavonden, leesprojecten, voorlees- en vertelnamiddagen voor ouders of het peterschap over arme gezinnen worden bestempeld als interessante maar geïsoleerde initiatieven (Vranken, Geldof, Van Menxel, 1998: 124). Misschien moeten scholen meer ondersteund worden in de uitwisseling van ervaringen, misschien moeten ze meer de kans krijgen om met mensen samen te werken en samen dingen op te zetten. Interessant zijn zeker de ervaringen te noemen die werden opgedaan in het kader van het actie-onderzoek 'Armoede en basisonderwijs' dat werd uitgevoerd door de Vakgroep Onderwijskunde van de RUG (Verhaeghe, 2000).

Teams van een aantal geselecteerde projectscholen werkten – onder begeleiding van de onderzoekers – aan (onder andere) de doelstelling de sociaal-culturele kloof tussen arme ouders en de school te verkleinen. Het rapport bevat theoretische inzichten, getuigenissen, ... maar ook een aantal concrete tips en methodiekbeschrijvingen (Verhaeghe, 2000).

Meer nog dan communicatie, of verder nog dan communicatie, is er vraag naar concrete ondersteuning in verband met de schoolse situatie (De Keeting, 2000). Ondersteuning van de minst sterke schakel, de ouders (bijvoorbeeld in de contacten die ze hebben met de school) en dus geen ondersteuning in de zin van remediërend optreden bij elk kind afzonderlijk. De ondersteuning doelt hier duidelijk op participatie.

In het streven arme ouders en school dichter bij elkaar te brengen kunnen het schoolteam, schoolinterne ondersteunende functies (cfr. het Gents initiatief 'brugfiguren') en schoolopbouwwerk (schoolextern) elkaar goed aanvullen.

De wereld van het schoolopbouwwerk voelt zeer goed aan welke de mogelijkheden en beperkingen zijn van alle betrokkenen, staat er als het ware tussenin (BMLIK, 1999: 47-50). Het uiteindelijke doel van schoolopbouwwerk is de participatie van kansarme ouders en jongeren in het onderwijs te bevorderen. Deze doelstelling moet vooral gerealiseerd worden via de methodiek van projectmatig werken, waarbij men tracht – op basis van een analyse van de problemen en mogelijkheden – concrete initiatieven en oplossingen te realiseren. De betrokkenheid van kansarme ouders en jongeren moet wezenlijk onderdeel uitmaken van het veranderingsproces.⁹

Op het vlak van schoolinterne ondersteuning bestaat het Gentse SIF-project 'brugfiguren'. Samengevat bevat hun takenpakket drie luiken: het dichter bij elkaar brengen van het arme gezin en de school, effectievere en efficiëntere zorgverbreding uitbouwen naar kansarme leerlingen, en teamontwikkeling. Op basis van evaluatie wordt het project regelmatig bijgestuurd en is het ondertussen verlengd met drie jaar (oorspronkelijk van 1997 tot en met 1999, thans tot 2003). Elke brugfiguur functioneert natuurlijk binnen een gegeven geheel, en

9 Visietekst schoolopbouwwerk, naar een doelgericht en emancipatorisch concept, goedgekeurd door de Vlaamse regering op 23.07.1997.

eigenlijk zijn geen twee brugfiguren met mekaar te vergelijken aangezien hun activiteit zich situeert binnen een bepaalde schoolpopulatie en ook met een bestaand schoolteam.

Mensen vertellen tijdens ontmoetingen dat de 'brugfiguur' daar aan de schoolpoort staat zoals een andere ouder' wat contact blijkbaar vergemakkelijkt. Een externe (universitaire) evaluatie is thans lopende. De zorg van ouders maar ook de zorg van de brugfiguren is dat ze geen rechtstreekse contacten met de leerkrachten verhinderen (BMLIK, 1999: 45). Wel wijst ATD Vierde Wereld België erop dat waar brugfiguren en schoolopbouwwerkers actief zijn, ouders niet afhankelijk zijn van die 'toevallige communicatieve leerkracht' (ATD Vierde Wereld België, via mededeling, 2001).

Bij het raadplegen van de documenten is het trouwens opvallend hoe vaak het woord 'brug' aan bod komt. Studenten zeggen letterlijk dat ze drempels willen overbruggen in hun later beroep (BMLIK, 1998: 58).

4. Voorstellen en aanbevelingen

Onderstaande voorstellen en aanbevelingen werden opgesteld op basis van het verzamelde tekstmateriaal, en de besprekingen van het voorliggende hoofdstuk in het Collectief van Verenigingen Partners van het Algemeen Verslag over de Armoede en in de Begeleidingscommissie van het Steunpunt.

- **Opname van een luik rond 'diversiteit' en 'armoede' in de leerkrachtenopleidingen en nascholingen.**

In verschillende getuigenissen en bijdragen lazen we de oproep om de leefwereld van mensen in armoedesituatie beter te leren kennen. Een beter begrip van de situatie van arme kinderen en hun ouders moet leiden tot een respectvolle houding ten aanzien van hen. Verschillende keren werd gewezen op het belang van de leerkrachtenopleidingen en het nascholingsaanbod terzake. Er zijn zonder twijfel reeds interessante initiatieven genomen om in een aantal lerarenopleidingen en nascholingsprogramma's te werken rond 'armoede' en 'diversiteit'. De ervaringen van de verschillende initiatieven kunnen worden samengelegd, en uitgroeien tot een structureel aanbod binnen de verschillende opleidingen en nascholingen.

Het gaat overigens niet alleen over kennis van de situatie maar ook methodieken en voorzieningen dienen aan bod te komen. Publicaties als 'Kansrijk voor kansarm' (Laevers en Vanhoutte, 1999) en 'Armoede en onderwijs' (Verhaeghe, 2000) bevatten heel wat materiaal met betrekking tot de mogelijkheden tot een betere relatie tussen school en gezinnen in armoede. Het is belangrijk dat dergelijk materiaal op verschillende manieren (bijvoorbeeld via de organisatie van studiedagen) gecommuniceerd wordt naar de mensen uit het praktijkveld. Er is een enorme nood aan het bekendmaken en het uitwisselen van goede praktijken en daarin kan men niet ambitieus genoeg zijn. Het is dan ook aangewezen om tot ver buiten de grenzen te gaan kijken hoe de problematiek wordt aangepakt. We kunnen hier verwijzen naar de publicatie 'The Right to Learn' (Nicaise, 2000) waarin andere initiatieven in Europa worden beschreven.

- **Aandacht voor voldoende – en bevattelijke - informatie voor ouders, en voor goede communicatievormen tussen ouders en school.**

Bij ouders leeft de vraag naar voldoende informatie over hun kind en het schoolgebeuren. Het gebruik van een bevattelijke taal is een belangrijk element in een goede communicatie tussen school en ouders. We willen hierbij verwijzen naar de reeds geleverde inspanningen hiertoe bij de totstandkoming van een aantal brochures (cfr. 3.3.2.).

Algemeen is er een vraag naar een andere – en betere – communicatie tussen ouders en school. Concreet zijn er onder andere de initiatieven ‘Kansrijk voor kansarm’ (Laevers en Vanhoutte, 1999) en het actie-onderzoek ‘Armoede en basisonderwijs’ van de Vakgroep Onderwijskunde – RUG (Verhaeghe, 2000) die een aantal interessante inzichten en concrete tips terzake aanbrenge. Voortgaande op deze initiatieven zouden nieuwe projecten rond communicatie moeten worden gestimuleerd. Daarnaast willen we in dit kader ook aandringen op meer participatiekansen voor arme ouders in oudergroepen, de ouderverenigingen en participatieraden.

- **Aandacht voor en erkenning van de schoolinterne en –externe ondersteuning van gezinnen in armoede: initiatieven ter bevordering van ouderparticipatie binnen de scholen, en schoolopbouwwerk.**

Meermaals wordt in de bijdragen gevraagd naar een ondersteuning van de gezinnen in armoede op het vlak van onderwijs. Deze ondersteuning kan gebeuren door een schoolinterne partner (zoals bijvoorbeeld de Gentse ‘brugfiguren’) en/of een schoolexterne partner (zie de schoolopbouwwerkinitiatieven). In verschillende getuigenissen worden deze ondersteuningsinitiatieven sterk gewaardeerd. Nochtans ontbreekt elke vermelding ervan in bijvoorbeeld de visietekst van het Departement Onderwijs ‘Naar een geïntegreerd gelijke kansenbeleid binnen het onderwijs’. Ook in het praktijkveld missen de (schoolexterne) schoolopbouwwerkinitiatieven soms nog erkenning als partners inzake ouderparticipatie.

- **Verder doorwerken inzake de kosteloosheid met planning tot realisatie.**

Niettegenstaande de kosteloosheid van onderwijs staat ingeschreven in het decreet op het basisonderwijs, is dit in de praktijk helemaal niet zo. De financiering van een aantal schoolkosten stelt heel wat arme gezinnen voor problemen (zie de kosten met betrekking tot zwemmen, diverse uitstappen, bepaalde schooldocumentatie nodig voor het schoolwerk, schoolbenodigdheden, enzovoort). Tot nu toe werden er geen afdoende oplossingen voorzien inzake deze problematiek. Een verdere uitwerking van het streven naar kosteloosheid dringt zich op, gecombineerd met een concrete planning tot realisatie.

- **Onderzoeken van de mogelijkheid van studietoelagen in het basisonderwijs.**

De mogelijkheid tot het verkrijgen van studietoelagen in de Vlaamse Gemeenschap bestaat niet op het niveau van het basisonderwijs. Deze mogelijkheid (wel bestaande in de Franse Gemeenschap) zou verder moeten uitgezocht worden in het kader van de discussie rond de kosteloosheid van onderwijs.

- **Verderzetting van de programma's ter ondersteuning van leerlingen die het moeilijk hebben: zorgverbreding en onderwijsvoorrangsbeleid**

Wat de zorgverbreding en het onderwijsvoorrangsbeleid betreft, kan de bestending en integratie van diverse maatregelen alleen maar toegejuicht worden. Tegelijk moet men beseffen dat de bestede budgetten totnogtoe (minder dan 1% van het totale onderwijsbudget) niet in verhouding staan tot de omvang van het probleem. Een verdubbeling van de inspanningen tegen het einde van de legislatuur zou bewijzen dat het menens is met dit beleid. Zorgverbreding moet onder andere helpen voorkomen dat leerlingen doorverwezen worden naar het buitengewoon onderwijs of jaren moeten overdoen. Als men bedenkt dat zittenblijven de kost van een leerjaar verdubbelt, en dat een leerling in het Buitengewoon Lager Onderwijs 3,5 maal zoveel kost als in het Lager Onderwijs, loont het beslist de moeite om zwaarder te investeren in zorgverbreding.

Eén van de tekorten van het huidige zorgverbredingsbeleid is de beperking dat de extra-middelen alleen kunnen besteed worden aan extra lessen. Armoede heeft echter veel facetten (gezondheid, psychomotorische ontwikkeling, broze gezinsrelaties, ...) en vergt bijgevolg ook een multidisciplinaire aanpak. Een belangrijke reden waarom steeds meer kinderen naar het buitengewoon onderwijs verwezen worden is precies het feit dat het Buitengewoon Onderwijs beschikt over urenpakketten eerder dan lesurenpakketten: 'uren' kunnen ook gepresteerd worden door paramedici, psychologen, maatschappelijk werkers, enzovoort. Het zou dus wenselijk zijn dat scholen uit het gewoon onderwijs hun zorgverbredingsmiddelen vrijer kunnen besteden dan thans het geval is.

- **Zoeken naar garanties voor een gerechtvaardigde overgang van het gewoon naar het Buitengewoon Onderwijs.**

In verschillende onderzoeken werd/wordt de hypothese onderzocht of kinderen uit sociaal zwakkere gezinnen gemakkelijker naar het Buitengewoon Onderwijs werden doorverwezen. Deze hypothese lijkt bevestigd te worden door de onderzoeksresultaten. De (nieuwe) Centra voor Leerlingenbegeleiding hebben een belangrijke opdracht terzake. Er kunnen meer kansen geboden worden voor een rechtvaardige overgang naar het Buitengewoon Onderwijs door: checken of alle mogelijkheden tot begeleiding en opvang binnen de (gewone) school zijn uitgebuit, een degelijke verantwoording van de doorverwijzing, en een sterke betrokkenheid van de ouders in de verschillende fasen van de doorverwijzing.

Woordenlijst

Brugfiguur: de activiteiten van de brugfiguren situeren zich op het niveau van de relatie gezin-school, de zorgverbreding en de teamontwikkeling. Hun dagelijkse werking valt onder de verantwoordelijkheid van de schooldirectie en verschilt dus van school tot school. Het gaat om een totnogtoe uitsluitend Gents project in het kader van het Sociaal Impulsfonds.

Centra voor Leerlingenbegeleiding: of CLB vervangt het vroegere PMS (psycho-medisch sociaal centrum en het MST (centrum voor medisch schooltoezicht).

Eindtermen (voor lager onderwijs) en ontwikkelingsdoelen (voor kleuteronderwijs): zijn minimumdoelen op het vlak van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die de maatschappij via het Vlaams Parlement absoluut noodzakelijk acht voor het onderwijs van vandaag.

Onderwijsvoorrangsbeleid: bijkomende uren en vorming voor leerkrachten van scholen waar een hoog percentage van de leerlingen behoort tot etnische minderheden.

Schoolopbouwwerk: moet kansarme ouders en jongeren ondersteunen zodat zij binnen een afzienbare tijd zelfstandig voor hun belangen kunnen opkomen in de school en de onderwijsstructuren.

Zorgverbreding: programma met als doel het aantal uren en de vorming van leerkrachten op te drijven voor groepen van kinderen die risico lopen op leerachterstand.

Bibliografie

Aalsters Coördinatiecomité voor Welzijnsbeleid (2000), *Infomap studienamiddag 'Schulden op school'*, Aalst.

Adams G., (2000) « Hoe betreft u alle ouders bij uw oudervereniging », in : *KOOGO. Info*, nr.2, 11/2000.

AVA - *Algemeen Verslag over de Armoede* (1994), ATD Vierde Wereld België en de Vereniging van Belgische Steden en Gemeenten (Afdeling Maatschappelijk Welzijn), Koning Boudewijnstichting, Brussel.

ATD Vierde Wereld België, Netwerk onderwijs op initiatief van ATD Vierde Wereld België (1999), *Het basisonderwijs en het secundair onderwijs zijn niet kosteloos* .

BMLIK - Beweging van Mensen met Laag Inkomen en Kinderen – (1998), *Armoede en Onderwijs. Startkansen voor een volwaardig burgerschap*, Gent.

BMLIK - Beweging van Mensen met Laag Inkomen en Kinderen – (1999), *Armoede en onderwijs, verslagboek ronde tafel te Gent op 17 oktober 1998*, Gent.

BMLIK - Beweging van Mensen met Laag Inkomen en Kinderen – (2000), *Samen gaan we vooruit, Over de methode van de dialoog*, Oostende.

Bollens J., Nicaise I., Verhaeghe J.P. (2000), *Materiële drempels in het onderwijs afbouwen, Resultaten van recente OBPWO-onderzoeken*, tekst persconferentie 24.10.2000, HIVA – Universiteit Gent (Vakgroep Onderwijskunde).

Centrum Kauwenberg (1999a), *Project Onderwijs*, Antwerpen.

Centrum Kauwenberg (1999b), *Kauwenberg Info – themanummer Onderwijs*, december 1999, nr. 66.

De Keeting (1999), *Een organisatie waar armen het woord nemen en de basisschakelmethodiek in de praktijk, Evaluatie 1998*, Mechelen.

De Keeting (2000), « Verslag over de werkgroepen onderwijs », in : *De Keeting*, Mechelen.

Groenez S. (2001), *De sociale ongelijkheid in het onderwijs in cijfers. Een overzicht van indicatoren uit diverse recente HIVA-onderzoeken*, Bijdrage op de studienamiddag ‘Achterstevoren. Onderwijs en sociale achterstelling’, 19 april 2001.

Kind en Gezin (1994), *Jaarverslag 1994*.

Kind en Gezin (1995), *Jaarverslag 1995*.

Kind en Gezin (1997), *Jaarverslag 1997*.

Laevers F., Vanhoutte T. (1998), *Kansrijk voor kansarm, Zorgverbredend werken in het basisonderwijs met de meest kwetsbaren uit de samenleving*, Centrum voor ervaringsgericht onderwijs.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap - Departement Onderwijs (2000), *Visietekst ten behoeve van een discussie in het Vlaams Parlement, Naar een geïntegreerd gelijke kansenbeleid binnen het onderwijs*.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap - Administratie Gezin en Maatschappelijk Welzijn (2001), *Vlaams Actieplan Armoedebestrijding goedgekeurd door de Vlaamse regering op 23 februari 2001*.

Mouvement international ATD Quart Monde (1999), *Tous nous sommes acteurs des droits de l’homme. Dialogue avec le Quart Monde*, Actes de la 6ème Session européenne des Universités populaires Quart Monde, 28 mai 1999, Comité économique et social européen, Brussel.

Nicaise I. (1997), "Armoede op school. Oorzaken en remedies", in: *Schoolleiding en – begeleiding*, oktober 1997, nr. 19, p. 1-38.

Nicaise I. (ed.) (2000), *The right to learn, Educational strategies for socially excluded youth in Europe*, The Policy Press, Bristol.

OECD (2000), *Early childhood education and care policy in the Flemish Community of Belgium*, OECD Country Note, April 2000.

- Recht-Op (1999), *Onderwijs: gratis? Dossier van de werkgroep onderwijs april 1998-mei 1999*, Antwerpen.
- Stad Antwerpen (1999), Netoverschrijdende Werkgroep diagnostiek migranten en kansarmen, PMS-Centra Antwerpen, *Alle leerlingen gelijk voor de wet?*, Antwerpen.
- Tan B. (1998), *Blijvende ongelijkheden in het Vlaamse onderwijs*, Centrum voor Sociaal beleid - Berichten, UFSIA - Universiteit Antwerpen, Antwerpen.
- Vandevoort L., Verlot M. (2000), "Onderwijsbeleid en armoedebestrijding in Vlaanderen. Tussen continuïteit en vernieuwing", in: Vranken J., Geldof D., Van Menxel G., *Jaarboek Armoede en Sociale Uitsluiting 2000*, Acco, Leuven.
- Verhaeghe J.P. (1999), *Externe evaluatie van het Gentse SIF-brugfigurenproject. Beginmetingen. Synthese*, Universiteit Gent – Vakgroep Onderwijskunde, Gent.
- Verhaeghe J.P. (2000), *Armoede en basisonderwijs, Een actieonderzoek in opdracht van de Koning Boudewijnstichting*, Universiteit Gent - Vakgroep Onderwijskunde.
- Verhoeven J., Kochuyt T. (1994-1995), "Recht op onderwijs en minderheden: de situatie van de kansarmen", in: *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, nr. 5-6, p. 350-357.
- Vlaams Forum Armoedebestrijding (2000), *Werkgroep Onderwijs*, Antwerpen.
- Vlaamse Intersectorale Commissie Armoedebestrijding (1999), *Legislatuurrapport 1995-1999*, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Brussel.
- Vlaamse Minister van Onderwijs (2000), *Beleidsnota Onderwijs en Vorming 2000-2004*.
- Vranken J., Geldof D., Van Menxel G. (1996), *Armoede en Sociale Uitsluiting, Jaarboek 1996*, Acco, Leuven/Leusden.
- Vranken J., Geldof D., Van Menxel G. (1997), *Armoede en Sociale Uitsluiting, Jaarboek 1997*, Acco, Leuven/Leusden.
- Vranken J., Geldof D., Van Menxel G. (1998), *Armoede en Sociale Uitsluiting, Jaarboek 1998*, Acco, Leuven/Leusden.