

TIEN JAAR GOK-DECREET

Balans van het evaluatieonderzoek van
het gelijke onderwijskansenbeleid in
Vlaanderen

Mayke Poesen-Vandeputte & Ides Nicaise (red.)
m.m.v. Eef Stevens, Bieke De Fraine, Lore Van Praag,
Fanny D'hondt, Peter Stevens, Mieke Van Houtte,
Goedroen Juchtmans, Lia Blaton & Jean-Pierre Verhaeghe

TIEN JAAR GOK-DECREET

Balans van het evaluatieonderzoek van het gelijke onderwijskansenbeleid in Vlaanderen

**Mayke Poesen-Vandeputte en Ides Nicaise (red.)
m.m.v. Eef Stevens, Bieke De Fraine, Lore Van Praag, Fanny
D'hondt, Peter Stevens, Mieke Van Houtte, Goedroen Juchtmans,
Lia Blaton & Jean-Pierre Verhaeghe**

Promotor: Ides NICAISE

Research paper SSL/2012.03/5.1

Leuven, december 2012



Het Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen is een samenwerkingsverband van KU Leuven, UGent, VUB, Lessius Hogeschool en HUB.

Gelieve naar deze publicatie te verwijzen als volgt:

Poesen-Vandeputte M., Nicaise I. (red., 2012), Tien jaar GOK-decreet. Balans van het evaluatieonderzoek van het gelijke onderwijskansenbeleid in Vlaanderen, Leuven: Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen, 2013, rapport SSL/2012.03/5.1

Voor meer informatie over deze publicatie ides.nicaise@kuleuven.be

Deze publicatie kwam tot stand met de steun van de Vlaamse Gemeenschap, Programma Steunpunten voor Beleidsrelevant Onderzoek.

In deze publicatie wordt de mening van de auteur weergegeven en niet die van de Vlaamse overheid. De Vlaamse overheid is niet aansprakelijk voor het gebruik dat kan worden gemaakt van de opgenomen gegevens.

D/2012/4718/typ het depotnummer - ISBN typ het ISBN nummer

© 2012 STEUNPUNT STUDIE- EN SCHOOLLOOPBANEN

p.a. Secretariaat Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen
HIVA - Onderzoeksinstituut voor Arbeid en Samenleving
Parkstraat 47 bus 5300, BE 3000 Leuven

Deze publicatie is ook beschikbaar via www.steunpuntSSL.be

Voorwoord

Dit rapport kadert in de ad hoc opdrachten van het Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen. Het Ministerie van Onderwijs en Vorming verzocht het Steunpunt om een overzicht te schetsen van het gevoerde beleid sinds de goedkeuring van het GOK-decreet in 2002, alsook een balans van het evaluatieonderzoek tot op vandaag.

Het decreet van 2002 zelf was het startpunt voor een reeks maatregelen die enerzijds moesten bijdragen tot meer gelijke uitkomsten naar sociale herkomst, en anderzijds tot een betere sociale en etnische mix in scholen.

Na tien jaar beginnen de resultaten zichtbaar te worden. Toch heersen er nog heel wat vragen en blijft de controverse over de effectiviteit van dit beleid bestaan. De algemene indruk is dat het GOK-beleid wel veel aandacht heeft gemobiliseerd voor de sociale ongelijkheid in het onderwijs, maar dat de effecten beneden de verwachtingen blijven. Vooral het probleem van de sociale en etnische segregatie lijkt nauwelijks verbeterd te zijn. Sommigen beweren zelfs dat het GOK-beleid in grootstedelijke achtergestelde buurten de segregatie zou versterken.

Het Rekenhof publiceerde in 2008 een kritisch rapport met een aantal aanbevelingen; in 2012 werd een follow-up debat georganiseerd in de Commissie Onderwijs van het Vlaams Parlement. Dit debat was mede aanleiding tot de opdracht van dit rapport.

Het evaluatieonderzoek kan op heden op sommige vlakken wel indicaties van effecten geven, maar het werd helaas bemoeilijkt door de afwezigheid van een nulmeting. De aantoonbaarheid van effecten is zelf een vaak gestelde epistemologische vraag. Daarom wordt in het slothoofdstuk ook expliciet ingegaan op de epistemologische en methodologische grondslagen van het evaluatieonderzoek. We geven tevens sporen aan voor verder onderzoek.

Inhoud

Voorwoord	v
Inhoud	vii
Beleidsamenvatting	ix
Hoofdstuk 1 Kroniek van de regelgeving	1
1.1 De antecedenten van het GOK-beleid	1
1.1.1 De eerste initiatieven	1
1.1.2 Onderwijsvoorrangsbeleid	2
1.1.3 Zorgverbreding	3
1.1.4 Evolutie naar het GOK-decreet	3
1.2 Reconstructie van de beleidstheorie	4
1.3 Absorptie van het GOK-decreet in de reguliere onderwijswetgeving	6
1.4 Het maatschappelijk debat over het GOK-decreet	7
1.5 Besluit	9
Hoofdstuk 2 Overzicht van bestaande evaluaties	11
2.1 Doelgroep en context	11
2.1.1 Doelgroepcriteria	11
2.1.2 De ongelijke (a priori) context van de GOK-scholen	14
2.1.3 Socio-economische en etnische segregatie	16
2.2 Implementatie van het GOK-beleid	23
2.2.1 Werking LOP's en inschrijvingsbeleid	23
2.2.2 Implementatie op school- en klasniveau	26
2.2.3 Taalbeleid	30
2.2.4 Brede School	32
2.3 Effectiviteit	35
2.3.1 Cognitieve effecten	35
2.3.2 Effecten op de doorstroming in het onderwijs	37
Hoofdstuk 3 Openstaande vragen	43
3.1 Inhoudelijke vragen	43
3.2 Methodologische en epistemologische vragen	46
Bijlage 1. Chronologisch overzicht van de aanvullingen en bijstellingen van het GOK-decreet in de periode 2002-2012	49
Bibliografie	53

Beleidssamenvatting

Het GOK-decreet van 2002 was een belangrijke mijlpaal in het beleid t.a.v. kansengroepen in het onderwijs, maar beslist geen toverslag. Aan het decreet gingen reeds meer dan 10 jaar soortgelijke maatregelen vooraf, en ook nadien werd continu verder aan dit beleid geschaafd. Anno 2012 zijn de belangrijkste onderdelen ervan (het inschrijvingsrecht en de financiering van scholen op basis van de socio-economische achtergrond van leerlingen) structureel verankerd. Het Departement Onderwijs droeg het Steunpunt SSL op om een balans te maken van de verworvenheden en leemten in het evaluatieonderzoek over dit beleid. We beperken ons tot het Vlaamse evaluatieonderzoek terzake sinds 2002.

Thematisch splitsen we het overzicht op in drie luiken: de context en doelgroep, de implementatie en de effecten van het GOK-beleid. Voor een volledig(er) overzicht van de bevindingen verwijzen we naar hoofdstuk 3 van dit rapport; hier beperken we ons tot enkele kernthema's.

Meer gelijke uitkomsten

Een eerste centrale doelstelling van het GOK-beleid bestaat erin de kwaliteit van het onderwijs zodanig te versterken dat de verdeling van de *uitkomsten onder doelgroepleerlingen* dichter gaat aansluiten bij de verdeling onder middenmoot-leerlingen. Op de vraag naar de effectiviteit van deze aanpak kunnen we voorzichtig positief antwoorden: GOK-leerlingen presteren dankzij de extra middelen beter op cognitief vlak. De kloof met de middenmoot wordt echter niet gedicht, en leerachterstand door andere dan socioeconomische factoren wordt niet weggewerkt.

We stellen ook vast dat scholen met veel doelgroepleerlingen zich in erg ongelijke uitgangssituaties bevinden: een aantal scholen met een uitgeproken kansarm doelpubliek zijn zelf kansarm omdat ze een minder geschoold en ervaren lerarenkorps en directie hebben, een slechtere accommodatie en een zwakker sociaal netwerk. De vraag kan dus gesteld worden of een verdere differentiatie van het beleid in functie van het beschikbare materieel, menselijk, sociaal en cultureel kapitaal *van de scholen* wenselijk is.

De vraag naar de effectiviteit van het ondersteuningsbeleid blijft methodologisch een zware kluit, omdat er geen nulmeting is gebeurd. Er zijn echter second-best oplossingen voorhanden. Naast het onderzoek van Ooghe (2011) waarin gebruik gemaakt werd van een 'natuurlijk experiment' (de 10%-drempel in het aantal doelgroepleerlingen) is het mogelijk om gebruik te maken van periodieke peilingen (zoals TIMSS of PISA) en daarbij na te gaan of de invloed van sociale herkomst op de onderwijsuitkomsten na 2002 lager is geworden dan voorzien. Ook loopbaaneffecten kunnen wellicht nog getoetst worden d.m.v. de leerlingendatabank van het Departement. De evidente beperking van deze alternatieven is dat men het zuivere effect van het GOK-decreet niet kan afzonderen van andere contextuele of beleidsinvloeden. Hoe dan ook, lijkt het ons belangrijk om een monitoring-systeem te ontwikkelen, dat niet alleen cognitieve

prestaties en/of leervorderingen meet, maar ook andere uitkomsten: uitkomsten op het vlak van welbevinden en niet-cognitieve vaardigheden, doorstroming op korte en langere termijn (zittenblijven, verwijzingen naar het buitengewoon onderwijs, studieoriëntering, gekwalificeerde uitstroom enz.). Enkele van deze uitkomsten zijn reeds onderzocht, maar niet allemaal – en dat geldt ook voor het verband tussen deze uitkomsten en GOK.

De beperkte (percipieerbare) effecten van de GOK-financiering doen ook de vraag rijzen of er nog efficiëntiewinsten mogelijk zijn in de implementatie van het GOK-beleid. Kwalitatief onderzoek in GOK-scholen suggereert dat er wel vorderingen merkbaar zijn, maar dat de ‘GOK-cultuur’ nog niet is doorgedrongen tot in alle vezels van het onderwijs: GOK-leerkrachten zijn nog teveel ‘buitenbeentjes’ in hun scholen, er wordt nog te vaak gewerkt met individuele preventie en remediërmethoden en te weinig continu, structureel en proactief. Kwantitatief onderzoek over de implementatie is nog schaars en is deels nog lopend.

Desegregatie

Een tweede kerndoelstelling van het GOK-beleid bestaat erin de *segregatie* in de scholen tegen te gaan. Ook op dit vlak heeft onderzoek reeds bijgedragen tot de uitwerking van fijnmazige indicatoren, die in de toekomst retroactief zullen geconstrueerd worden om de evolutie in de segregatie te meten en te verklaren. Voorlopig is de algemene indruk dat het GOK-beleid (inschrijvingsrecht en ondersteuningsbeleid samen) op dit vlak weinig of geen impact heeft gehad. Die vaststelling dreigt zelfs uit te monden in de aanvaarding van segregatie als een onontkoombaar gegeven.

Zelfs het schadelijke effect van segregatie wordt in vraag gesteld. Nochtans mag men uit het onderzoek hieromtrent geen voorbarige conclusies trekken. Herhaaldelijk concluderen onderzoekers dat leerlingen *ceteris paribus* weliswaar zwakker presteren in zogenaamde concentratiescholen, maar dat die achterstand reeds aanwezig is op het einde van de 3^e kleuterklas resp. het begin van het eerste leerjaar. Met andere woorden, concentratiescholen produceren *ceteris paribus* gemiddeld evenveel leerwinst als gemengde of witte scholen. Agirdag e.a. (2011) vinden op niet-cognitief vlak soms zelfs positieve effecten voor allochtonen. Het lijkt ons voorbarig uit dit alles te concluderen dat segregatie onschadelijk zou zijn. Men mag immers niet vergeten dat concentratiescholen precies door het GOK-ondersteuningsbeleid heel wat extra-middelen ontvangen, waardoor ze wellicht in staat zijn om de schade van segregatie te neutraliseren – laat staan, zelfs hier en daar te overcompenseren. Het nul-effect van de samenstelling van de schoolpopulatie kan m.a.w. op verschillende manieren geïnterpreteerd worden. Het is in de huidige Vlaamse context onmogelijk om deze tegengestelde deeleffecten afzonderlijk te schatten.

Bovendien blijft de niet verklaarde variantie in de prestaties van scholen, ongeacht de samenstelling van de schoolpopulatie, erg groot. Er zijn m.a.w. witte scholen die weinig leerwinst produceren, en zwarte scholen die er veel voortbrengen. Dit moet ons in elk geval hoeden voor veralgemenende uitspraken over concentratiescholen.

Voorts blijft de significant zwakkere startpositie van kinderen in concentratiescholen, *ceteris paribus*, een intrigerende vaststelling: ligt deze achterstand dan aan exogene factoren - zoals zelfselectiemechanismen of de nefaste effecten van residentiële segregatie – of is ze het resultaat

van het zwakkere kleuteronderwijs in concentratiescholen ? Deze vraag doet ons mee pleiten voor verder onderzoek naar het GOK-beleid in het kleuteronderwijs.

Hoofdstuk 1 Kroniek van de regelgeving

Toen de Vlaamse regering op 28 juni 2002 het decreet betreffende gelijke onderwijskansen (GOK-decreet) afkondigde, werd er gedurende reeds meer dan tien jaar een doelgroepenbeleid in het Vlaamse onderwijs gevoerd. Voor een goed begrip van het GOK-decreet is het dus belangrijk om de voorgeschiedenis ervan te kennen; zeker als men dit decreet wil evalueren.

Vanaf 1991 werd in het basisonderwijs een onderwijsvoorrangsbeleid (OVV) gevoerd om de leerachterstand te verminderen van kansarme migrantenkinderen en om hun integratie te bevorderen. Vanaf 1994 liep ook het project zorgverbreding (ZV) dat aan de leerachterstand van kansarme leerlingen (zowel allochtone als autochtone kinderen) wilde werken. Beide initiatieven kenden aan scholen met een bepaald percentage doelgroepleerlingen extra lestijden toe die ze moesten aanwenden voor een aantal actieterreinen. Het GOK-decreet brengt het OVV en het project ZV samen in het geïntegreerd ondersteuningsaanbod.

1.1 De antecedenten van het GOK-beleid

1.1.1 De eerste initiatieven

In de jaren '70 werden heel wat scholen in Europa geconfronteerd met een groeiend aandeel leerlingen met een andere etnisch-culturele achtergrond en een andere moedertaal. Migrerende gastarbeiders lieten meer en meer hun hele gezin overkomen naar het gastland en vestigden zich er permanent. Steeds meer leerlingen waren 'anders': zij spraken thuis een andere taal, ze groeiden op met andere overtuigingen en gewoonten en beleden soms een andere godsdienst.

De scholen in deze lidstaten waren niet voorbereid op dergelijke 'multiculturalisering'. Allochtonen bleken immers het leerplichtonderwijs aan te vangen met een beduidende schoolse achterstand als gevolg van taal- en socialisatieverschillen tussen de school en thuis. Daarenboven bleek deze achterstand met de jaren toe te nemen. Deze achterstelling had uiteraard ook zijn (negatieve) weerslag op de positie van allochtonen in het secundair onderwijs en later op de arbeidsmarkt.

Door het uitdagende karakter van de multiculturalisering toonde de Europese Economische Gemeenschap in de jaren zeventig een groeiende belangstelling voor de opvang en begeleiding van migranten, waarbij de pijlen ook op het onderwijs gericht werden. In 1977 vaardigde de Raad van Europa een richtlijn uit die het kader schetste voor aangepast onderwijs aan migranten. De lidstaten werd opgelegd om aandacht te besteden aan de geëigende opvang voor en de specifieke behoeften van migrantenkinderen in het onderwijs. Enerzijds moest er gepast onderricht voorzien worden van een officiële taal van het gastland (in het geval van België bijvoorbeeld Nederlands, Frans of Duits). Hiertoe moest eveneens geïnvesteerd worden in de opleiding van leerkrachten die deze taal (als tweede taal) onderrichten. Anderzijds moest het verstrekken van onderwijs in de moedertaal en de cultuur van het land van oorsprong worden

bevorderd. Toen had men hiermee nog de intentie de wederopneming van deze kinderen in de lidstaat van oorsprong te vergemakkelijken (Verlot, 1990).

In België werden in enkele Limburgse basisscholen experimenten opgezet rond o.a. onderwijs in de eigen moedertaal en de overgang van kleuteronderwijs naar lager onderwijs. Scholen in Gent en Antwerpen volgden. Aansluitend nam de Belgische overheid een aantal maatregelen om scholen met migrantenkinderen te ondersteunen. Zo werden er bijkomende uren voor taalonderricht voorzien.

Daarnaast werd in 1982 het project ‘Elkaar Ontmoetend Onderwijs’ opgestart. Dit is een verzamelnaam voor initiatieven die de taal van het herkomstland van migranten mee opnemen in het lessenpakket. Zo kan in de school een gastleerkracht dit ‘onderwijs in eigen taal en cultuur’ (OETC) verzorgen. Daarnaast kunnen er ook leerkrachten aangesteld worden in het ‘Bijzonder Tijdelijk Kader’ (BTK) om bijkomende hulp te bieden.

1.1.2 Onderwijsvoorrangsbeleid

Tien jaar na het uitvaardigen van de hoger vermelde Europese richtlijn werden de eerste onderwijsinitiatieven ten aanzien van migrantenkinderen geëvalueerd. Er bleek nood te zijn aan een inhoudelijk meer samenhangend en structureel onderbouwd beleid.

Tegelijk werd in 1989 met de federalisering van België de onderwijsbevoegdheid overgedragen naar de Vlaamse Gemeenschap. Ook de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) werd toen opgericht die alle belanghebbenden rond onderwijs samenbrengt.

Op 1 november 1989 werd het rapport van Paula D’hondt, Koninklijk Commissaris voor het Migrantenbeleid, voorgesteld (Laevers, Van den Branden, & Verlot, 2004). Hierin werd ruimschoots aandacht besteed aan de positie van allochtonen in het Vlaamse onderwijs. Uit de analyses bleek dat de werking van het Vlaamse onderwijs de initiële achterstand van allochtonen vergrootte. De oorzaken werden gelegd bij een gebrekkig onderwijsbeleid: een schoolinterne werking die moeizaam mee-evolveerde met de gewijzigde leerlingenpopulatie, de segregerende tendensen op de Vlaamse onderwijsmarkt en een erg monocultureel Vlaams onderwijs. Het rapport D’hondt stelde duidelijk dat Vlaanderen multicultureel was en dat samenlevingsproblemen en de integratie van migranten (op termijn) konden worden opgelost door de kansarmoede bij zowel allochtonen als autochtonen systematisch en coherent aan te pakken. Ondanks de scherpe kritiek was het onderwijsveld enthousiast over het rapport van het Koninklijk Commissariaat voor het Migrantenbeleid omdat het een antwoord bood op de opkomst van extreem-rechts. Het Vlaams Blok was in die periode immers aan zijn electorale opmars begonnen.¹

Vlaanderen maakte gretig gebruik van zijn nieuwe bevoegdheden en voerde structurele onderwijshervormingen door (hervorming onderwijsinspectie, oprichting pedagogische begeleidingsdiensten, opstellen van eindtermen, ...). In 1989 werd een Commissie Onderwijs Migranten opgericht. Het werk van deze commissie resulteerde in april 1991 – na twee jaar

¹ De opmars van het Vlaams blok mondde op 24 november 1991 uit in de zogenaamde Zwarte zondag. Bij de lokale verkiezingen in België behaalde het extreemrechtse Vlaams Blok toen haar doorbraakoverwinning in Vlaanderen en meer bepaald in Antwerpen.

experimenteren met territoriaal afgebakende onderwijsvoorrangsgebieden in Limburgse mijngemeenten - in het 'Onderwijsvoorrangsbeleid Migranten' (OVb). Met het OVb werd werk gemaakt van een aanzet tot een eigen Vlaams kansarmoedebelief dat zich richtte tot allochtone kinderen die omwille van hun etnische herkomst en sociale, culturele en economische omstandigheden een verhoogd risico op leer- en ontwikkelingsmoeilijkheden lopen. Het doel was duidelijk: het zou zowel de integratie als het onderwijssucces van allochtone leerlingen verhogen. Scholen die aanspraak maken op extra middelen, moeten inhoudelijk werken op specifieke actieterrainen: intercultureel onderwijs, taalvaardigheidsonderwijs Nederlands, preventie en remediëring van leer- en ontwikkelingsproblemen en betrokkenheid van ouders. De organisatie van onderwijs in eigen taal en cultuur (OETC) is optioneel. (Vlaams Parlement, 2001)

1.1.3 Zorgverbreding

Als antwoord en aanvulling op een beleid voor kansarme *allochtone* leerlingen, ging in 1993 het project 'Zorgverbreding' (ZV) van start dat bedoeld was voor *autochtone* kinderen die omwille van socio-economische of socio-culturele achtergrondkenmerken eveneens als onderwijskansarm kunnen worden beschouwd. (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2001) Het zorgverbredingsbeleid had als doel een onderwijspraktijk uit te bouwen die ook rekening houdt met de taalachtergrond en de sociale en culturele verscheidenheid van de leerlingen.

Ook hier dienden de scholen extra inspanningen te leveren om aanspraak te maken op bijkomende financiering. De extra lestijden die scholen bekwamen, moesten voor de volgende actieterrainen ingezet worden: intercultureel onderwijs, taalvaardigheidsonderwijs Nederlands, preventie en remediëring van leer- en ontwikkelingsproblemen, socio-emotionele ontwikkeling en betrokkenheid van ouders. Samenwerking met het buitengewoon onderwijs is optioneel (Vlaams Parlement, 2001).

1.1.4 Evolutie naar het GOK-decreet

We hebben zopas het onderwijsvoorrangsbeleid (OVb) en het zorgverbredingsbeleid (ZVB) geschetst als de voorlopers van het huidige gelijke onderwijskansenbeleid. Dit waren inderdaad (budgettair) de belangrijkste maatregelen van het kansarmoedebelief in het Vlaamse onderwijs tijdens de jaren '90. Naast OVb en ZVB bestonden er nog andere maatregelen die extra omkadering opleverden (vb. non-discriminatie). De overheid voorzag tevens ondersteuning van de scholen via extra begeleiding en wetenschappelijk onderzoek. Tot slot waren er nog een aantal kleinere projecten zoals 'Onderwijs aan kinderen van rondreizende beroepsgroepen' of 'Aansluiting en maatschappelijke differentiatie' in de lerarenopleiding. Meer uitleg over het beleid van die tijd is te vinden in de visietekst 'Naar een geïntegreerd gelijke kansenbeleid binnen het onderwijs' van toenmalig onderwijsminister Marleen Vanderpoorten² (Vlaams Parlement, 2001).

De maatregelen en projecten om gelijke onderwijskansen te bevorderen, verschilden sterk van elkaar wat doelstellingen, administratief management, wijze van financieren, begeleiden en opvolgen betrof. Bij de scholen kwam dit gefragmenteerd en onsamenhangend over. Ze troffen immers vaak verschillende doelgroepen tegelijk aan binnen hun leerlingenpopulatie.

² Departement Onderwijs, 17 november 2000

Reeds onder minister Van den Bossche waren er pogingen ondernomen om het ondersteuningsbeleid OVB en ZVB samen te smelten. De échte aanleiding echter voor het GOK-decreet in 2002 was het inschrijvingsbeleid en met name de weigeringsdossiers waarover minister Vanderpoorten zich diende uit te spreken. Zij streefde naar een absoluut inschrijvingsrecht en een aanvaardingsplicht maar gezien de ‘pedagogische vrijheid’ was dat niet vanzelfsprekend.

Minister Vanderpoorten had een GOK-decreet voor ogen in drie fasen:

- GOK I m.b.t. kansarmoede en drie luiken bevattend:
 - Inschrijvingsbeleid
 - Ondersteuningsbeleid
 - Lokale overlegplatforms (LOP's)
- GOK II m.b.t. zorg;
- GOK III m.b.t. buitengewoon onderwijs.

GOK III laat anno 2012 nog steeds op zich wachten want sinds de discussienota ‘Maatwerk in samenspraak’ van minister Vanderpoorten werd nooit een voldoende draagvlak gevonden voor concrete beleidsvoorstellen.

Met het Decreet van 28 juni 2002 betreffende Gelijke Onderwijskansen I (GOK-decreet) hebben de beleidsmakers ervoor gekozen om voor continuïteit te zorgen in het doelgroepenbeleid en om de reeds bestaande maatregelen en projecten te integreren in één ondersteuningsbeleid ten aanzien van scholen met onderwijskansarme kinderen. In de volgende sectie beschrijven we de expliciete en impliciete veronderstellingen van de beleidsmakers waarop het ondersteuningsbeleid gebaseerd is. Voor het luik inschrijvingsbeleid en het luik LOP's verwijzen we naar sectie 2.2.1 verderop in de tekst.

1.2 Reconstructie van de beleidstheorie

De reconstructie van de beleidstheorie die het geheel van veronderstellingen vormt waarop het GOK-beleid gebaseerd is, is nodig om een correcte beleidsevaluatie te kunnen uitvoeren. Wat is het doel van het GOK-beleid? Wie is de doelgroep? Wie voert het beleid uit? Welke middelen worden ingezet? Deze en andere elementen vindt men terug in de beleidstheorie die bestaat uit een veranderingsmodel en een implementatiemodel.

Het **veranderingsmodel** vormt een causale keten van beleidsacties over hefbomen tot en met beleidsresultaten. De overheid heeft gelijke onderwijskansen als strategische doelstelling. Concreet kan dit o.m. vertaald worden in termen van schoolloopbanen met een betere doorstroming. De actie die de overheid hiervoor onderneemt, is het GOK-ondersteuningsbeleid in de vorm van subsidies aan scholen. GOK-scholen krijgen namelijk aanvullende lestijden om een schooleigen GOK-beleid te kunnen voeren. Bovendien voorziet de overheid externe ondersteuning van de scholen om de extra middelen beter te laten renderen. De beleidsmakers hopen met het geïntegreerd ondersteuningsaanbod de kwaliteit van het onderwijs te verhogen. Concreet mikken zij op competentie-ontwikkeling en op een omslag in het pedagogisch-didactisch handelen van de leerkrachten naar aanleiding van de toegenomen diversiteit in de klas. Deze kwaliteitsverbetering moet als hefboom fungeren om gelijke onderwijskansen te bewerkstelligen.

Aan dit veranderingsmodel kunnen exogene factoren toegevoegd worden die de sterkte van de causale relaties zullen beïnvloeden. Voorbeelden van zulke factoren zijn socio-etnische segregatie, de basiscompetenties van leerkrachten en de beleidskracht van scholen.

Daar waar het veranderingsmodel beschrijvend is van aard, is het **implementatiemodel** prescriptief van aard. De elementen in het implementatiemodel zijn de actoren die zorgen voor de uitvoering van het beleid, het draaiboek dat voorschrijft op welke manier het beleid moet uitgevoerd worden, de doelgroep van het beleid en de contextuele parameters die mee het succes bepalen van de beleidsuitvoering.

Het implementatiemodel van het GOK-ondersteuningsbeleid bestaat uit twee schakels omdat het een indirect beleid is. De uiteindelijke doelgroep zijn de (kansarme) leerlingen, maar de acties van de overheid zijn gericht op de scholen. De scholen voeren op hun beurt als intermediaire instantie een schooleigen GOK-beleid ten voordele van de leerlingen.

De **eerste schakel** van het implementatiemodel schrijft dus voor hoe de overheid een ondersteuningsbeleid voert t.a.v. de scholen. Het gaat niet alleen om de extra GOK-uren, maar ook om de externe begeleiding en ondersteuning. De actoren die het beleid uitvoeren bestaan hoofdzakelijk uit de Vlaamse onderwijsadministratie, de basisscholen, de pedagogische begeleidingsdiensten en de CLB's. Het 'draaiboek' is vooral gebaseerd op de GOK-regelgeving (decreten, besluiten, omzendbrieven).

De **tweede schakel** van het implementatiemodel schrijft voor hoe GOK-scholen een gelijke onderwijskansenbeleid voeren ten gunste van alle leerlingen en van kansarme leerlingen in het bijzonder. Deze formulering m.b.t. de doelgroep verwijst naar de 'olievlekstrategie' van het GOK-beleid dat een doelgroepenbeleid is. Dergelijk beleid is gericht op de noden van een specifieke doelgroep, maar is bedoeld om uit te deinen naar alle leerlingen toe die dan kunnen meegenieten van de kwaliteitsverhoging van het onderwijs. In de omschrijving van de doelgroep hebben we bewust gekozen voor de term 'kansarme leerlingen' en niet voor de term 'GOK-leerlingen'. Deze laatste genereren immers GOK-lesuren voor de school maar vallen niet noodzakelijk volledig samen met de onderwijskansarme kinderen die effectief leerbedreigd zijn. De uitvoering van een schooleigen GOK-beleid is niet alleen de taak van de GOK-leerkracht, maar ook van de directie, het voltallige onderwijzend personeel, het beleids- en ondersteunend personeel, ... Hierbij dient men rekening te houden met o.m. sociale en materiële contextvariabelen. De scholen krijgen van de overheid relatief veel autonomie om gedurende drie schooljaren een GOK-beleid te voeren. Dit gebeurt volgens een beleidscyclus. Toch is een belangrijk kenmerk van het GOK-beleid dat het om een geconditioneerd beleid gaat. Scholen dienen méér te doen dan gewoon de regelgeving volgen. Wie niet aan de voorwaarden voldoet, dreigt de bijkomende GOK-lestijden te verliezen. Scholen konden kiezen uit zes actieterreinen (vb. ouderbetrokkenheid of taalvaardigheid) en die vormden de kern van het veranderingsproces. De beleidsmakers veronderstelden dat als scholen de GOK-actieterreinen zouden implementeren, de doelstellingen van het GOK-decreet zouden bereikt worden. Niettemin werden er geen kwaliteitseisen aan de doelstellingen gesteld en de relatie tussen de algemene doelstellingen van het decreet en de doelstellingen van de scholen is onduidelijk. De overheid gaat ervan uit dat de gekozen werkwijze op macro-niveau zal leiden tot een betere doorstroming van kansarme leerlingen, maar er is geen garantie dat het onderwijsveld deze assumptie zal overnemen.

Uit de complexiteit, de assumpties en de lacunes van de beleidstheorie blijkt dat het geen sinecure is om het geïntegreerd ondersteuningsaanbod te evalueren.

1.3 Absorptie van het GOK-decreet in de reguliere onderwijswetgeving

Het GOK-decreet werd door de jaren heen aangepast, verfijnd en uiteindelijk structureel opgenomen in de reguliere onderwijswetgeving. Enkel het luik ‘lokale overlegplatforms’ staat nog in het oorspronkelijke GOK-decreet. In wat volgt vatten we de belangrijkste wettelijke bijsturingen samen. Voor een meer volledig chronologisch overzicht van de vele bijsturingen verwijzen we naar bijlage 1.

Er werd meermaals gesleuteld aan het luik *inschrijvingsrecht* en reeds tijdens de eerste GOK-cyclus (2002-2005) werden er twee voorrangscategorieën ingevoerd, met name broers en zussen van ‘zittende’ leerlingen, en Nederlandstalige kinderen in Brussel. Tijdens de tweede GOK-cyclus (2005-2008) volgden nog belangrijke wijzigingen aan het inschrijvingsrecht met o.m. de mogelijkheid tot het inlassen van een voorrangperiode voor GOK-leerlingen of niet GOK-leerlingen. Tijdens de derde GOK-cyclus (2008-2011) werden de criteria voor het identificeren van doelgroepkinderen verder op punt gesteld (vb. schooltoelage als bewijs voor laag gezinsinkomen). Bovendien werden er extra voorwaarden opgelegd om toegelaten te worden tot het lager onderwijs en worden ouders decretaal verplicht om zich te engageren ten aanzien van de schoolloopbaan van hun kinderen. Op het einde van de derde GOK-cyclus werd het inschrijvingsrecht van de Nederlandstalige kinderen in Brussel verder versterkt. Deze evoluties in het inschrijvingsbeleid mondden in 2012 uit in een nieuw decreet inschrijvingsrecht. Voor de inschrijvingen vanaf het schooljaar 2013-2014 worden scholen in LOP-gebieden verplicht om te werken aan een betere ‘sociale mix’. Voortaan wordt er een systeem van zogenaamde dubbele contingentering ingevoerd waarbij leerlingen hetzij als indicatorleerling hetzij als niet-indicatorleerling in een contingent worden ingeschreven. In elke school wordt het aantal plaatsen per contingent vooraf bepaald met het oog op een meer evenredige verdeling van kansarme en kansrijke kinderen over de scholen in het LOP-gebied. Op die manier hoopt men dat zowel witte als zwarte scholen geleidelijk gedesegegreerd worden. Noteer echter dat de vastlegging van contingenten een eerder ‘passieve’ vorm van voorrangbeleid blijft, omdat dit niet garandeert dat de nagestreefde verhoudingen tussen GOK- en niet-GOK leerlingen ook effectief gerealiseerd worden.

Voor het luik *geïntegreerd ondersteuningsbeleid* gebeurden er o.m. in 2006 en 2008 aanpassingen aan de GOK-indicatoren (en/of aan de gewichten ervan). Op het einde van de tweede GOK-cyclus (2005-2008) werden in het kader van ‘het jaar van de kleuter’ aan scholen lestijden GOK+ toegekend. Bij het begin van de derde en laatste GOK-cyclus (2008-2011) werd de structurele verankering van het GOK-ondersteuningsbeleid ingeluid. Het financieringsdecreet van 2008 zorgde ervoor dat scholen met meer kansarme kinderen meer werkingsmiddelen krijgen. Na de laatste GOK-cyclus werd in 2011 de toekenning van de GOK-uren nog een schooljaar verlengd in afwachting van de uitwerking van een nieuwe omkaderingsregeling. Sinds het schooljaar 2012-2013 ontvangen scholen een aantal lestijden in functie van de kenmerken van hun leerlingenpopulatie.

1.4 Het parlementaire debat over het GOK-decreet

In 2008 heeft het Rekenhof een onderzoek uitgevoerd naar het gelijke onderwijskansenbeleid (GOK-beleid) in het gewoon basis- en secundair onderwijs, meer bepaald naar de pijler geïntegreerd ondersteuningsbeleid. Het richtte zijn onderzoek op de uitwerking van het beleid door de Vlaamse overheid en de uitvoering ervan tijdens de tweede GOK-cyclus door de administratie en de scholen. Ook de evaluatie en bijsturing werden onderzocht.

De bestuurlijke boodschap van het Rekenhof ten aanzien van het Vlaams Parlement luidt als volgt (Rekenhof, 2008):

“Het Rekenhof heeft de uitwerking, de uitvoering en de evaluatie van het gelijke onderwijskansenbeleid onderzocht, meer bepaald het geïntegreerde ondersteuningsaanbod. Dat kent bijkomende lestijden of uren toe aan de scholen van het gewoon basis- en secundair onderwijs.

Met het gelijke onderwijskansenbeleid wil de Vlaamse overheid komen tot een betere doorstroming en meer gekwalificeerde uitstroom van de kansarme leerlingen. Die algemene doelstellingen zijn echter niet gekwantificeerd, noch is er in een tijdpad voorzien. Bovendien is er in de praktijk geen zichtbare relatie tussen de algemene doelstellingen en de doelstellingen op schoolniveau. Aangezien de resultaten van het beleid op macroniveau niet gemeten worden, heeft de overheid er geen zicht op of de extra omkadering de doorstroming en gekwalificeerde uitstroom daadwerkelijk bevordert. Toch heeft het onderzoek positieve effecten vastgesteld: de scholen zijn beleidsmatiger gaan werken en de aandacht voor gelijke onderwijskansen is toegenomen. Het gelijke onderwijskansenbeleid is trouwens goed ingebed in een reeks van overheidsmaatregelen die dat beleid ondersteunen.

Het Rekenhof stelde verder vast dat – op enkele uitzonderingen na – de administratie het pakket lestijden en uren van het geïntegreerde ondersteuningsaanbod voor de scholen correct berekent, maar de toekenning zelf is niet controleerbaar in zover ze op verklaringen op een steunt. De financiering van het GOK-beleid is niet decretaal vastgelegd, hoewel dat vereist is door de grondwettelijke bepalingen inzake onderwijs.”

Daarop formuleerde het Rekenhof de volgende aanbevelingen:

- De geplande integratie van het aparte GOK-urenpakket in een nieuwe financieringsregeling van de hele onderwijsomkadering zal het mogelijk maken het GOK-beleid te beoordelen als een resultaat van het hele onderwijsgebeuren. Dat moet een oplossing bieden voor het huidige aparte GOK-urenpakket dat een afzonderlijke verantwoording of effectiviteitsmeting noodzaakt, die in de praktijk niet mogelijk blijkt. De overheid dient de mate van concentratie van de middelen naar scholen met meer onderwijskansarme leerlingen te onderbouwen.
- Het is wel raadzaam bij het nieuwe gedifferentieerde financieringssysteem voor het basis- en secundair onderwijs scholen te verplichten een geëxpliciteerd GOK-beleid voort te zetten. Zo niet dreigen de geleverde inspanningen verloren te gaan.
- Het is dan ook raadzaam om voor het GOK-beleid, ook na de invoering van een nieuwe financieringsregeling, een kader uit te werken om de resultaten zowel op het Vlaamse niveau als op het niveau van de scholen vast te stellen.

- Het is wenselijk bij de invoering van het nieuwe financieringssysteem indicatoren te kiezen die zowel betrouwbaar als verifieerbaar zijn. Het werken met verklaringen op eer als basis voor gegevensinzameling moet desgevallend worden aangevuld met verifieerbare informatie.
- Omdat een geïsoleerde aanpak van ongelijke onderwijskansen door onderwijs alleen niet volstaat, moet de overheid de samenwerking tussen de verschillende beleidsdomeinen verder stimuleren. Ze moet ook bredere acties, gericht op de ouders, ondernemen.
- Het is wenselijk het voeren van een apart zorgbeleid te evalueren.
- Het is noodzakelijk dat de administratie haar decretaal opgelegde opdracht om driejaarlijks de doelmatigheid van het geïntegreerd ondersteuningsaanbod te meten op macroniveau, alsnog uitvoert.
- Het is wenselijk dat de statistische jaarboeken gegevens bevatten over de GOK-indicatoren.
- De Vlaamse Regering dient bij de berekening van de GOK-uren voor het basisonderwijs de decretale voorwaarde na te leven die stelt dat een school ten minste zes GOK-uren moet genereren om GOK-uren te worden toegekend.
- De administratie dient het aantal GOK-uren voor secundaire scholen met een eerste graad die een hoge concentratie kansarmen hebben en gelegen zijn in Brussel-Hoofdstad correct te berekenen.
- Voor de derde GOK-cyclus dienen de opgevraagde gegevens betreffende de GOK-indicatoren afdoende geactualiseerd te zijn.

Op 26 november 2008 werd het rapport van het Rekenhof besproken in de Commissie voor Onderwijs, Vorming, Wetenschap en Innovatie (Vlaams Parlement, 2008). In de daaropvolgende jaren werd een antwoord geboden op de opmerkingen van het Rekenhof en werd het beleid deels bijgestuurd. In het voorjaar van 2012 wordt dit omstandig toegelicht in de brief van minister Smet aan de Commissie voor Onderwijs en Gelijke Kansen van het Vlaams Parlement (Vlaams Parlement, 2012). Deze brief kadert in een nieuwe procedure³ die binnen het Vlaams Parlement opvolgingsbesprekingen van verslagen van het Rekenhof mogelijk maakt. Op 27 april 2012 werd een dergelijke opvolgingsbespreking gehouden over het verslag van het Rekenhof over gelijke kansen in het gewoon basis- en secundair onderwijs. De bedoeling is dat het Rekenhof nagaat of het antwoord van de minister volledig en accuraat is en in hoeverre de aanbevelingen werden uitgevoerd en opgevolgd. Tijdens de commissievergadering worden eerst de minister en het Rekenhof gehoord. Daarna volgt een parlementair debat. Als uit de opvolgingsbespreking blijkt dat onvoldoende vooruitgang werd geboekt, kan de commissie een tweede opvolgingsbespreking in het vooruitzicht stellen.

De reactie van het Rekenhof op de huidige stand van zaken luidt als volgt:

“Uit het uitvoerige antwoord van de minister blijkt dat er in grote mate rekening werd gehouden met de aanbevelingen van het Rekenhof. Men dient echter nog extra aandacht te besteden aan de kernvraag in de aanbevelingen, namelijk hoe de overheid vaststelt dat haar beleid inzake gelijke onderwijskansen effectief is en dat de toestand inzake gelijke onderwijskansen verbetert, zowel op schoolniveau als op Vlaams niveau.”

De opvolgingsbespreking van april 2012 heeft aldus in het Vlaams Parlement een dynamiek teweeg gebracht over de effecten van het GOK-beleid. Het Rekenhof is er zich echter bewust van

³ Op 20 maart 2012 werd door de voorzitters van het Vlaams Parlement en het Rekenhof een protocol ondertekend in verband met de samenwerking tussen het Vlaams Parlement en het Rekenhof.

dat volledigheid moeilijk haalbaar is en dat men in de eerste plaats bijkomende inspanningen moet doen om de situatieverbetering te meten – nog vóór men de causaliteit of de effectiviteit van het GOK-beleid behandelt. Naast de situatie moet men ook de doelen kennen waar men naartoe wil en tegen wanneer. Hierbij gaat het over leerwinst in relatie tot de socio-economische leerlingenkenmerken (Vlaams Parlement, 2012).

1.5 Besluit

Toen de Vlaamse regering op 28 juni 2002 het decreet betreffende gelijke onderwijskansen (GOK-decreet) afkondigde, werd er gedurende reeds meer dan tien jaar een kansarmoedebeleid in het Vlaamse onderwijs gevoerd. Voor een goed begrip van het GOK-decreet is het dus belangrijk om de voorgeschiedenis ervan te kennen en om de expliciete en impliciete veronderstellingen van de beleidsmakers te achterhalen; zeker als men dit decreet wil evalueren.

Vanaf het einde van de jaren '80 werd in het basisonderwijs een onderwijsvoorrangsbeleid (OVB) gevoerd om de leerachterstand te verminderen van kansarme migrantenkinderen en om hun integratie te bevorderen. Vanaf 1994 liep ook het project zorgverbreding (ZV) dat aan de leerachterstand van kansarme leerlingen (zowel allochtone als autochtone kinderen) wilde werken. Beide initiatieven kenden aan scholen met een bepaald percentage doelgroepkinderen extra lestijden toe die ze moesten aanwenden voor een aantal actieterreinen. Het GOK-decreet brengt het OVB en het project ZV samen in het geïntegreerd ondersteuningsaanbod. Tegelijk hebben de beleidsmakers ervoor gekozen om voor meer continuïteit te zorgen in het doelgroepenbeleid en om de reeds bestaande maatregelen en projecten te integreren in één ondersteuningsbeleid ten aanzien van scholen met onderwijskansarme kinderen.

Overigens was het GOK-decreet zeker geen eindpunt in het gelijkekansenbeleid. Vooral de regelgeving inzake inschrijvingsrecht werd voortdurend bijgesteld, met als (voorlopig?) orgelpunt een nieuw inschrijvingsdecreet (met iets meer 'aansturing' van de desegregatie in scholen) in 2012. Maar ook de financiële ondersteuning van scholen werd in meerdere stappen versterkt en structureel verankerd.

De Vlaamse overheid heeft gelijke onderwijskansen als strategische doelstelling. Ze hoopt deze doelstelling te bereiken door de kwaliteit van het onderwijs te verhogen. Meer bepaald wil de overheid via de inzet van extra middelen (GOK-lestijden) een omslag teweeg brengen in het pedagogisch-didactisch handelen van de leerkrachten naar aanleiding van de toegenomen diversiteit in de klas.

De complexiteit van het GOK-ondersteuningsbeleid wordt verhoogd doordat het een indirect beleid is. De uiteindelijke doelgroep zijn de (kansarme) leerlingen, maar de acties van de overheid zijn gericht op de scholen. De scholen voeren op hun beurt als intermediaire instantie een schooleigen GOK-beleid ten voordele van de leerlingen. De door de overheid gekozen werkwijze op macro-niveau bleef echter ten aanzien van de scholen op een aantal vlakken onuitgesproken waardoor er geen garantie is dat het onderwijsveld de strategische doelstelling zal realiseren.

Met de recente evoluties in de GOK-regelgeving volgt de Vlaamse overheid een aanbeveling van het Rekenhof op om de GOK-financiering decretaal vast te leggen zoals vereist door de grondwettelijke bepalingen inzake onderwijs. Het Rekenhof had in 2008 aan het Vlaams Parlement een rapport uitgebracht over het gelijke onderwijskansenbeleid in het gewoon basis-

en secundair onderwijs. In 2012 vond hierover een opvolgingsbespreking plaats in de Commissie voor Onderwijs en Gelijke Kansen van het Vlaams Parlement. In het Vlaams Parlement heeft zich inmiddels ook een debat ontsponnen over de effecten van het GOK-beleid. Het Rekenhof vraagt immers om nog meer aandacht te besteden aan de effectiviteit van het beleid inzake gelijke onderwijskansen. Toch beaamt het Rekenhof dat het geen sinecure is om het GOK-beleid te evalueren en dat men in de eerste plaats bijkomende inspanningen moet doen om de situatieverbetering te meten. Naast de situatie moet men ook de doelen kennen waar men naartoe wil en tegen wanneer.

Hoofdstuk 2 Overzicht van bestaande evaluaties

2.1 Doelgroep en context

2.1.1 Doelgroepcriteria

2.1.1.1 Doelgroep

De *doelgroep* van een overheidsbeleid verwijst naar de verzameling van personen, administratieve entiteiten (openbare besturen, bedrijven, scholen) of natuurlijke elementen (dieren, planten, ...) waarop het beleidsinitiatief zich richt. In het kader van een evaluatie zijn doorgaans drie assumpties van belang met betrekking tot de doelgroep: het bestaan van geldig vastgestelde selectiecriteria voor de afbakening van de doelgroep, de haalbaarheid om de doelgroep te bereiken en de bereidheid van doelgroepleden om zich open te stellen ten aanzien van het beleidsinitiatief.

Het GOK-beleid is een *indirect beleid*: het is gericht op het gedrag van intermediaire instanties (in casu scholen) met de bedoeling om uiteindelijk de uitkomsten van de doelgroep (kansarme kinderen) te beïnvloeden. De uiteindelijke doelgroep van het geïntegreerd ondersteuningsaanbod zijn dus de leerlingen. Het GOK-decreet stelt dat het moet gelezen worden ‘in het licht van het realiseren van optimale leer- en ontwikkelingskansen voor alle leerlingen’ (Vlaams Parlement, 2002). De omzendbrief ‘Het gelijke onderwijskansenbeleid voor het basisonderwijs’ (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2006) preciseert de doelgroep als volgt: ‘kinderen uit kansarme allochtone en autochtone gezinnen; kinderen die door sociale, culturele en economische omstandigheden leer- en ontwikkelingsmoeilijkheden ervaren of risico lopen in een achterstandspositie te raken’.

In teksten rond het GOK-beleid is vaak een dualiteit rond de doelgroep te bespeuren. De ene keer beoogt men dat het GOK-beleid alle kinderen ten goede moet komen, de andere keer richt men zich op kansarme leerlingen in het bijzonder. Om dit op een correcte manier te kunnen inschatten, verwijzen we naar de ‘olievlekstrategie’ als één van de strategische principes van het GOK-beleid. Het GOK-beleid is namelijk een doelgroepenbeleid. Eerder dan te trachten een beleid te voeren voor een zo breed mogelijke leerlingengroep, wordt vertrokken van de behoeften van een welomschreven doelgroep. Het effect van innovatieve strategieën voor ‘moeilijke groepen’ moet uiteindelijk de meerderheid van de leerlingen ten goede komen. De idee is dat leerkrachten meer overtuigd zullen zijn van de waarde van een nieuwe aanpak als die resultaten oplevert voor probleemleerlingen. Het komt er dan in tweede instantie op aan die aanpak in te bedden in de gewone werking voor alle leerlingen.

Voorts merken wij op dat de zogenaamde GOK-leerlingen die aanvullende lestijden genereren voor de school, niet noodzakelijk 100% samenvallen met de onderwijskansarme kinderen zoals omschreven in de omzendbrief. Het geïntegreerd ondersteuningsaanbod steunt namelijk op een

belangrijke assumptie: ‘De GOK-indicatoren zijn een maat om aan te geven in welke mate de kans bestaat dat er inderdaad schoolse problemen zijn. Het gaat enkel om een kans. Het is best mogelijk dat een GOK-leerling geen problemen heeft. In een school kunnen er ook leerlingen zijn die niet aan de GOK-indicatoren beantwoorden, maar toch probleemleerlingen zijn. Met de GOK-indicatoren genereert de school een urenpakket dat kan worden beschouwd als maat voor de kans dat deze school met een grotere of kleinere groep leerlingen wordt geconfronteerd die extra zorg behoeven. Aangezien het hier om een kans gaat, *gaat de overheid ervan uit dat deze uren niet rechtstreeks moeten terugvloeien naar de leerlingen die de uren gegenereerd hebben*. De uren zijn er voor de school, niet alleen om remediërend en preventief te werken ten aanzien van de leerlingen die de uren gegenereerd hebben, maar ook ten aanzien van leerlingen die deze uren niet zelf hebben gegenereerd, maar misschien wel nood hebben aan extra ondersteuning.’ (Vlaams Parlement, 2006)

2.1.1.2 Afbakening GOK-leerlingen

Met betrekking tot hoger vermelde vraag of er geldig vastgestelde selectiecriteria bestaan voor de afbakening van de doelgroep, hebben Poesen-Vandeputte et al. (2008) onderzocht welke kleuters kansarm zijn en in welke mate dit overeen komt met de indeling in GOK- en niet GOK-leerlingen. Vervolgens werd de startpositie van deze kinderen nagegaan; zowel cognitief als niet-cognitief (Poesen-Vandeputte & Nicaise, 2010).

Om de kansarme kinderen in de derde kleuterklas af te bakenen, werd een breed gamma van variabelen gehanteerd op basis waarvan drie achterliggende ‘vermogens’ geconstrueerd werden: het sociaaleconomisch vermogen, het groei- en ontwikkelingsvermogen en het sociaal-cultureel-educatief vermogen van een kind. Het sociaaleconomisch vermogen verwijst naar de socioprofessionele status van de ouders, het onderwijsniveau van de ouders en het gezinsinkomen. Het groei- en ontwikkelingsvermogen verwijst naar aspecten van menselijk kapitaal zoals zwangerschapsduur en geboortegewicht. Het sociaal-cultureel en educatief vermogen omvat een set variabelen over de vrijetijdsbesteding van het kind en zijn ouders, over de sociale leefwereld van het gezin en over de relatie tussen thuis en de school.

De clusteranalyse resulteert voor Vlaanderen in vier groepen van kleuters:

- kleuters uit de lagere middenklasse (27,6%);
- kleuters met nood aan extra zorg (5,50%);
- kansrijke kleuters (40%);
- kansarme kleuters (26,7%).

Wanneer de indeling van kinderen in clusters vergeleken wordt met de indeling volgens de GOK-criteria zou men verwachten dat alle kansarme kinderen GOK-leerlingen zijn maar dit is slechts het geval voor 42% van de kleuters binnen deze groep. Voor Vlaanderen betekent dit dat er 10 à 15% kansarme kinderen zijn die geen GOK-leerlingen zijn.

In het vervolg van het onderzoek werd de startpositie van de kinderen in de respectievelijke clusters bestudeerd - zowel voor hun cognitieve prestaties, als voor hun sociaalemotionele ontwikkeling - alvorens ze het lager onderwijs aanvatten. Bijzondere aandacht ging hierbij naar de kansarme kinderen die geen GOK-leerling zijn. Poesen-Vandeputte et al. (2010) onderzochten dus of de groep/cluster waartoe een kleuter behoort een predictor kan zijn voor de cognitieve

prestaties en de sociaalemotionele vaardigheden van die kleuter bij het begin van zijn/haar schoolloopbaan.

Algemeen tonen de analyseresultaten dat kansarme kinderen in een significant zwakkere positie staan. Dit geldt zowel voor hun cognitieve prestaties (taal en rekenbegrip) als voor hun sociaalemotionele ontwikkeling (sociale vaardigheden en dynamisch-affectieve attituden). Het sociaaleconomisch vermogen van een kind is vooral een predictor voor cognitieve prestaties, terwijl het sociaal-cultureel-educatief vermogen een voorspellende waarde heeft voor de sociaalemotionele ontwikkeling van een kleuter.

Hierop verder bouwend, kan men stellen dat de GOK-criteria aansluiten bij het sociaaleconomisch vermogen van een kind. Aan de hand van gemiddelde toetsscores voor taal en rekenbegrip kan men over het algemeen stellen dat de GOK-indeling een correct onderscheidend vermogen heeft tussen al dan niet leerbedreigde kinderen. De GOK-criteria hebben echter minder oog voor het sociaal-cultureel-educatief vermogen van een kind en ‘missen’ hierdoor een groep van ca. 15% kansarme kinderen die sociaalemotioneel significant zwakker ontwikkeld zijn.

2.1.1.3 Leeftijdscriteria

De vaststelling dat er belangrijke verschillen zijn met betrekking tot cognitieve en sociaalemotionele vaardigheden tussen kinderen van verschillende sociaaleconomische afkomst nog vóór de onderwijsloopbaan aanvangt, doet de vraag rijzen naar de timing van het ondersteuningsbeleid. Groenez stelt dat (sociaal) beleid vaak de spontane neiging heeft om in te grijpen na een vaststelling van de problemen doch dat reactief ingrijpen in het complexe proces van de menselijke ontwikkeling weinig efficiënt is. Vanuit verschillende wetenschappelijke disciplines (ontwikkelingspsychologie, pedagogiek, neurologie en economie) bestaat evidentie voor de rol van een gerichte aanpak en ondersteuning op jonge leeftijd in het verminderen van armoede, ongelijkheid en maatschappelijke achterstelling op volwassen leeftijd. Hij argumenteert dat er in de aanpak van sociale ongelijkheid een paradigmaverschuiving nodig is van curatieve maatregelen naar meer preventieve acties. Deze paradigmawissel wordt onderbouwd niet alleen vanuit sociale rechtvaardigheid maar ook vanuit efficiëntieoverwegingen.

Als zodanig ondersteunt dit kader belangrijke principes van het nieuwe decreet basisonderwijs zoals een betere omkadering in het kleuteronderwijs en de integratie van de ondersteuningsmiddelen in de reguliere financiering (SES-beleid).

Deze nadruk op preventie wordt onderbouwd door verschillende studies die aangeven dat remediëren moeilijk is. Als kinderen eenmaal een onderwijsachterstand hebben, is het moeilijk om die in te lopen, met alle gevolgen voor de latere levenskansen. Daarom is het cruciaal om ontwikkelingsachterstanden op jonge leeftijd - in de voor- en vroegschoolse periode - te voorkomen (Groenez et al., 2009). Dit blijkt niet enkel uit studies over sociale ongelijkheden in schoolloopbanen maar wordt ook onderbouwd door onderzoek dat de ontwikkeling van cognitieve en socioemotionele vaardigheden onder de loep neemt (bv. Cunha & Heckman, 2008).

De reden waarom de eerste levensjaren van groot belang zijn voor zowel de cognitieve als de sociaalemotionele ontwikkeling van kinderen, houdt volgens neurologisch onderzoek (bv. Nelson,

2000) verband met het feit dat er zich tijdens die eerste levensjaren kritische sensitieve periodes voordoen die het verdere verloop van de neurologische ontwikkeling diepgaand beïnvloeden.

De verdere ontwikkeling wordt sterk beïnvloed door de sociaaleconomische status van het gezin waar het kind opgroeit. Zowel bij kinderen met een hoge als lage initiële score blijkt de verdere ontwikkeling bij kinderen uit gezinnen met een hoge sociaaleconomische status positiever te verlopen.

Gedurende het afgelopen decennium werd door Nobellaureaat James Heckman gewerkt aan een verklaring voor deze vaststellingen. Het resultaat is een dynamische theorie over de menselijke vaardigheidsontwikkeling (Heckman, 2008; Cunha et al., 2006) die uitdrukkelijk streeft naar een integratie van inzichten over de menselijke ontwikkeling vanuit verschillende wetenschappelijke disciplines: ontwikkelingspsychologie, economie en de neurologische wetenschappen. In deze theorie wordt het menselijk ontwikkelingsproces geduid als een inherent dynamisch proces waarbij, op elk moment van de menselijke ontwikkeling, de reeds verworven vaardigheden niet alleen het startkapitaal vormen voor de volgende periode, maar ook de snelheid van de ontwikkeling in de volgende periode beïnvloeden. Dit dynamische karakter van vaardigheidsontwikkeling leidt er vervolgens toe dat jongeren die reeds jong kunnen starten met een grotere set van vaardigheden, ook meer efficiënt zijn in de latere verwerving van vaardigheden.

Dit betekent dat het in de menselijke ontwikkeling belangrijk is om op jonge leeftijd voldoende ontwikkelingskansen te krijgen om de vaardigheidsverwerving op gang te brengen. Deficits in vroege investeringen hebben immers langdurige effecten die later moeilijk te compenseren zijn. Dit geldt niet alleen voor de cognitieve ontwikkeling van kinderen maar ook voor hun socio-emotionele ontwikkeling. Remediëring is mogelijk, maar hoe later die gebeurt, hoe minder efficiënt ze zal verlopen. Tegelijk dient gewaarschuwd te worden voor een eenzijdige interpretatie die enkel de invloed van de voor- en vroegschoolse periode beklemtoont.

Als samenleving investeren we dus veel in mensen, maar verkeerd gespreid over de levenscyclus. Een sterkere concentratie van investeringen in de vóór- en vroegschoolse periode zou maatschappelijk meer renderen.

2.1.2 De ongelijke (a priori) context van de GOK-scholen

Sociaaleconomische en/of etnische kenmerken van de leerlingen zijn vaak doorslaggevend om het 'portret' van een school te schetsen. Zo is er in de literatuur over sociaaletnische segregatie in het onderwijs sprake van zwarte scholen, witte scholen en gemengde scholen (Agirdag, Loobuyck & Van Houtte, 2011; Ballet & Kelchtermans, 2006). Ander onderwijssociologisch onderzoek spreekt van elitescholen versus maatschappelijke brandpuntscholen (Jungbluth, 2003). Wanneer toch andere contextvariabelen in rekening gebracht worden, is een loutere tweedeling tussen bevoordeelde en achtergestelde scholen niet (meer) toereikend. Zo stellen Agirdag et al. (2011) vast dat scholen met veel allochtonen vaak rijk zijn op het gebied van aantrekkelijke infrastructuur, nieuw lesmateriaal en kleine klasgroepen. Ook de grotere motivatie van de leerkrachten in die scholen valt op. Hun onderzoeksresultaten leiden tot het besluit dat er zowel zwarte scholen zijn die het uitstekend doen, als zwarte scholen die slecht presteren. Het lijkt dus opportuun om verschillende profielen van achtergestelde scholen te onderscheiden. De

resultaten van een latente klasse analyse leveren in die zin een genuanceerd beeld op met drie groepen van basisscholen (Poesen-Vandeputte & Nicaise, 2012). Scholen binnen eenzelfde groep vertonen gemeenschappelijke contextuele kenmerken.

De brandpuntscholen vertonen duidelijk een achtergesteld profiel ten opzichte van de ‘scratch’ basisscholen of de onderwijskansenscholen met extra troeven: een slechte infrastructuur in een kansarme en/of grootstedelijke buurt en een minder ervaren, vaak wisselend schoolteam met een zwakke schoolleider. Het zijn de typische ‘zwarte scholen’ met een hoog aandeel zeer kansarme allochtone leerlingen. Deze scholen werden benoemd als ‘brandpuntscholen’ omdat een deficit aan zowel economisch, cultureel en sociaal kapitaal alsook menselijk kapitaal samen valt in deze groep scholen.

De ‘scratch’ basisscholen daarentegen hebben alle kenmerken in huis om een gunstige positie in het onderwijsveld in te nemen: op het gebied van hygiëne en veiligheid is het schoolgebouw zeer goed in orde, ze beschikken over ervaren, vastbenoemde leerkrachten en een goed opgeleide directie. Deze scholen werden benoemd als ‘scratch’ scholen omdat zij op neutrale wijze aan de startstreep verschijnen: met een goede ‘bagage’ aan kapitalen en zonder noemenswaardige nadelige kenmerken of in het oog springende troeven. Zij slagen erin kinderen uit verschillende bevolkingslagen aan te trekken, behalve de allerarmsten.

De laatste groep scholen wordt voor een aantal uitdagingen gesteld gezien hun kansarme schoolpopulatie, maar ze hebben voldoende ‘kapitalen’ in huis om dit te ondervangen. Ze worden met name gekenmerkt door een directie die uitmunt op het vlak van ervaring en opleiding. Bovendien vertonen deze scholen een gerichtheid op kansarme leerlingen met een voorgeschiedenis van veel extra uren onderwijsvoorrang (OVV), met veel GOK-uren en met een directeur die het meest kans maakt op een bijkomend diploma dat kansarme en leerbedreigde kinderen ten goede komt. Daarom werden deze scholen benoemd als ‘onderwijskansenscholen met extra troeven’.

De context waarbinnen het GOK-beleid geïmplementeerd wordt, is dus niet voor elke school dezelfde. Er tekenen zich in het onderwijsveld drie groepen basisscholen af. Op basis van het volume en de structuur van hun kapitalen nemen zij een verschillende positie in met meer of minder kans op succes. Een bepaalde positie in het onderwijsveld hangt samen met een bepaalde manier van denken en handelen. Hieruit vloeien verschillende houdingen en gezindheden voort. Dit heeft zijn weerslag op het beleidvoerend vermogen van een school. Zo kan bijvoorbeeld een directeur van een brandpuntschool een autoritaire leiderschapsstijl aannemen met het oog op ordehandhaving binnen de schoolmuren. Een onderwijskansenschool met extra troeven kan bij wijze van tegenvoorbeeld een brede school als referentiekader hanteren om tegemoet te komen aan de specifieke behoeften van haar leerlingen.

Ondanks het feit dat de theorie van Bourdieu de sociale reproductie sterk benadrukt, is transformatie toch mogelijk. Het uitkristalliseren van de context van scholen heeft als doel het bewustzijn te verhogen en doet een appel aan het responsief vermogen van scholen. Hoe een school een ‘antwoord’ biedt op haar al dan niet achtergestelde positie hangt nauw samen met de andere dragers van beleidvoerend vermogen: visie, innovatie, reflectie, participatie, ... Door het versterken van de beleidskracht van scholen krijgen ze greep op de eigen positie in het onderwijsveld.

2.1.3 Socio-economische en etnische segregatie

2.1.3.1. Inleiding

In deze sectie gaan we dieper in op de effecten van segregatie op cognitieve en non-cognitieve uitkomsten in Vlaanderen. Segregatie wordt vaak gezien als één van de oorzaken voor het onderpresteren van allochtone leerlingen en het zou de integratie van deze leerlingen in de maatschappij moeilijker maken. Vaak gaat men er vanuit dat een goede verhouding tussen het aantal allochtone en autochtone leerlingen in een school de integratie van allochtone leerlingen in de maatschappij en hun prestaties zou kunnen bevorderen. Dit idee kon men ook terugvinden in het GOK-decreet, al is het nog maar weinig wetenschappelijk onderzocht. Nadat we een kleine toelichting hebben gegeven bij de definitie en oorzaken van segregatie, zullen we een kort overzicht geven van de wetenschappelijke studies in Vlaanderen waarbij we een onderscheid maken tussen basis- en middelbaar onderwijs.

2.1.3.2. Definitie en oorzaken

In de schoolcontext kan segregatie begrepen worden als een ongelijke verdeling van leerlingen met een bepaald kenmerk zoals etniciteit of socio-economische status over scholen (Agirdag, Nouwen et al., 2012). Hierdoor zijn er in sommige scholen hogere concentraties van leerlingen met dit bepaald kenmerk. We spreken over concentratiescholen vanaf 50% allochtone leerlingen (Desmedt & Nicaise, 2006), maar dit is niet gebaseerd op empirisch gefundeerde theorieën. Beleidsmakers opteren vaak voor een gezonde ‘sociaal-etnische mix’, maar ook hier is het onduidelijk over welk percentage allochtone leerlingen het gaat. Bijkomend kan het zijn dat niet enkel de concentratie van allochtone leerlingen van belang is, maar ook de etnische heterogeniteit, of hoeveel verschillende nationaliteiten er op een school aanwezig zijn. Vervolgens hangt etniciteit zeer nauw samen met socio-economisch status, en is het belangrijk om niet enkel te focussen op etnische segregatie, maar ook op socio-economische segregatie.

De omvang en de patronen van segregatie in Vlaanderen verschillen sterk binnen en tussen arrondissementen (Groenez & Van Itterbeek, 2012). Algemeen blijft het evenwel zo dat er in het schooljaar 2009-2010 voor elk onderwijsniveau en –graad sprake was van ‘kansarme’ segregatie of een onevenredige verdeling van kansarme leerlingen over scholen. De omvang van de segregatie is het grootst in het kleuteronderwijs en het kleinst in het secundair onderwijs. In het lager onderwijs is de bestaande segregatie het meest kansarm. Bij een vergelijking van de schooljaren 2008-2009 versus 2009-2010 voor het kleuter- en lager onderwijs en de schooljaren 2007-2008 versus 2009-2010 voor het secundair dan zien we voor alle onderwijsniveaus een lichte stijging van de omvang van segregatie, maar die wordt wel minder kansarm. Verder onderzoek omtrent de langetermijnevolutie (sinds het GOK-decreet) is nog lopend. De algemene indruk blijft voorlopig dat het decreet op dit vlak niet het verhoopte effect heeft gehad.

Ruimtelijk segregatie ligt aan de basis van sociaal-etnische segregatie in buurtscholen, maar het is toch vooral de quasi-marktwerking van het Vlaams Onderwijs die hier belangrijk is (Desmedt & Nicaise, 2006; Agirdag, Nouwen et al., 2012). Alle ouders hebben de vrijheid om een school te kiezen en wedijveren om de toegang tot scholen met de beste reputatie (Desmedt & Nicaise, 2006). Dit keuzeprocess kan een zogenaamde ‘witte vlucht’ veroorzaken: autochtone ouders zien de etnische schoolcompositie als proxy voor kwaliteit of hebben gewoon een voorkeur voor

gesegregeerd onderwijs. Als het aandeel allochtone kinderen hun tolerantiedrempel overschrijdt, veranderen ze hun kind van school (Agirdag et al., 2012). Tegelijkertijd gaan allochtone ouders met een hogere socio-economische status concentratiescholen mijden, de zogenaamde ‘zwarte vlucht’ (Desmedt & Nicaise, 2006). Ook aan de kant van de scholen heerst een concurrentie om de beste (lees: meest kansrijke) leerlingen aan te trekken. Scholen met een sterke reputatie zijn het meest in trek en kunnen zich veroorloven om strengere toegangsvoorwaarden op te leggen. In het secundair onderwijs hangt deze segregatie ook samen met het studieaanbod. We stellen bv. een zware oververtegenwoordiging van allochtone leerlingen in het beroepsonderwijs vast (Opdenakker & Hermans, 2006). Dit kan te maken hebben met de studiekeuzeprocessen, doorverwijzing door leerkrachten (Groenez, Nicaise & De Rick, 2009), de opvattingen van ouders over het beroepsprestige en de geslachtsrol (Mahieu, 2002).

2.1.3.3. Segregatie in het basisonderwijs

We kunnen de gevolgen van etnische schoolcompositie opdelen in non-cognitieve en cognitieve gevolgen. De besproken resultaten hebben betrekking op data verzameld in het kader van het SINBA-onderzoek bij leerlingen uit het vijfde en zesde leerjaar (2008-2009) en de SiBO-data (2002-2009).

We beginnen met de *niet-cognitieve effecten* en kijken vooreerst naar de gevolgen voor het ‘zich Belg voelen’, gebaseerd op de SINBA-data. Hier leert het onderzoek ons dat hoe meer allochtone medeleerlingen er op school zijn, hoe minder de allochtonen zich Belg voelen. Dit proces verloopt via interetnische vriendschappen met autochtone leerlingen. Op scholen met een lage concentratie autochtonen zullen allochtonen minder vriendschappen (kunnen) sluiten met etnische Belgen, waardoor ze zich minder Belg zullen voelen (Agirdag, Van Houtte et al. 2011). Wat betreft de gevolgen van segregatie voor ‘zich gepest voelen’, blijkt dat noch etnische concentratie, noch etnische heterogeniteit een invloed heeft op zich gepest voelen voor autochtonen. Bij de allochtone leerlingen ligt het anders: voor hen is niet de etnische heterogeniteit, maar wel de etnische concentratie van belang. Hoe lager het percentage allochtonen op een school, hoe meer zij aangeven gepest te worden. Dit verband wordt echter niet veroorzaakt door de etnische concentratie op zich, maar door het feit dat het schoolklimaat gekenmerkt wordt door meer interetnische conflicten (Agirdag, Demanet et al. 2011). Voor de derde non-cognitieve uitkomst-variabele, de zelfwaardering van de leerling, stellen we vast dat zowel autochtone als allochtone leerlingen meer zelfwaardering krijgen naarmate er meer allochtone leerlingen op school zitten. We moeten hier echter de kanttekening bij plaatsen dat het effect van etnische concentratie op de zelfwaardering van allochtone leerlingen zeer klein is. De steun van leerkrachten blijkt zowel voor allochtone als voor autochtone leerlingen belangrijker (Agirdag, Van Houtte et al. 2012). Hoe dan ook, de invloed van concentratiescholen op niet-cognitieve uitkomsten in het basisonderwijs is globaal genomen niet negatief te noemen: noch voor de allochtone leerlingen, noch voor hun autochtone klasgenootjes.

Wat is de invloed van concentratiescholen op *cognitief vlak*? Resultaten van het SINBA-onderzoek tonen aan dat de invloed van de socio-economische schoolsamenstelling doorslaggevend is voor schoolprestaties dan de etnische schoolcompositie (Agirdag, Van Houtte et al. 2012). De auteurs suggereren dat de socio-economische schoolsamenstelling wellicht een invloed uitoefent op de onderwijsprestaties van leerlingen door mediëring van verschillende verwachtingspatronen van leerkrachten, het zogenaamde ‘Pygmalion-effect’ (Rosenthal & Jacobson 1968). Leerkrachten

in scholen met een hoog percentage kansarme leerlingen hebben lagere verwachtingen voor hun leerlingen en dit heeft op zijn beurt een invloed op de schoolprestaties van de leerlingen (Agirdag, Nouwen et al. 2012). Dit is echter geen rechtstreeks verband, maar verloopt via gevoelens van futiliteit van de leerlingen. Het gevoel van futiliteit verwijst naar een gevoel van controle over het eigen functioneren in het schoolsysteem en het gevoel dat hun slagen op school niet in hun eigen handen ligt. Hoe hoger de verwachtingen van de leerkrachten, hoe lager de gevoelens van futiliteit. Lagere gevoelens van futiliteit geven op hun beurt aanleiding tot betere onderwijsprestaties. Concluderend stellen de auteurs dat in scholen met veel kansarme leerlingen, leerkrachten lagere onderwijsverwachtingen hebben waardoor de leerlingen meer gevoelens van futiliteit hebben en slechtere schoolprestaties.

Naast het SINBA-onderzoek werden de cognitieve effecten van de samenstelling van de schoolpopulatie nog in twee andere onderzoeken in detail bestudeerd. Belfi e.a. (2011) deden onderzoek naar de wijze waarop de groei die leerlingen doorheen het basisonderwijs doormaken inzake taal (technisch lezen, spelling, en begrijpend lezen) wordt beïnvloed door hun GOK-status, etniciteit en schoolcompositie. De analyses werden uitgevoerd op de SiBO-databank. Een steekproef van ongeveer 8000 leerlingen van 190 scholen werd voor het huidige onderzoek onderverdeeld in 6 categorieën: Nederlandstalige GOK-leerlingen, Arabisch-Berbers sprekende GOK-leerlingen, Turks sprekende GOK-leerlingen, anderstalige GOK-leerlingen, Nederlandstalige niet-GOK leerlingen en anderstalige niet-GOK leerlingen. Multiniveau-analyses met een design voor herhaalde metingen werden uitgevoerd om de taalontwikkeling van deze leerlingcategorieën in kaart te brengen. De algemene bevindingen van dit onderzoek worden samengevat in sectie 2.3.1.2; hier beperken we ons tot de bevindingen m.b.t. groepscompositie-effecten.

Uit het onderzoek blijkt dat een hoog aandeel GOK-leerlingen op een school, samengaat met lagere *prestaties op het eerste meetmoment* voor alle drie de taaldomeinen (bovenop de individuele herkomst-effecten). Hetzelfde geldt voor een hoog aandeel anderstalige leerlingen, zij het in mindere mate. Een hoog aandeel GOK- of anderstalige leerlingen blijkt het meest nadelig voor de prestaties in begrijpend lezen en technisch lezen en het minst nadelig voor de spellingsprestaties.

Het criterium *leerwinst* geeft een meer diffuus beeld: een hoog aandeel GOK-leerlingen heeft enkel een negatief effect op de leerwinst inzake spelling gedurende het tweede leerjaar. Een hoog aandeel anderstalige leerlingen heeft dan weer een positieve invloed op de leerwinst inzake technisch lezen tussen het derde en vijfde leerjaar. Echter, de aanvankelijke achterstand van leerlingen in scholen met een hoog aandeel anderstalige of GOK-leerlingen wordt door deze inhaalslag niet ingelopen. Bij de overige fasen/taaldomeinen heeft het aandeel GOK- of anderstalige leerlingen van een school geen invloed op de leerwinst. Voor alle taaldomeinen geldt hoe dan ook dat leerlingen zowel starten als eindigen met een lagere score wanneer ze scholen bezoeken met een ‘ongunstig’ leerlingenpubliek dan wanneer zij scholen bezoeken met een ‘gunstig’ leerlingenpubliek.

Vandecandelaere e.a. (2011a) en Verhaeghe (2013 – nog lopend) bestudeerden de wiskundeprestaties in 144 scholen uit de SiBO-steekproef van begin eerste leerjaar tot einde zesde leerjaar, steeds met volledige klasgroepen, inclusief neveninstromers en nevenuitstromers.

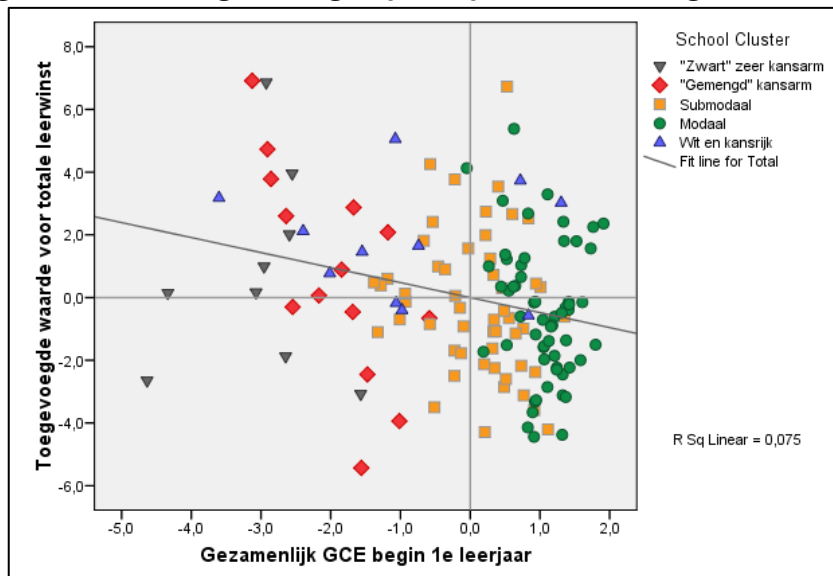
Door de oversampling van scholen met veel kansarmen ligt het aantal scholen met hogere aandelen (al dan niet Nederlandstalige) kansarme leerlingen hoger dan in de representatieve steekproef: 14 gemengde kansarme scholen en 9 “zwarte” kansarme scholen (t.o.v. 5 resp. 3 in de representatieve steekproef). Groepscompositie-effecten (GCE) konden daardoor beter onderzocht worden. Analyse van de GCE gebeurde op basis van multiniveau piecewise groeicurvemodellen gecorrigeerd voor sekse, geboortemaand, thuistaal en socio-economische achtergrond van de leerlingen. Afhankelijk van het model werd ook gecorrigeerd voor initiële Nederlandse taalvaardigheid (gemeten begin eerste leerjaar) en de score voor begrijpend lezen op het einde van het voorafgaande schooljaar. Groepscompositie werd gedefinieerd in termen van het aandeel leerlingen in elk van de zes categorieën die op basis van socio-economische achtergrond en thuistaal onderscheiden werden. Vijf GCE werden getoetst: de aandelen Nederlandstalige kansarme leerlingen, Turks of Koerdisch sprekende kansarme leerlingen, Arabisch of Berbers sprekende kansarme leerlingen, overige anderstalige kansarme leerlingen en het aandeel niet-Nederlandstalige niet-kansarme leerlingen. De categorie Nederlandstalige niet-kansarme leerlingen geldt als referentiecategorie. Voor elke school werd een joint GCE bepaald door het verschil te maken tussen het schoolresidu uit het model zonder correctie voor GCE en het schoolresidu uit het overeenkomstig model mét correctie voor GCE.

Uit de resultaten komt grosso modo een gelijkaardig beeld naar voren als uit het onderzoek van Belfi e.a. voor taal. Meer bepaald blijkt dat Nederlandstalige kansarme leerlingen bij het begin van het eerste leerjaar voor wiskunde een achterstand vertonen die overeenkomt met ruim één derde van de leerwinst die gemiddeld in het eerste leerjaar geboekt wordt. Voor niet-Nederlandstalige kansarme leerlingen is die aanvankelijke achterstand (ruim) dubbel zo groot. Ze is nog groter naarmate het aandeel kansarme leerlingen in de cohorte groter is. In vergelijking met leerlingen met dezelfde achtergrond in klassen met voor de rest alleen maar Nederlandstalige niet-kansarme leerlingen, hebben leerlingen met Turkse of Marokkaanse roots in klassen met bijna 100% leerlingen met dezelfde achtergrond, een aanvankelijke achterstand die ruim dubbel zo groot is. Dit zijn geëxtrapoleerde vergelijkingen, gebaseerd op de fixed regressiecoëfficiënten van de afzonderlijke GCE. De realiteit is iets genuanceerder. Zo laat de analyse van de joint GCE zien dat naargelang van de precieze samenstelling van de klas de aanvankelijke achterstand voor wiskunde in de gemengde kansarme en zwarte kansarme scholen in de dataset voor leerlingen met Turkse of Marokkaanse roots 20% tot 70% hoger ligt dan voor leerlingen met eenzelfde achtergrond in bijna volledig witte scholen. Individuele leerlingenkenmerken spelen wel nog altijd een grotere rol in de verklaring van de verschillen in aanvangsscore voor wiskunde dan de groepssamenstelling (24% tot 52% van de totale variantie tegenover 7% tot 17%, afhankelijk van het al dan niet opnemen van taalvaardigheid als predictor).

Op de gecumuleerde leerwinst voor wiskunde van eerste tot zesde leerjaar bleek het aandeel kansarme leerlingen in de cohorte géén (of uitzonderlijk één keer een positief) effect te hebben. Analyse van de samenhang tussen de joint GCE geassocieerd met de beginmeting (een maat voor de erfenis die scholen doorheen het lager onderwijs met zich meeslepen) en de toegevoegde waarde op de gecumuleerde leerwinst tussen eerste en zesde leerjaar laat dan ook nauwelijks enige samenhang zien. In hoeverre de leerwinst die scholen voor wiskunde boeken uitstijgt boven wat op grond van de individuele leerlingenkenmerken verwacht kon worden (c.q. daar onder blijft), hangt niet samen met de groepssamenstelling. Maar tussen scholen zijn er inzake die toegevoegde waarde wel grote verschillen, wat ook het publiek is dat ze hebben (zie figuur). In

alle categorieën van scholen (witte, zwarte, gemengde, ...) vinden we (heel) effectieve en minder effectieve scholen.

Figuur 1. Samenhang tussen groepscompositie en toevoegde waarde op de leerwinst



De resultaten tonen vooreerst dat voor een zinvolle analyse van groepscompositie-effecten longitudinale analyses erg belangrijk zijn. De resultaten zijn heel verschillend naargelang de samenhang met leerprestatieniveau (achievement status) dan wel het effect op de *leerwinst* bekeken wordt.

De vaststellingen van de drie besproken onderzoeken omtrent GCE (effecten van ‘zwarte scholen’) in het basisonderwijs zijn complementair. *De niet-cognitieve effecten zijn globaal genomen niet nefast, de cognitieve globaal genomen wel.* Op cognitief vlak zijn de effecten niettemin verrassend. Traditioneel verwacht men – als gevolg van peer group effecten – eerder dat concentratie (in zgn. zwarte scholen) een negatief effect heeft op de leerwinst van GOK-leerlingen. In de hierboven beschreven onderzoeken wordt globaal geen significant GCE-effect op leerwinst vastgesteld. Daarentegen worden wél negatieve effecten vastgesteld op de beginprestaties van leerlingen. De combinatie van negatieve effecten op de beginprestaties en nul-effecten op de leerwinst levert hoe dan ook een negatief effect op de eindprestaties op. Maar het is niet bewezen dat dit negatieve effect toe te schrijven is aan de scholen zelf, aangezien het reeds bij de start van het lager onderwijs aanwezig is.

Deze bevindingen kunnen zeer verschillend geïnterpreteerd worden. Een eerste, optimistische interpretatie is dat het negatieve beeld van concentratiescholen een mythe is: er zijn inderdaad concentratiescholen die sterke prestaties neerzetten op het vlak van leerwinst. Meer genuanceerde visies op concentratiescholen maken tegenwoordig opgang, waarbij gewezen wordt op de ‘specialisatie’-mogelijkheden van deze scholen (bv. aangepaste methodieken op het vlak van NT2) of het ontbreken van inter-etnische spanningen (cf. het SINBA-onderzoek). Een alternatieve interpretatie van het nul-effect op leerwinst is dat dit resulteert uit twee tegengestelde invloeden: de negatieve peer-group effecten enerzijds en de positieve invloed van het ondersteuningsbeleid waar concentratiescholen van genieten anderzijds. Dit zou meteen ook

kunnen geïnterpreteerd worden als een indicatie dat de GOK-ondersteuning ‘werkt’; dat laatste verband is echter evenmin bewezen.

Waarom is er dan een negatieve samenhang tussen het aandeel GOK- of anderstalige leerlingen en de cognitieve prestaties op het eerste meetmoment? Dit is vooralsnog onduidelijk. Het is mogelijk dat deze negatieve samenhang het gevolg is van factoren waar geen rekening mee werd gehouden in de analyses. Bijvoorbeeld is het denkbaar dat er zelfselectie-effecten optreden, waarbij allochtone ouders die zich – al dan niet bewust - eerder ‘separatistisch’ opstellen, hun kinderen eerder naar ‘zwarte scholen’ sturen, terwijl meer ‘integratie-gerichte’ ouders eerder voor gemengde scholen opteren. Een andere verklaring kan zijn dat zwarte scholen eerder voorkomen in zwarte buurten met een zwakkere sociale omgeving. Het is echter ook mogelijk dat de zwakkere beginprestaties in concentratiescholen daadwerkelijk een reflectie vormen van schooleffecten zelf en veroorzaakt worden door bijvoorbeeld gebruik van andere instructiepraktijken in de school of negatieve peer-group effecten. Men mag niet vergeten dat de prestaties ‘op het eerste meetmoment’ in feite slaan op de derde kleuterklas, m.a.w. dat deze prestaties reeds kunnen beïnvloed zijn door de school zelf. Verder onderzoek is nodig om hierover een uitspraak te kunnen doen.

2.1.3.4. Segregatie in het secundair onderwijs

In het secundair onderwijs is de impact van de etnische schoolsamenstelling onderzocht op basis van data verzameld voor het Vlaams Leerlingen Onderzoek (VLO, 2004-2005) en Longitudinaal Onderzoek Secundair Onderwijs (LOSO, 1990-1997). Uit VLO-onderzoek blijkt dat veel van de gevonden effecten van etnische schoolsamenstelling eigenlijk toe te schrijven zijn aan de socio-economische samenstelling van de school (Demanet, Agirdag & Van Houtte, 2012; Van Houtte & Stevens, 2009a; 2009b; Van Maele & Van Houtte, 2009). Als de etnische schoolsamenstelling wel een invloed uitoefent op de onderzochte uitkomsten, dan zijn deze effecten vaak verschillend naargelang de etnische herkomst van de leerling.

Als we kijken naar het sociale leven op school zien we dat in etnisch heterogene scholen allochtone leerlingen meer en hechtere vriendschapsbanden ontwikkelen dan autochtone leerlingen (Demanet, Agirdag & Van Houtte, 2012). De concentratie allochtone leerlingen heeft echter geen invloed op hun interetnische vriendschapsbanden en sociale participatie. Bij autochtone leerlingen zien we daarentegen dat een hoge concentratie allochtonen het aantal interetnische vriendschappen en sociale participatie stimuleert. Deze bevindingen sluiten volgens de auteurs aan bij de opportuniteitstheorie van Blau (1974) waarbij autochtone leerlingen meer kansen hebben om in contact te komen met allochtone leerlingen in scholen met een hoger aantal allochtone leerlingen. Doordat allochtonen vaak in de minderheid zijn, komen ze automatisch meer in contact met autochtone leerlingen waardoor de school waar ze naartoe gaan van minder belang is (Van Houtte & Stevens, 2009a). De etnische schoolsamenstelling heeft niet alleen een invloed op de mate en kwaliteit van de vriendschapsbanden maar is ook belangrijk voor de mate waarin men zich gepest voelt op school (Agirdag, Demanet et al., 2011). In scholen waar een hoger percentage allochtone leerlingen aanwezig is, geven allochtone leerlingen minder aan dat ze gepest worden. Uit de analyses blijkt dat dit voornamelijk toegeschreven kan worden aan de aanwezigheid van een interetnisch klimaat dat gekenmerkt wordt door conflict. Meer etnische heterogeniteit lijkt voor autochtone leerlingen te leiden tot meer betrokkenheid met leerkrachten. Dit zou men kunnen verklaren door de gelijkaardige Belgische achtergrond van de

meeste leerkrachten. Mensen willen zich namelijk het liefst associëren met anderen die belangrijke gelijkaardige kenmerken delen, zoals etniciteit (Blau, 1974).

Bij het bestuderen van de gevolgen van segregatie in secundaire scholen op het sociale leven op school, moet men rekening houden met de opdeling van leerlingen in verschillende onderwijsrichtingen en de spreiding van leerlingen over deze richtingen over scholen en vestigingen (Demanet, Agirdag & Van Houtte, 2011; Agirdag et al., 2011; Van Praag et al, 2012). Uit verkennend kwalitatief onderzoek in drie multi-etnische Gentse scholen (Van Praag et al, 2012) blijkt dat leerlingen voorkeur geven aan contact met medeleerlingen met een gelijkaardige etnische afkomst. In richtingen waar de verhoudingen tussen de leerlingen meer in evenwicht zijn (vb. Humane Wetenschappen en TSO-richtingen), lijken leerlingen zich gesterkt te voelen door de aanwezigheid van medeleerlingen met een gelijkaardige achtergrond, waardoor ze beter en meer contacten onderhouden met leerlingen van verschillende afkomst. In klassen waar een hoog aandeel autochtone leerlingen aanwezig is (vb. Latijn-Moderne Talen) voelen allochtone leerlingen zich meer subtiel uitgesloten, waardoor ze soms aangeven van richting te veranderen. Tegelijk is er meer conflict tussen etnische groepen merkbaar in beroepsrichtingen, waar er een hoog percentage allochtone leerlingen les volgt en leerlingen vaker racistische opmerkingen maken.

Naast de invloed van de etnische segregatie op het sociale leven van leerlingen in verschillende scholen, blijkt dat het aandeel allochtone leerlingen op school van belang kan zijn voor de aspiraties die leerlingen hebben. In hoge concentratiescholen (meer dan 50% allochtone leerlingen) hebben allochtone leerlingen hogere aspiraties om hoger onderwijs te volgen, in vergelijking met allochtone leerlingen die les volgen in scholen waar tussen 20 en 50% van de leerlingen een migratieachtergrond heeft. De onderzoekers suggereren dat dit te maken kan hebben met de aanwezigheid van een meer 'optimistische' cultuur in de eerstgenoemde scholen (Van Houtte & Stevens, 2009b).

Onderzoek gebaseerd op de LOSO databank toont aan dat de concentratie Nederlandstalige leerlingen (indicator etniciteit) geen invloed uitoefent op de wiskunde- en taalprestaties. Deze auteurs stellen dat de samenstelling van klassen met betrekking tot de vaardigheden en kennis wel een rol speelt (Van Damme et al., 2001; Opdenakker et al., 2002). Volgens analyses uitgevoerd op de PISA-data van 2006 zou etnische heterogeniteit daarentegen wel de onderwijsprestaties van alle leerlingen belemmeren (Dronkers, 2010).

Tot slot vindt men op basis van kwalitatief onderzoek uitgevoerd in Gent (Stevens & Görgöz, 2009; Stevens, 2012) dat in scholen waar een hoger percentage allochtone leerlingen aanwezig is, het schoolpersoneel en -beleid meer aandacht besteedt aan het etnisch kapitaal van de leerlingen. In deze scholen zijn er vaak ook meer allochtone leerkrachten en personeelsleden aanwezig die vertrouwd zijn met de cultuur en taal van de aanwezige etnische minderheden. Dit vergemakkelijkt het lesgeven, stimuleert het contact met ouders en bovendien helpt dit om conflicten op school te vermijden.

Concluderend kunnen we stellen dat de invloed van etnische segregatie in secundaire scholen op cognitieve en niet-cognitieve uitkomsten varieert naargelang de etnische achtergrond van de leerlingen. Algemeen kunnen we wel concluderen dat de aanwezigheid van andere leerlingen met een gelijkaardige etnische afkomst een positieve invloed heeft op het sociale leven op school.

2.1.3.5. Implicaties voor beleid en praktijk

We mogen niet uit het oog verliezen dat de besproken studies niet gericht waren op het evalueren van het GOK beleid. Toch kunnen we voorzichtig enkele beleidsaanbevelingen doen op basis van deze resultaten. Ten eerste toont voorgaand onderzoek het belang van de *socio-economische* schoolsamenstelling aan. Ten tweede geeft het onderzoek aan dat het moeilijk is om vast te stellen welke etnische compositie zou kunnen leiden tot betere uitkomsten voor alle leerlingen en pleit het niet noodzakelijk voor of tegen etnisch gemengde scholen. Het lijkt belangrijker om te kijken naar de *processen* die segregatie teweegbrengen, zoals bijvoorbeeld een schoolklimaat dat gekenmerkt wordt door interetnisch conflict. De aanwezigheid van veel allochtonen of van verschillende etnische groepen op school brengt niet noodzakelijk negatieve gevolgen met zich mee. Voorgaande studies suggereren dat de focus moet liggen op de manier waarop men in deze scholen omgaat met etniciteit, de versterking van de relaties tussen leerkrachten en leerlingen, het gevoel hebben erbij te horen, zich thuis voelen en geapprecieerd te worden op school eerder dan op desegregatie ‘per se’.

De cognitieve uitkomsten blijven in concentratiescholen – *ceteris paribus* – lager liggen dan elders, maar het is niet bewezen dat dit zomaar toegeschreven moet worden aan negatieve peer group effecten in het leerproces. Feit is dat de extra achterstand in zwarte scholen zich reeds voordoet op het einde van het kleuteronderwijs. Dat ze nadien niet toeneemt is misschien wel te danken aan het GOK-beleid.

2.2 Implementatie van het GOK-beleid

In deze sectie behandelen we eerst de implementatie op het meso-niveau, m.n. in de lokale overlegplatforms (LOPs); vervolgens dalen we af tot het school- en klasniveau. We besteden bijzondere aandacht aan het inschrijvingsbeleid, het taalbeleid en het bredeschoolbeleid, omdat deze thema's o.i. zwaar wegen in het debat. Daarbij laten we het zorgbeleid buiten beschouwing, omdat het een andere dimensie van het GOK-decreet betreft. Bovendien moet toegegeven worden dat dit rapport niet in dezelfde mate alle actiedomeinen van het GOK-beleid dekt (bv. preventie en remediëring, ouderwerking, intercultureel onderwijs).

2.2.1 Werking LOP's en inschrijvingsbeleid

De LOP's of lokale overlegplatforms vonden hun ontstaan in het GOK-decreet van 2002. Toch was de idee van overleg rond onderwijs op het lokale niveau niet nieuw. Reeds in 1993 engageerden de onderwijskoepels, de vakbonden, de ouderverenigingen en de overheid zich in de non-discriminatieverklaring (NDV) om te werken aan een meer evenredige verdeling van migrantenleerlingen over alle scholen én aan een interculturalisering van de school ter bestrijding en preventie van discriminatie. In 37 gemeenten werd een non-discriminatieovereenkomst afgesloten en traden de onderwijsverstrekkers regelmatig met elkaar in overleg. In 1999 liet de Vlaamse overheid het non-discriminatiebeleid evalueren (Pelemans & Verlot, 1999). Het onderzoek ging na in welke mate de NDV geleid had tot meer sociale mix en analyseerde het proces binnen het plaatselijke non-discriminatieoverleg. Tot slot ging deze beleidsevaluatie ook

na hoe interculturalisering in de school zelf gestalte kreeg. De resultaten waren eerder teleurstellend en men opperde de vraag of de juiste partners wel rond de tafel zaten. Zou het niet beter geweest zijn om ook etnisch-culturele minderheden, verenigingen waar armen het woord nemen, ... uit te nodigen op het non-discriminatieoverleg?

Zo kregen de lokale overlegplatforms (LOP's) bij hun oprichting in 2002 een andere samenstelling en opdracht. Een belangrijke doelstelling van het LOP is om onderwijsverstrekkers én lokale stakeholders kennis te laten maken met elkaars referentiekaders om van daaruit te komen tot gedragen afspraken die de onderwijspositie van kansengroepen structureel kunnen verbeteren. Naar aanleiding van het ontstaan van LOP's in het GOK-decreet werd in 2003 ook de engagementsverklaring 'diversiteit als meerwaarde' van de Vlaamse onderwijswereld vernieuwd. De overheid engageerde zich hierbij om 'begeleiders diversiteit' te voorzien die de lokale vertegenwoordigers in staat moesten stellen hun rol op te nemen. Toch hebben bepaalde geledingen van de lokale stakeholders het tot op heden moeilijk om hun mandaat op te nemen en de verwachtingen ten aanzien van hen in te lossen. Daarnaast stuurt het Agentschap voor Onderwijsdiensten (AgODi) de LOP-deskundigen aan en ondersteunt het de LOP-werking bij de implementatie van bestaande en nieuwe beleidslijnen en regelgeving.

Bij de opstart van de LOP's werd een beknopt evaluatie-onderzoek uitgevoerd door Deneire et al. (2004) en in het schooljaar 2006-2007 was de tijd rijp voor een meer doorgedreven evaluatie (Van Petegem, Godderis, & De Bruyne, 2010). Door de combinatie van kwalitatieve en kwantitatieve methoden trachtte het onderzoek van Van Petegem et al. empirische antwoorden te verschaffen op de vraag op welke wijze de LOP's doelmatige beleidsinstrumenten zijn. In maart 2009 bracht de VLOR op vraag van minister Vandenbroucke een advies uit over de beleidsaanbevelingen naar aanleiding van deze wetenschappelijke evaluatie van de lokale overlegplatforms in Vlaanderen. De VLOR las deze beleidsaanbevelingen samen met een document van AgODi: 'Interne evaluatie van de LOP-werking 2004-2006'. In het advies blijft de VLOR principieel voorstander van een maximale autonomie voor de LOP's. In later onderzoek komen de vragen aan bod die tot dan toe voor de VLOR onbeantwoord gebleven waren. Zo bestudeerde Christiaens (2009) de toepassing van de voorrangsregels voor GOK- of niet GOK-leerlingen in het basisonderwijs en beschreven Agirdag et al. (2012) welke mechanismen een rol spelen bij segregatie.

Veerle Van de Velde (AgODi) bracht in november 2012 tijdens het SSL-colloquium 'Tien jaar GOK-decreet' een balans van tien jaar GOK-werking. Zij stelt dat het bewustzijn gegroeid is dat kansengelijkheid binnen onderwijs maar effectief kan worden gerealiseerd binnen een lokale dynamiek van overleg en samenwerking; niet alleen tussen scholen maar ook met andere lokale stakeholders die het thema mee kunnen beïnvloeden.

Sinds het schooljaar 2007-2008 rapporteert het Agentschap voor Onderwijsdiensten (AgODi) jaarlijks over de voortgang van de LOP-werking (www.agodi.be). Het jaarverslag van het schooljaar 2010-2011 formuleert o.a. de volgende intenties en aanbevelingen:

- Blijven investeren in een brede participatie aan efficiënte overlegstructuren
 - LOP's ondersteunen om een effectieve en efficiënte overlegstructuur op te zetten waarbij de samenstelling, werking en bevoegdheden van de deelorganen duidelijker worden omschreven. LOP's werken via gezamenlijk gedragen engagementen: beslissingen hebben slechts betekenis als er ook een gezamenlijke wil is om ze uit te voeren. Dit vergroot het draagvlak maar vertraagt de besluitvorming. Om haar

- slagkracht te verhogen, heeft de decreetmaker in een aantal gevallen een besluitvormingsquorum opgelegd aan de LOP's;
- participatie vanuit de stakeholders kan minder vrijblijvend worden gemaakt door concrete engagementen te formuleren op lokaal en Vlaams niveau.
 - Het verder ondersteunen van de opmaak van omgevingsanalyses
 - In steeds meer LOP's wordt het belang van een goede omgevingsanalyse bij de uitbouw van hun werking erkend. Cijfers van de laatste schooljaren tonen aan dat LOP's deze decretale opdracht steeds meer ter harte nemen. Daarmee groeien ook de vragen naar beschikbaarheid van gegevens, naar professionele ondersteuning en naar samenwerking met derden die een substantiële bijdrage kunnen leveren aan de opmaak van kwalitatieve omgevingsanalyses.
 - Versterking van de rol van de LOP's i.v.m. het inschrijvingsbeleid
 - Met betrekking tot het inschrijvingsrecht, kwam tot vorig schooljaar in steeds meer LOP's de inschrijvingsproblematiek op tafel. Er werden meer officiële weigeringen geregistreerd, er werden afspraken gemaakt over gemeenschappelijke inschrijvingsperioden en er werd informatie over capaciteiten uitgewisseld. Daartegenover stond dat maar in beperkte mate gebruik werd gemaakt van de mogelijkheid om bij de inschrijvingen voorrang te verlenen aan (niet-)GOK-leerlingen. Voor de inschrijvingen vanaf schooljaar 2013-2014 is het werken aan sociale mix bij de inschrijvingen (via het systeem van dubbele contingentering) verplicht gemaakt voor alle LOP's.
 - Expertisebevordering van de LOP-deskundigen rond participatie en het nieuwe inschrijvingsrecht
 - Het versterken van de samenwerkingsverbanden rond kleuterparticipatie
 - Sinds de laatste drie schooljaren worden vanuit de LOP's (en in samenwerking met Kind en Gezin) ook acties ondernomen naar vier- en vijfjarige niet-ingeschreven kleuters. In het kader van de kleuterparticipatie, vinden lokale netwerken rond kinderopvang en opvoedingsondersteuning steeds meer hun weg naar het LOP en omgekeerd. Deze ontwikkelingen worden gestimuleerd doordat LOP's onderling ervaringen uitwisselen.
 - LOP's ondersteunen in de afstemming met de gemeentelijke legislatuurplannen: de uitdaging zal erin bestaan om de wederzijdse sterkten van beide benaderingen te behouden en zwakke punten te overstijgen.
 - De overlap in bevoegdheden tussen LOP's en de gemeenten die werken aan een flankerend onderwijsbeleid zorgt ervoor dat veel belang wordt gehecht aan het overleg en de samenwerking tussen beiden.
 - In functie van een betere afstemming tussen beleidsplannen van de LOP's en de gemeenten, werd beslist om de mandaatperiode van de LOP-voorzitters en de beleidsplanning van de LOP's af te stemmen op de gemeentelijke legislatuurplannen. De minister belooft in zijn beleidsnota om de regiefunctie van de gemeenten en de bevoegdheden van het LOP en de gemeenten inhoudelijk beter af te lijnen.
 - LOP's zijn gebaat met een sterk regisserende lokale overheid die erop toeziet dat agendapunten op de juiste overlegtafels belanden waar deelnemers borg staan voor adequate analyses en oplossingen. Gemeenten kunnen hiertoe een ruim netwerk aan contacten en financiële stimulansen aanwenden.

- Het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers in kaart brengen en versterken
 - De inspanningen van LOP's m.b.t. de opvang, toeleiding en begeleiding van anderstalige nieuwkomers (AN) zijn, onder druk van een stijgend aantal AN, toegenomen. Meer LOP's verzamelen en interpreteren gegevens over de instroom, spreiding en doorstroom van AN en maken afspraken over de opvang, het aanbod en de toeleiding van AN naar het onthaalonderwijs. LOP's zijn vragende partij naar bijkomend wetenschappelijk onderzoek over uitkomsten van het onthaalonderwijs. Hun inspanningen met betrekking tot het opvolgen van schoolloopbanen lopen vaak tegen de grenzen van het werkingsgebied aan. AgODi en het Agentschap voor Binnenlands Bestuur (ABB) onderhandelen momenteel over het uitwisselen van onderwijsgegevens in functie van het bevorderen van een meer sluitende toeleiding van minderjarige nieuwkomers naar het (onthaal)onderwijs.

We voegen aan dit lijstje nog de aanpak van spijbelgedrag en de preventie van ongekwalificeerde uitstroom toe, omdat er ook op dit vlak reeds een aantal voorbeelden zijn van vruchtbare samenwerking tussen diverse actoren op lokaal niveau.

2.2.2 Implementatie op school- en klasniveau

Wat de implementatie op schoolniveau betreft houdt het GOK-decreet (2002) ten opzichte van het vroegere ondersteuningsbeleid een belangrijke stijlbreuk in. Zo stelt artikel VI.5 uit het GOK-decreet (2002) dat voor de aanwending van de middelen de basisscholen in staat moeten zijn een schooleigen gelijkekansenbeleid te ontwikkelen. Scholen worden dus niet langer benaderd als uitvoerders van een voor hen uitgestippeld beleid, maar worden verwacht binnen de soepele kaders en instrumenten die de overheid aanreikt, autonoom een eigen GOK-beleid uit te bouwen.

In deze sectie geven we beknopt weer hoe Vlaamse basisscholen de implementatie van dit beleid op school- en klasniveau aanpakten. Inzicht in de keuzes en implementatiepraktijken van scholen met betrekking tot GOK is relevant voor het beleid. Dergelijk inzicht laat immers toe om een beeld te krijgen van de wijze waarop het GOK-decreet in scholen een gezicht én handen en voeten kreeg, en kan helpen verklaren waarom bepaalde beleidsdoelstellingen al dan niet werden bereikt.

De sectie is gebaseerd op een analyse van interviews tijdens de eerste GOK-cyclus met directie, GOK- en zorgleerkrachten en klasleerkrachten in 20 basisscholen (Juchtmans & Nicaise, 2010) en op vervolgonderzoek in 8 van deze scholen. Doel van dit laatste onderzoek is na te gaan hoe de implementatie van het GOK-decreet sinds 2004 evolueerde. Daarbij willen we wel benadrukken dat de resultaten van het vervolgonderzoek op dit moment een voorlopig karakter hebben. De participerende scholen zijn qua profiel divers, van scholen met weinig tot veel GOK-leerlingen en scholen gelegen in zowel een grootstad als in een kleinere gemeente (minder dan 50.000 inwoners).

Concreet bespreken we drie thema's: één, de visie en het beleid van scholen met betrekking tot gelijke kansen, twee, het profiel, de taken en de positie van de GOK-leerkracht, en drie, de implementatie van het schooleigen GOK-beleid op de klasvloer. Per thema staan we stil bij enkele

opmerkelijke tendensen en een aantal implementatieremmende- of bevorderende factoren. We eindigen met enkele implicaties voor beleid en praktijk.

2.2.2.1 De contouren van een schooleigen GOK-beleid

In lijn met de resultaten van grootschalig onderzoek door de inspectie (Onderwijsspiegel, 2006) en Van Petegem & Verhoeven (2005), blijkt dat de participerende scholen uit de door de overheid voorgestelde GOK-thema's thema's kiezen die direct invloed kunnen hebben op het (cognitieve) leerproces van kinderen. Afhankelijk van het type school en de schoolpopulatie ligt de nadruk dan ofwel op 'preventie en remediëring', ofwel op 'taalvaardigheid'. Thema's, zoals ouderbetrokkenheid, socio-emotionele ontwikkeling of interculturele diversiteit, die het leerproces indirect beïnvloeden, zijn minder populair. Sinds 2004 zien we bij sommige scholen wel een tendens om socio-emotionele ontwikkeling als thema op te nemen. Deze keuze is volgens hen het gevolg van de vaststelling dat de implementatie van hun beleid rond preventie en remediëring (bv. werken met leerlingvolgsysteem) voldoende gewaarborgd is om de stap te zetten naar een beleid rond socio-emotionele ontwikkeling (bv. acties rond pesten).

Op basis van de interviews in 2004 stelden we ook vast dat scholen met weinig GOK-leerlingen, en dus weinig GOK-uren, kozen om hun GOK-beleid te integreren in hun zorgbeleid. Op die manier konden ze de zorg- als GOK-uren concentreren in één persoon en een coherent beleid ontwikkelen om leerlingen met leerachterstand te begeleiden. Anno 2012 zien we dat deze trend zich niet alleen in deze scholen, maar ook in de participerende scholen met veel GOK-uren heeft verder gezet. In de perceptie van de leerkrachten is er dan ook weinig tot geen onderscheid tussen GOK en zorg. Het is belangrijk te benadrukken dat deze trend niet waardenneutraal is. Met de keuze om GOK in zorg te integreren, en niet omgekeerd, kiezen scholen er voor elke individuele leerling met leerachterstand als hét vertrekpunt te nemen van hun GOK-beleid en de acties op het clusterrein. In die context wordt leerachterstand zelden als een uiting van sociale ongelijkheid gezien, en de school zelden beschouwd als een hefboom om deze structurele ongelijkheid weg te werken. Dit was nochtans één van de doelstellingen van het GOK-decreet. Wel merken we op dat de visie op zorg sinds 2004 verbreed is. Zorg bieden aan leerlingen is volgens vele scholen meer dan de bestaande leerkloof zo snel mogelijk dichten. Het vraagt ook om preventieve acties die leerachterstand helpen voorkomen. Concreet doet men dit vaak door het gros van de beschikbare GOK- en zorguren in te zetten in de derde kleuterklas en de eerste twee leerjaren. Volgens de scholen zijn een vlotte transitie tussen kleuter- en lagere school en het verwerven van een goede basis in de eerste leerjaren immers cruciaal om verdere problemen in de schoolloopbaan te voorkomen.

2.2.2.2 Taken en positie van de GOK-leerkracht

Bij de start van de eerste GOK-cyclus stelden we vast dat de meeste GOK-leerkrachten van de geïnterviewde scholen niet bewust voor deze functie kozen en deze uren uitoefenden naast hun lesopdracht. De GOK-uren gingen voornamelijk naar extra begeleiding van kinderen met leerachterstand, zowel individueel als in groep, waarbij de kinderen meestal uit de klas werden genomen. In die zin bleef de GOK-leerkracht vaak fungeren als een soort taakleerkracht. Tot slot viel op dat collega's hen vaak niet als een expert of autoriteit in hun vak beschouwden. In 2004 was de waardering voor GOK-leerkrachten binnen de geïnterviewde scholen dan ook eerder laag.

Na 10 jaar GOK gaat het in de meeste geïnterviewde scholen beter met de positie van de GOK-leerkracht (die in vele gevallen ook zorgleerkracht is). Dit blijkt vooral het geval te zijn in scholen die hebben ingezet op een (indien mogelijk) voltijdse leerkracht met ervaring als onderwijzer, liefst in de eigen school, en een leerkracht die meerdere jaren in deze functie blijft. Onderwijservaring en continuïteit worden daarmee als de belangrijkste succesfactoren beschouwd voor de verbeterde positie van hun GOK- en/of zorgleerkracht. Enkele directies voegen daaraan ook professionalisering toe. Zij hechten er veel belang aan dat hun GOK-leerkracht(en) bijscholing op maat volgen, alsook hun ervaringen en ‘best practices’ kunnen uitwisselen met collega’s in andere scholen (bv. in de scholengemeenschap). Dit verhoogt hun positie als expert in zorg en GOK op de school.

Opvallend is ook dat de GOK-leerkracht in deze scholen, zoals in 2004, voornamelijk op leerlingenniveau is blijven werken. Dit is niet verwonderlijk, gezien hun keuze om het individuele kind met leerachterstand als vertrekpunt te nemen. Wel zien we een tendens om deze begeleiding meer klasintern te organiseren en ze meer vanuit een preventief perspectief te benaderen (met nadruk op goede observaties, een efficiënte communicatie met de leerkracht en de talenten van elk individueel kind). Die keuze maakt het mogelijk kort op de bal te spelen en een meer krachtige, stimulerende leeromgeving te creëren voor elk kind. Scholen verschillen wel in de wijze waarop ze leerkrachten betrekken. In sommige scholen is zorg een apart expertisedomein met de zorg/GOK-leerkracht als de zorgspecialist aan wie leerkrachten de begeleiding van zorgleerlingen doorgeven. Andere scholen zien de klasinterne begeleiding vooral als een kans voor de zorg/GOK-leerkracht om samen met leerkrachten, in een soort van teamverband, de begeleiding van leerlingen met leerachterstand op zich te nemen. De GOK/zorgleerkracht staat daarbij niet alleen mee in voor de begeleiding, maar fungeert hier soms ook als coach voor de leerkracht.

2.2.2.3 Implementatie van het schooleigen GOK-beleid op de klasvloer

Op basis van de interviews in 2004 stelden we vast dat de meeste leerkrachten betrokken zijn geweest in de besluitvorming. Deze betrokkenheid was echter meestal van louter formele aard (bv. via goedkeuring van GOK-plan) en gold niet voor de ontwikkeling van het beleid, dat vooral in handen lag van de directeur en/of het GOK-team. Hierdoor zou volgens ons de implementeerbare waarde van het GOK-decreet op het clusterrein laag blijven of het decreet anders worden geïmplementeerd dan beoogd (zie ook Bouwen, 2005; Verbiest, 2005; Spillane, 2002).

Het vervolgonderzoek bevestigt deze situatie. Ook na de derde GOK-cyclus blijft de ontwikkeling van het schooleigen GOK-beleid in deze scholen in handen van een gespecialiseerd team en/of de directeur. In die zin kunnen we de actieve betrokkenheid van leerkrachten bij het GOK-beleid met recht de achillespees noemen van de implementatie van het GOK-decreet. Van een continu en reflexief debat of team leren over gelijke onderwijskansen (Kelchtermans, 2007) is weinig sprake. Tegelijk moeten we ook nuanceren. Leerkrachten geven aan dat 10 jaar GOK wel degelijk iets veranderd heeft in hun klaspraktijk, en dat hun oorspronkelijke weerstand doorheen de jaren verstomde. De veranderingen situeren ze vooral op het didactische domein. Gewezen wordt op de introductie en integreren van differentiatiemethoden, contractwerk, hoekenwerk, peer tutoring enz. Opvallend: in combinatie met de aanwezigheid van de GOK/zorgleerkracht in de klas leidde dat ook tot een andere visie op de klaspraktijk, zichzelf en de leerlingen. Zo stapten vele leerkrachten af van een louter klassikaal lesgeven en stonden minder op hun autonomie als

leerkracht. Verder kwamen ze door de individueel gerichte zorgbenadering tot de ontdekking dat hun leerlingen meer diversiteit vertoonden dan ze dachten, dit op zowel cognitief en socio-emotioneel vlak, als qua thuisachtergrond.

De bijkomende GOK-uren stelden de geïnterviewde scholen dus in staat om in de klas op het didactische domein onderwijsvernieuwing te realiseren. De vraag blijft in welke mate dit resultaat congruent is met de doelstellingen van het GOK-decreet en deze wijze van implementatie ook effectief bijdroeg aan het structureel wegwerken van sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs.

2.2.2.4 Implicaties voor beleid en praktijk

Tot op vandaag maakt de overheid onderscheid tussen SES-uren (of GOK-uren) en zorguren, beide bronnen van bijkomende uren die voor de scholen ondertussen onmisbaar zijn geworden om leerlingen met (risico op) leerachterstand te kunnen opvolgen en begeleiden. Op basis van dit onderzoek blijkt wel dat de scholen bij de aanwending van de uren geen onderscheid maken tussen GOK en zorg. Sommigen vinden het zelfs overbodig dit onderscheid beleidsmatig aan te houden. Dit kan op termijn immers enkel zinvol zijn indien de overheid via een duidelijke, consistente visie op GOK (SES) scholen duidelijk kan maken waarin dit verschil ligt en waarom het moet gehandhaafd blijven. Daarbij moet benadrukt worden dat deze visie – om voedingsbodem te vinden in de scholen – zal moeten aansluiten bij de leerlinggerichte en de meer preventieve benadering die scholen op het didactische domein de voorbije 10 jaar hebben ontwikkeld, om deze benadering vervolgens te verbreden en een meer structurele ondergrond te geven. Dit kan best door scholen te stimuleren en te ondersteunen om deze leerlinggerichte, preventieve benadering door te trekken naar meer structurele domeinen als evaluatie/advisering, leefklimaat, en organisatie, en om hun leerkrachten via teamleren actief in die uitdaging te betrekken. In deze kan bijvoorbeeld de schoolinspectie een belangrijke rol spelen door scholen op dit punt aan te spreken en te evalueren.

Zowel ons eigen onderzoek (Juchtmans & Nicaise, 2010) als Nederlands evaluatieonderzoek van het onderwijsvoorrangsbeleid (Meijnen, 2003) suggereert dat duidelijke richtlijnen m.b.t. de implementatie van het gelijkekansenbeleid in het onderwijs niet overbodig zijn. Het volstaat niet om de betrokken scholen bijkomende middelen te geven, als het personeel de benodigde competenties niet (voldoende) bezit om die middelen efficiënt aan te wenden. Het gaat om multidisciplinaire (sociologische, economische, ontwikkelingspsychologische, linguïstische, neurowetenschappelijke...) inzichten omtrent de oorzaken van sociale ongelijkheid in het onderwijs, kennis omtrent diverse strategieën om die ongelijkheid in al haar dimensies (niet enkel pedagogisch) aan te pakken, en attitudes om voortdurend kritisch te reflecteren over de eigen praktijk. De opname van een hoofdstuk over GOK-beleid in het schoolwerkplan (zoals nu geregeld is in het kader van het nieuwe financieringsdecreet) is uiteraard een goede zaak, maar garandeert nog niet dat het ganse schoolteam doordrongen is van de GOK-visie van de school. De besparingen van de jongste jaren op de GOK-ondersteuning zijn in het licht van de conclusies van dit onderzoek waarschijnlijk geen goede zaak.

Om GOK-leerkracht te kunnen worden, zouden leerkrachten of afgestudeerden pedagogische wetenschappen die een bijkomend diploma binnen de lerarenopleiding behaalden, de kans moeten krijgen om na enkele jaren klaspraktijk een vorming of specialisatie te volgen gericht op deze functie (bijvoorbeeld een specifiek masterdiploma binnen een master in de onderwijskunde

of educatieve studies). Deze opleiding moet leiden tot het verwerven van specifieke competenties die (naast een minimale ervaring als reguliere leerkracht) nodig zijn voor deze functie. Voor toekomstige leerkrachten die deze functie willen uitoefenen kan deze vorming verplicht worden gemaakt. Op die basis kunnen scholen ook doelbewust leerkrachten voor deze taak aanwerven. Voor de zittende GOK-leerkrachten kan een gericht nascholingsprogramma georganiseerd worden, zodat zij allemaal bijgeschoold zijn over een periode van een tiental jaren. Het verdient ook aanbeveling om de huidige masterprogramma's die hiervoor in aanmerking komen kritisch door te lichten om af te toetsen in welke mate het gelijkekansenbeleid er voldoende aan bod komt.

2.2.3 Taalbeleid

Reeds eind jaren '70 en begin jaren '80 kreeg taalbeleid een prominente plaats in het Vlaamse onderwijs naar aanleiding van de toenemende immigratie. Zoals we reeds zagen in het eerste hoofdstuk, waren er zowel projecten om de kennis van het Nederlands te verbeteren als om de thuistaal van de migrantenkinderen een plaats te geven op school. Ook met de invoering van het GOK-decreet in 2002 waren taalvaardigheidsonderwijs en intercultureel onderwijs prioritaire actieterreinen.

Toch stelde de Vlaamse overheid in 2010 vast dat leerlingen uit lagere socio-economische milieus en leerlingen die thuis in een andere taal dan het Nederlands worden opgevoed, nog steeds onderpresteren in het Vlaamse onderwijs en dat datzelfde onderwijssysteem vooralsnog onvoldoende in staat is deze patronen te doorbreken. Er wordt een sterke relatie tussen (schoolse) taalvaardigheid Nederlands en schoolsucces vermoed. Het OBPWO-project 'Vorderingen van leerlingen in het leren van Nederlands' (Belfi e.a., 2011) tracht de volgende inzichten te verkrijgen om de inspanningen van de scholen verder te optimaliseren:

- Hoe verloopt de taalverwerving Nederlands?
- Bestaan er verschillen tussen de routes die leerlingen volgen?
- Welke impact kan de school hierop uitoefenen?

De onderzoekers besluiten dat het onderwijs wel degelijk een impact kan hebben op de ontwikkeling van zowel moedertaalsprekers als anderstaligen, en dit zowel in hun eerste taal als in hun tweede taal. Ze sommen vijf kernbestanddelen op van leren lezen en wijzen op belangrijke impactfactoren voor lees- en schrijfonderwijs. Er komt een vrij duidelijk en samenhangend beeld naar voren van wat een goede lezer of schrijver is, en wat werkzame bestanddelen zijn voor het onderwijs. De professionaliteit van de leerkracht is hierbij zeer belangrijk.

Dit onderzoek naar de vorderingen van leerlingen in het leren van Nederlands formuleert de volgende beleidsaanbevelingen:

- Ontwikkel een aanvalsplan geletterdheid in het regulier onderwijs, met focus op sociaal kwetsbare leerlingen en leerlingen van Turkse en Noordafrikaanse herkomst;
- Informeer het onderwijsveld over wat er vanuit wetenschappelijk onderzoek geweten is over de ontwikkeling van lees- en schrijfvaardigheid, en over wat werkt in het onderwijs;
- Stimuleer en faciliteer de lerarenopleidingen en onderwijsondersteuningsdiensten om de kwaliteit van het geletterheidsonderwijs te verhogen;
- Creëer een internationaal forum om uitwisseling van onderzoeksresultaten en expertise rond de onderwijsproblematiek van leerlingen van Turkse en Noordafrikaanse herkomst;

- Creëer meer mogelijkheden voor het uitvoeren van interventieonderzoek;
- Verhoog de kansen van scholen om op scharniermomenten in een schoolloopbaan leerlingen op valide en betrouwbare manier te screenen op functionele lees- en schrijfvaardigheid;
- Verhoog het bewustzijn van schoolteams en leerkrachten rond ‘evidence-based’ onderwijs;
- Creëer proefprojecten rond meertalig onderwijs voor leerlingen met minderheidstalen;

Naar de scholen toe doen de onderzoekers de volgende aanbevelingen:

- Doorlichting van het lees- en schrijfonderwijs in de klas en de doorlopende leerlijnen in de school op de aanwezigheid van de werkzame ingrediënten voor lees- en schrijfonderwijs;
- Inzetten van evaluatie- en observatie-instrumenten in de klas en op school;
- Het prioriteren van geletterdheid in het talenbeleidsplan van een school;
- Aandacht voor het omgaan met meertaligheid in de klas en op school;
- Inzetten op de professionalisering van de leerkrachten;
- Inzetten op de samenwerking tussen leerkrachten en teambuilding.

Een proefproject dat sinds 2008 in vier Gentse basisscholen loopt, sluit naadloos aan bij de hoger vermelde aanbeveling ‘creëer proefprojecten rond meertalig onderwijs voor leerlingen met minderheidstalen’. Een recente evaluatie van dit project leert ons dat het informele gebruik van de thuistaal op school de kinderen meer zelfvertrouwen geeft en dat het goed is voor hun welbevinden. Bovendien leren ze even goed Nederlands als kinderen op scholen waar alleen Nederlands mag gesproken worden. Bijkomend werd onderzocht of leerlingen van Turkse herkomst die eerst in het Turks leren lezen en schrijven daarna beter Nederlands leren. Dit bleek echter niet het geval te zijn omdat daartoe een aantal randvoorwaarden niet vervuld waren (vb. thuistaal in meerdere vakken gebruiken en niet alleen in taalvakken).

Het SBO-project ‘Oprit 14, naar een schooltraject zonder snelheidsbeperkingen’ (UA, UGent, KU Leuven o.l.v. C. Timmerman) bevestigt hoger vermelde aanbeveling om meer aandacht te besteden aan het omgaan met meertaligheid in de klas en op school. Uit dit onderzoek blijkt dat er anno 2012 nog steeds heel wat taboes bestaan rond het omgaan met diversiteit en met name meertaligheid. Wanneer jongeren met een immigratieachtergrond falen in het onderwijs wordt door het schoolpersoneel een gebrekkige kennis van het Nederlands als belangrijkste oorzaak voor dat falen naar voor geschoven. Zelden wordt verwezen naar sociaal-economische of schoolgerelateerde factoren.

Een cruciaal thema in dit onderzoek naar al dan niet succesvolle onderwijsloopbanen betreft de aanwezigheid en de perceptie van meertaligheid in het Vlaamse onderwijs. Ondanks de toenemende diversificatie van de ruimere samenleving, blijkt uit ‘Oprit 14’ dat het huidige onderwijs nog sterk monocultureel ingevuld is.

Het Vlaamse onderwijs heeft het nog steeds moeilijk met de incorporatie van diversiteit in de kern van zijn beleid. Dit blijkt o.m. uit volgende aspecten:

- Het bestaande curriculum is te weinig intercultureel of houdt te weinig rekening met de bestaande diversiteit;
- Jongeren zien zelden leerkrachten voor zich die hun etno-culturele achtergrond delen;
- Het spreken van de moedertaal wordt in veel scholen gesanctioneerd.

Het perspectief van leerlingen en ouders met een andere moedertaal over de waardering en de plaats van meertaligheid in het onderwijs verschilt grondig van dat van het schoolpersoneel.

Leerlingen en ouders hechten veel belang aan het leren van de moedertaal maar dat gaat hand in hand met het grote belang dat zij hechten aan het leren van het Nederlands.

In het reguliere onderwijs is er echter weinig ruimte voor de ontwikkeling van de eigen taal, cultuur en (etnische) identiteit. Sommige gemeenschappen en in het bijzonder de Maghrebijnse gemeenschappen worden sterk gestigmatiseerd. Dit geldt ook voor bepaalde onderwijsvormen, met name het BSO. Dit leidt tot een lage identificatie met het onderwijs. Dit betekent dat BSO-leerlingen van Marokkaanse en Turkse origine hun welbevinden en zelfwaardering loskoppelen van hun onderwijsprestaties om hun zelfbeeld te beschermen tegen de effecten van stereotypering en stigmatisering binnen het onderwijs. Toch hechten deze leerlingen een groot belang aan het onderwijs.

Een aantal etnisch-culturele minderheden trachten hun behoefte aan de ontwikkeling van de eigen taal en cultuur te vervullen door het volgen van naschools onderwijs in supplementaire scholen (bv. Poolse of Chinese scholen). Dit brengt veel sociaal en cultureel kapitaal voort dat de onderwijsloopbaan in het Vlaams onderwijs bevordert. Aangezien bij alle betrokkenen de behoefte groot blijft om de link met het reguliere onderwijs en de bredere samenleving te behouden en liefst te versterken, vervullen deze supplementaire scholen een belangrijke brugfunctie die nog verder versterkt zou kunnen worden.

De onderzoekers van Oprit 14 pleiten voor krachtige individuen en krachtige gemeenschappen. Zij benadrukken hierbij een aantal belangrijke elementen:

- De huidige benadering van diversiteit en meertaligheid gebeurt vanuit een monocultureel onderwijsperspectief. Diversiteit dient echter zichtbaar te zijn in alle geledingen van het Vlaamse onderwijs: op het vlak van leerlingen en ouders, op het vlak van schoolpersoneel en op het vlak van het curriculum. Er is nood aan een andere invulling van diversiteit en meertaligheid en van intercultureel onderwijs.
- Zowel leerlingen en ouders als leerkrachten dienen te kunnen mee beslissen over de inhoudelijke en structurele vormgeving van ons onderwijs.
- De onderzoekers hebben een 'kritische pedagogie' voor ogen via de erkenning en waardering van verschillen en de opname ervan in intercultureel onderwijs.
- Goede praktijken bewijzen dat het mogelijk is om met een divers leerlingenpubliek goede resultaten te halen; zowel cognitief als sociaal-emotioneel.

2.2.4 Brede School

2.2.4.1 Brede School in Vlaanderen en Brussel: een schets

Brede School vond ongeveer 10 jaar geleden zijn weg naar onze contreien. Het concept Brede School verspreidde zich vanuit Zweden, Nederland en het Verenigd Koninkrijk en werd door scholen en andere organisaties aangegrepen als mogelijk antwoord op toenemende complexiteit van uitdagingen waarmee men geconfronteerd werd. In 2004 werd in een literatuurstudie (Pirard, Ruelens & Nicaise, 2004) nagegaan wat mogelijk en nodig is voor de structurele uitbouw van Brede School. Vervolgens werden in 2006 driejarige proefprojecten Brede School opgestart, deze werden opgevolgd door het Steunpunt Gelijke Onderwijskansen (Joos, Ernalsteen, Engels, Morreel, 2010). Op basis van internationale voorbeelden, literatuur en de ervaringen uit de proefprojecten werd een referentiekader Brede School voor Vlaanderen en Brussel uitgewerkt (Joos & Ernalsteen, 2010).

“Een Brede School is een samenwerkingsverband tussen verschillende sectoren waaronder één of meerdere scholen, die samen werken aan een brede leer- en leefomgeving in de vrije tijd en op school, met als doel maximale ontwikkelingskansen voor alle kinderen en jongeren.”

Ondertussen werd het bredeschoolconcept opgenomen in het Vlaamse regeerakkoord (2009-2014) en wordt naast onderwijs gelinkt aan andere sectoren (o.a. jeugd, cultuur, sport, welzijn). Op lokaal niveau stellen we vast dat de Brede School wordt aangegrepen om kinderen en jongeren méér kansen te bieden (Blaton, 2012a).

2.2.4.2 Wat brengt Brede School teweeg?

Een echt evaluatieonderzoek van effectiviteit van Brede Scholen werd in Vlaanderen en Brussel (nog) niet uitgevoerd. We bundelen hier de resultaten van enkele onderzoeken die deelaspecten van de werking van Brede Scholen analyseerden.

Het Steunpunt Gelijke Onderwijskansen volgde van 2006-2009 de proefprojecten Brede School op (Joos, Ernalsteen, Engels & Morreel, 2010a). Om meer inzicht te krijgen in de werking van de Brede Scholen werd in de laatste projectfase een impactbevraging georganiseerd. In een eerste stap werd elke Brede School in kaart gebracht (doelen, inhoud, organisatie). In een tweede stap werd nagegaan hoe coördinatoren en partners de impact van hun brede scholen ervaren. Het kwalitatieve luik bestond uit gestructureerde interviews van de coördinatoren van 17 proefprojecten. Uit de bevraging blijkt dat samenwerking tussen verschillende partners zorgt voor een meer intense én kwalitatieve samenwerking. Inhoudelijk worden partners uitgedaagd om werk te maken van visieontwikkeling. De werking van een Brede School zorgt ervoor dat het activiteitenaanbod uitgebreid wordt en dat het verandert van inhoud of structuur. Door het betrekken van een organisatie uit een andere sector verandert ook het aanbod op schoolniveau. Op die manier komen andere vaardigheden en talenten aan bod en wordt er naar een realistische leercontext gezocht. Een Brede School zet idealiter in op verbreden, versterken én breed leren, dit laatste aspect komt eerder aan bod bij samenwerkingsverbanden die reeds langer bestaan. Tot slot blijkt dat Brede School bijdraagt aan gelijke kansen op ontwikkeling voor kinderen en jongeren door:

- Het creëren van mogelijkheden voor groepen die normaal gezien minder of geen aanbod hebben,
- Het realiseren van méér aanbod,
- Het aanbod bekender of toegankelijker maken,
- Expliciete aandacht voor het al of niet kunnen deelnemen van iederéén.

In het kwantitatieve luik werden alle partners van de proefprojecten bevraagd. Partners erkennen het potentieel van de Brede School als verrijkende methodiek voor maatschappelijke participatie en talentontwikkeling en zijn sterk tevreden over de bredeschoolwerking. Er wordt meer samengewerkt, de kwaliteit is goed en de samenwerking vormt een meerwaarde voor de eigen organisatie. Het activiteitenaanbod wordt kwalitatiever én diverser. Op het vlak van het creëren van (brede) ontwikkelingskansen geven de bevraagden aan dat de Brede School opbrengt voor kinderen en jongeren. Ook uit het tijdbelevingsonderzoek van Kind en Samenleving (Meire, 2011) bij kinderen in vijf Brede Scholen blijkt onder meer dat de school breder wordt dan enkel een plek om te leren en verbindingen maakt met de buurt en de vrije tijd. Ook talenten van kinderen en bij

uitbreiding hun ouders worden benut en gewaardeerd. Maar, uit de beide onderzoeken blijkt dat samenwerking in de Brede School zeer intensief is en er nog veel marge tot verbetering is. Brede School is ook een concept dat tijd nodig heeft: naarmate samenwerkingsverbanden langer lopen en structureler ingebed worden, wordt de Brede School (kwalitatiever) sterker.

Een van de kernaspecten van maximale ontwikkeling is gezondheid. Van Acker (2012) analyseerde twee werkmodellen Brede School met sportaanbod. Om zoveel mogelijk kinderen en jongeren gezond en actief te maken dient de school samen te werken met partners uit de buurt en schoolsportorganisaties (Van Acker, De Bourdeaudhuij e.a. 2011). De werkmodellen zijn erop gericht om kinderen en jongeren binnen en na de schooluren tot meer en laagdrempelige beweging en sport aan te zetten. Vijf bewegingspijlers worden onderscheiden: de promotie van middagsport, het creëren van een actieve speelplaats, de promotie van actief transport en bewegingseducatie en naschoolse sport. In de werkmodellen worden ook een aantal organisatorische principes geformuleerd (vb. gezondheidscoördinator, ondersteuning, ...). Kennis en bijscholing over Brede School associeerden het sterkst met hoge totaalscores voor de pijlers (productmatig) en voor de principes (procesmatig) van de werkmodellen en dit bij zowel lagere scholen als secundaire scholen. Verder bleek ook de interesse van de directie in verbindingen met de buurt en interesse van de ouders in beweging ook heel erg bepalend.

Participatie van kinderen en jongeren is een van de toetsstenen van het referentiekader Brede School (Joos & Ernalsteen, 2010). In een kleinschalige studie werden kinderen en jongeren (35 leerlingen in 6 Brede Scholen) bevraagd door de Vlaamse Scholierenkoepel en het Steunpunt Jeugd (Engels, Ernalsteen, e.a. 2009). Leerlingen zijn op de hoogte van wat een Brede school is of van de activiteiten. Iedereen doet wel eens aan iets mee van de Brede School. De leerlingen geven vooral de voordelen aan: van persoonlijk voordeel tot voordeel voor de school (geliefd zijn in de buurt, verruiming van de schoolvisie), de buurt (levendigheid) en de ouders. Maar participatie blijft een aandachtspunt: leerlingen hebben niet het gevoel dat ze zelf inspraak hebben in het geheel. Ook uit het onderzoek van Van Acker e.a. (2011) blijkt inspraak van leerlingen en ouders in het sportaanbod een aandachtspunt.

2.2.4.3 Implicaties voor beleid en praktijk?

De Brede School creëert via een netwerk een sterk sociaal weefsel waardoor snel kan ingespeeld worden op lokale noden en behoeften met betrekking tot ontwikkelingskansen van kinderen en jongeren. Dit blijkt meer en meer belangrijk te zijn: de grootstedelijke context is enorm complex. Een eerste aandachtspunt is dan ook het werken aan een integraal beleid: wanneer beleidsdomeinen op Vlaams en lokaal niveau een meer integrale visie hebben op kinderen en jongeren kan ook op het terrein beter samengewerkt worden tussen verschillende sectoren. Daarnaast is het een meerwaarde als de Vlaamse overheid diverse sectoren stimuleert om vorm te geven aan Brede School en zo breed mogelijk informeert en ondersteunt. De lokale context is ten slotte van cruciaal belang bij het vormgeven van Brede School in praktijk. Vorm geven aan een samenwerkingsverband als Brede School vergt ook tijd (langere termijn) en middelen (in de vorm van een coördinator, zeker bij de start). En tot slot is het ook een meerwaarde om zoveel mogelijk betrokkenen (leerkrachten, jeugdorganisaties, sport...) te ondersteunen om vorm te geven aan Brede School.

2.3 Effectiviteit

In deze sectie worden enkele studies aangehaald die de effectiviteit van het Vlaamse onderwijs onder de loep nemen. De eerste studies vertellen iets over de effectiviteit van het Vlaamse GOK-beleid in termen van cognitieve vaardigheden. We komen eerst kort terug op de studies van Belfi e.a. (2011), Vandecandelaere e.a. (2011a) en Verhaeghe e.a. (2013 – nog lopend) omdat hun bevindingen ook een paar indicaties geven van effectiviteit van het GOK-beleid – en over de mediërende rol van scholen. Ooghe (2011) bekijkt vervolgens de impact van GOK-financiering op de prestaties voor wiskunde, lezen en spelling met een meer innovatieve methode en komt tot de vaststelling dat deze impact – enkel voor de GOK-leerlingen – positief is.

De volgende drie studies gaan eerder over schoolloopbanen dan over het GOK-beleid als dusdanig. We vermelden ze omdat bekend is dat 10 jaar GOK-beleid er niet in geslaagd is het zittenblijven en de doorstroming naar het buitengewoon onderwijs in te dijken. Zowel voor het zittenblijven als voor verwijzing naar het buitengewoon onderwijs geeft het onderzoek aan dat deze praktijken in veel gevallen eerder negatieve dan positieve effecten hebben op de verdere schoolloopbanen en leerprestaties.

2.3.1 Cognitieve effecten

2.3.1.1 Prestaties en leerwinst in het basisonderwijs

In sectie 2.1.3.3 vermeldde we reeds de onderzoeken van Belfi e.a. (2011) en Verhaeghe e.a. (2013) naar de wijze waarop de groei die leerlingen doorheen het basisonderwijs doormaken inzake taal (technisch lezen, spelling, en begrijpend lezen) wordt beïnvloed door hun GOK-status, etniciteit en schoolcompositie. Ter herinnering: de leerlingen werden in dit onderzoek onderverdeeld in 6 categorieën: Nederlandstalige GOK-leerlingen, Arabisch-Berbers sprekende GOK-leerlingen, Turks sprekende GOK-leerlingen, anderstalige GOK-leerlingen, Nederlandstalige niet-GOK leerlingen en anderstalige niet-GOK leerlingen. Multiniveau-analyses met een design voor herhaalde metingen werden uitgevoerd om de taalontwikkeling van deze leerlingcategorieën in kaart te brengen.

Voor begrijpend lezen en voor spelling zagen we (niet verwonderlijk) bij alle bovenvermelde kansengroepen een initiële achterstand op de Nederlandstalige niet-GOK-leerlingen. Ook voor technisch lezen hadden alle kansengroepen, behalve de anderstalige niet-GOK leerlingen, een initiële achterstand op de Nederlandstalige niet-GOK-leerlingen.

Opvallend was dat de achterstand ten opzichte van de Nederlandstalige niet-GOK-leerlingen voor de verschillende groepen voor alle taaldomeinen in zekere mate bleef bestaan. Alleen de Arabisch/Berberse GOK-leerlingen benen hun achterstand voor technisch lezen bijna volledig bij. Voor *begrijpend lezen* slaagt deze groep alsook de anderstalige niet-GOK-groep erin om hun achterstand te verkleinen. Voor Turkse GOK-leerlingen en Nederlandstalige GOK-leerlingen vergroot daarentegen de achterstand voor begrijpend lezen ten opzichte van de Nederlandstalige niet-GOK-leerlingen. Voor *spelling* vergroot de achterstand van zowel de Turkse als de Arabisch/Berberse GOK-leerlingen ten opzichte van de Nederlandstalige niet-GOK-

leerlingen, terwijl deze voor Nederlandstalige GOK-leerlingen gelijk blijft. Die van de andere anderstalige GOK-leerlingen verkleint dan weer ten opzichte van de Nederlandstalige niet-GOK-leerlingen. Opvallend is dat we voor alle taaldomeinen voor alle onderscheiden kansengroepen grote verschillen in leerwinst zien over de leerjaren heen. De achterstand ten opzichte van de referentiegroep verkleint of vergroot dus afhankelijk van het leerjaar en het taaldomein.

2.3.1.2 Leiden GOK-middelen tot leerwinsten?

Sinds 2002 kunnen scholen in Vlaanderen door de GOK- financiering extra onderwijzend personeel krijgen in functie van hun leerlingenprofiel. De vraag is of dergelijke bijkomende middelen ook effect hebben. De wetenschappelijke evaluatie van gelijkaardige programma's in het buitenland leert ons dat de impact gewoonlijk positief, maar eerder gering is.

In Vlaanderen heeft men beslist om scholen met minder dan 10% GOK-leerlingen geen GOK-middelen te geven. Hierdoor ontstaat een 'natuurlijk experiment': scholen met iets minder dan 10% GOK-leerlingen krijgen geen extra middelen, terwijl zeer gelijkaardige scholen met net iets meer GOK-leerlingen deze extra middelen wel ontvingen. Deze sprong in de financiering laat toe om de causale impact van de GOK-middelen op de leerwinst te bepalen door de leerwinst van leerlingen in scholen net boven en onder deze 10% grens te vergelijken.

Er zijn echter twee beperkingen. Ten eerste, causaliteit geldt enkel onder een specifieke voorwaarde. Deze voorwaarde is enkel voldaan in de eerste GOK-cyclus (2002-2005) en de evaluatie beperkt zich dus tot deze periode. Ten tweede, deze methode kan enkel het effect van de GOK-middelen meten voor scholen met 'ongeveer' 10% GOK-leerlingen. We weten dus niet wat de impact is voor scholen met een sterk verschillend percentage GOK-leerlingen.

De resultaten tonen *gemiddeld* gezien geen impact van GOK-financiering op prestaties voor wiskunde, lezen, en spelling. Er is echter wel een duidelijk positief effect voor GOK-leerlingen en in mindere mate ook voor leerlingen met een lagere socio-economische achtergrond: GOK-middelen hebben een positief effect op hun prestaties voor wiskunde, lezen en spelling. Leerlingen met leerachterstand aan de start van hun onderwijsloopbaan zijn echter weinig of niet geholpen door de GOK-financiering. De GOK-financiering heeft vermoedelijk de sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs verminderd, maar andere vormen van kennisongelijkheid zijn blijkbaar onveranderd gebleven.

Het onderzoek van Ooghe (2011) geeft ook enkele tentatieve indicaties omtrent verschillen in effectiviteit naargelang van de aanwending van de GOK-middelen. Scholen kunnen deels autonoom beslissen hoe ze de middelen aanwenden. Ze doen dit binnen minstens één van de volgende thema's: (1) remediëring van leerachterstand, (2) taalvaardigheid, en (3) socio-emotionele ontwikkeling. Daarnaast weten we ook hoe de scholen de GOK-middelen concreet aanwenden: (1) opsplitsing van klassen, (2) ondersteuning van de reguliere leerkrachten, (3) individuele begeleiding van leerlingen (of begeleiding in kleine groepen), en (4) opzetten van een leerlingvolgsysteem. Omdat deze thema's en de aanwending gekozen worden door de scholen, zijn we nu niet zeker meer van de causaliteit van de impact. Zo blijkt dat een focus op taalvaardigheid nefast werkt voor wiskunde, althans op korte termijn. Socio-emotionele ontwikkeling echter blijkt voor alle vakken een positieve invloed teweeg te brengen. Het splitsen

van klassen bevordert de wiskundekennis, maar ondersteuning van klasleerkrachten zou vreemd genoeg het omgekeerde resultaat hebben. Daarnaast valt vooral op dat extra begeleiding van leerlingen werkt, voor alle leergebieden.

2.3.2 Effecten op de doorstroming in het onderwijs

Blijven leerlingen uit kansengroepen dankzij het GOK-beleid minder zitten? Worden ze minder naar het buitengewoon onderwijs verwezen? Belanden ze minder in de waterval bij de overstap naar het secundair onderwijs? Verlaten ze minder vaak de school zonder diploma? De effecten van het GOK-beleid op de doorstroming van leerlingen in het basis- en secundair onderwijs zijn als dusdanig nog nooit bestudeerd. Het verdient aanbeveling om in de toekomst meer aandacht aan dit thema te besteden.

Wel zijn door het Steunpunt SSL enkele kernindicatoren ontwikkeld die nuttig kunnen zijn voor de *monitoring* van het gevoerde beleid, zonder dat daarbij causale verbanden met het GOK-beleid zijn onderzocht. We denken met name aan indicatoren m.b.t. ongekwalificeerde uitstroom (zie o.a. Van Landeghem en Van Damme, 2009; 2011a) en doorstroming van het gewoon naar het buitengewoon onderwijs uitstroom (zie o.a. Van Landeghem en Van Damme, 2011b). Beide indicatoren laten in het voorbije decennium een verontrustende (stijgende) trend zien, al lijkt de ongekwalificeerde uitstroom in de laatste twee jaren eindelijk opnieuw te dalen. De ongunstige evoluties kunnen tot nader order niet gezien worden als een gevolg van het GOK-beleid, maar wel als een indicatie dat dit beleid niet bij machte geweest is om het tij te keren. Bovendien zijn er enkele onderzoeken gebeurd die aantonen dat zittenblijven en verwijzingen naar het buitengewoon onderwijs in een aantal gevallen weinig zinvolle praktijken zijn.

2.3.2.1 Effecten van zittenblijven

Voor de overgang van de kleuterklas naar het eerste leerjaar vormt een belangrijke mijlpaal in de levensloop van kinderen. Daarbij wordt vaak de vraag gesteld of een kind al dan niet ‘schoolrijp’ is voor deze stap. Wanneer een kind niet blijkt te voldoen aan de vereisten van de lagere school staan leerkrachten, ouders en andere pratici voor een moeilijke beslissing. Eén mogelijkheid is om hen nog een jaartje te laten ‘doorkleuteren’. Deze praktijk is populair in onder meer Frankrijk, Spanje, Nederland, Duitsland en België (Ikeda, 2011) en is gestoeld op de opvatting dat problemen en frustraties tijdens de verdere schoolloopbaan voorkomen kunnen worden door kinderen de nodige tijd te gunnen om schoolrijp te worden (Plummer & Graziano, 1987; Smith & Shepard, 1988). Vlaamse onderwijsstatistieken geven aan dat het aantal kinderen dat met vertraging start in het eerste leerjaar toeneemt. Meer concreet steeg het aandeel vertraagde jongens tussen 1983 en 2004 van 3,1% tot 6,5%. Het aandeel vertraagde meisjes steeg van 2,0% in 1983 tot 4,8% in 2004 (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2012). Deze kinderen zijn met vertraging in de kleuterschool gestart of dubbelden de derde kleuterklas. Meer recente maar nog niet gepubliceerde gegevens zouden wijzen op een voortzetting van deze trend.

Zittenblijven op jonge leeftijd wordt in Vlaanderen door velen beschouwd als een zinvolle zaak. Maar is dat wel zo? Vandecandelaere e.a. (2011b) onderzochten de effecten van zittenblijven in de derde kleuterklas op de groei in wiskunde van leerlingen doorheen het lager onderwijs. Aan de hand van een quasi-experimenteel design werd tijdens de analyses gecontroleerd voor een hele

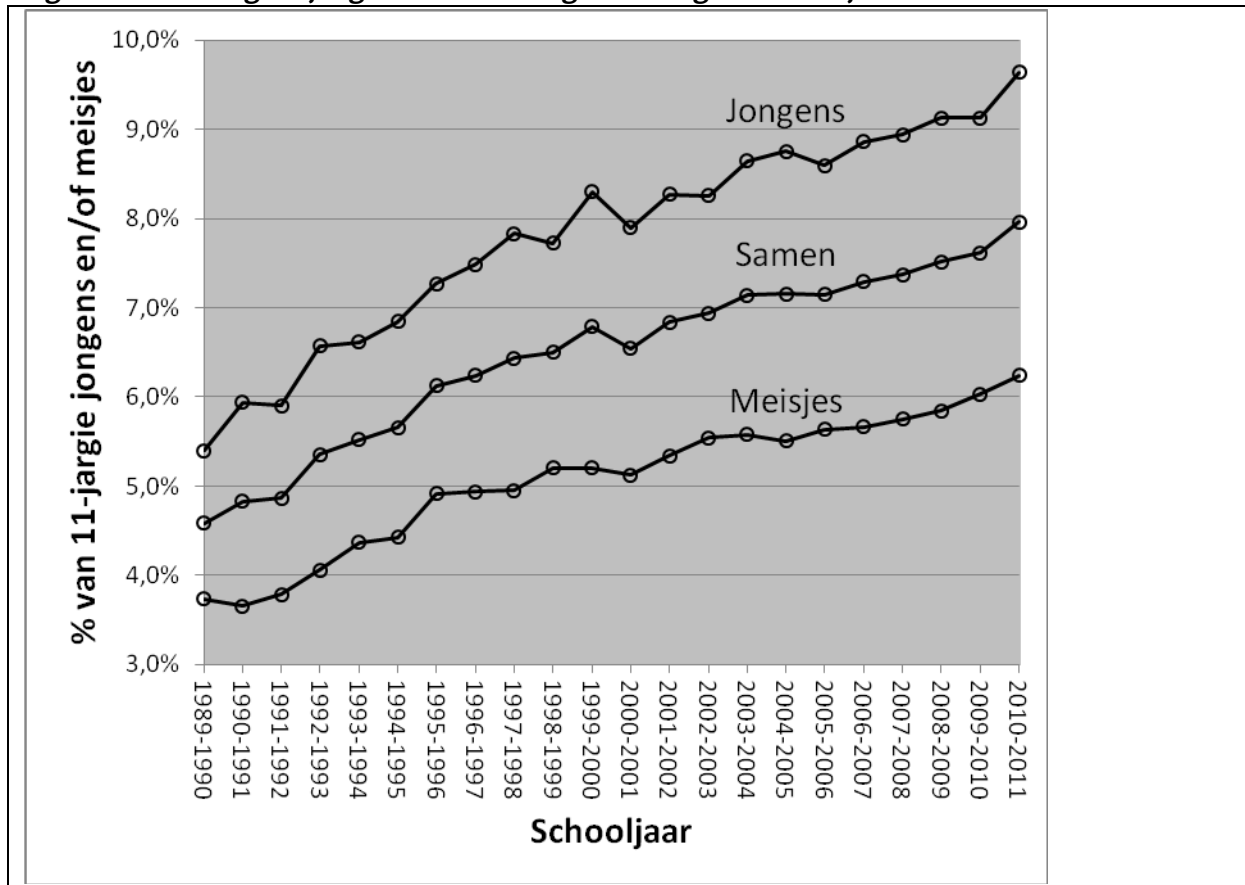
reeks leerlingkenmerken en enkele schoolkenmerken door een beroep te doen op de zogenaamde ‘propensity score’ van leerlingen. De propensity score is de conditionele kans om te blijven zitten, gegeven alle relevante leerling- en schoolkenmerken samen. Door deze score in rekening te brengen, worden leerlingen vergeleken die equivalent zijn in termen van risicofactoren die zittenblijven voorafgaan. ‘Zittenblijvers’ worden in dit onderzoek gedefinieerd als de leerlingen die de derde kleuterklas in schooljaar 2003-2004 dubbelden. De ‘controlegroep’ omvat in dit onderzoek de leerlingen die in vergelijking met de zittenblijversgroep equivalent zijn in termen van risicofactoren, maar die in schooljaar 2003-2004 het eerste leerjaar volgden. De wiskundegroei van deze twee groepen werd vergeleken tussen 5-jarige en 11-jarige leeftijd, tussen juni 2003 en juni 2008. Twee vergelijkingen werden daarbij gerealiseerd: (1) tussen de zittenblijvers en de controlegroep en (2) tussen de zittenblijvers en drie subgroepen van de controlegroep, opgedeeld naar hun lagere schoolloopbaan.

De resultaten geven aan dat kinderen die bleven zitten in de derde kleuterklas (K3 zittenblijvers) op 6-jarige leeftijd beduidend lager scoren dan vergelijkbare leeftijdsgenoten die overgingen naar het eerste leerjaar. Deze laatste groep krijgt gedurende een schooljaar nieuwe leerstof aangeboden en scoort hoger op de toets op het einde van dit schooljaar. De zittenblijvers daarentegen krijgen gedurende het bisjaar vooral dezelfde leerstof als het jaar voordien aangeboden en scoren lager op de toets op het einde van dit bisjaar. Vijf jaar later, op 11-jarige leeftijd, is het prestatieverschil tussen beide groepen verminderd tot minder dan de helft. Toch zouden zittenblijvers gedurende hun gehele loopbaan in het lager onderwijs, gemiddeld genomen, hoger hebben gescoord voor wiskunde, waren ze toch overgegaan naar het eerste leerjaar. Deze resultaten bevestigen de bevindingen in ander quasi-experimenteel onderzoek naar de effecten van zittenblijven in de derde kleuterklas (Hong & Raudenbush, 2005; 2006; Hong & Yu, 2007). Uit de resultaten blijkt voorts dat er op 11-jarige leeftijd geen verschil is in wiskundescores tussen leerlingen die blijven zitten in de derde kleuterklas en equivalente leerlingen die later in hun lagere schoolloopbaan blijven zitten. Dat betekent dat het tijdstip van zittenblijven niet uitmaakt voor wat betreft de wiskundescores op 11-jarige leeftijd.

2.3.2.2 De toename van leerlingen in het buitengewoon lager onderwijs

Van Landeghem & Van Damme (2009; 2011) ontwikkelden een monitoringinstrument voor de doorstroming van gewoon naar buitengewoon lager onderwijs. In het schooljaar 2010-2011 zat 9,6% van de 11-jarige jongens en 6,2% van de 11-jarige meisjes in het buitengewoon lager onderwijs. Dit zijn de hoogste cijfers tot nu toe. Voor elke twee meisjes zijn er drie jongens in het buitengewoon lager onderwijs. Die verhouding is stabiel. Maar over de jaren heen is de omvang van het buitengewoon lager onderwijs op indrukwekkende wijze toegenomen (zie figuur). Het percentage leerlingen in het buitengewoon lager onderwijs is gestaag blijven stijgen tijdens de periode van het GOK-beleid. Ook op dit vlak is het GOK-beleid dus geen succes geweest – al is nog niet aangetoond welke groepen het grootste aandeel hebben in deze stijging.

Figuur2. Percentage 11-jarigen in het buitengewoon lager onderwijs



Nota: de percentages gaan enkel over de kinderen die les volgen in aparte scholen voor buitengewoon lager onderwijs; de kinderen die ondersteuning krijgen in het kader van 'geïntegreerd onderwijs' zijn niet inbegrepen.

Uit administratieve cijfers blijkt dat vroeg doorverwijzen naar het buitengewoon lager onderwijs het aantal latere doorverwijzingen niet doet afnemen. De groei van het buitengewoon lager onderwijs heeft het aantal zittenblijvers in het gewoon lager onderwijs ook niet verminderd.

Deze vaststellingen zeggen iets over wat de groei van het buitengewoon lager onderwijs drijft. Een plausibele verklaring is namelijk dat het gewoon onderwijs op het recruterende van een meer select leerlingenpubliek reageert door de lat hoger te leggen. Dat is allicht geen 'bewuste' reactie, maar wel de resultante van hoe de percepties (van onderwijzers, ouders, medeleerlingen, CLB-medewerkers) over een individuele leerling beïnvloed worden door de samenstelling van de klas en school. Volgens deze redenering is de groei van het buitengewoon lager onderwijs een logisch gevolg van de structuur en de beslissingsmechanismen van het Vlaamse onderwijssysteem.

De voortdurende groei en de huidige omvang van het buitengewoon lager onderwijs roepen vragen op over de effectiviteit en de efficiëntie van deze (dure) vorm van onderwijs. Vergroot een doorverwijzing naar het buitengewoon lager onderwijs de kans dat een leerling uiteindelijk een kwalificatie behaalt via het leerplichtonderwijs? Draagt de groei van het buitengewoon lager onderwijs bij aan de gelijkheid van kansen in het onderwijs?

De gegevensbronnen die inzicht zouden kunnen bieden in deze kwesties waren tot voor kort schaars of moeilijk toegankelijk. Maar recente ontwikkelingen inzake de ontsluiting van

gedetailleerde administratieve data over het onderwijs scheppen interessante mogelijkheden voor toekomstig onderzoek.

2.3.2.3 De effectiviteit van het buitengewoon lager onderwijs

Buitengewoon onderwijs kan verschillende vormen aannemen, maar is overal ter wereld, ongeacht de vorm, controversieel, en dit zowel om financiële, ethische als wetenschappelijke redenen. Buitengewoon onderwijs kost de maatschappij enorm veel, terwijl de effectiviteit ervan nauwelijks aangetoond werd via wetenschappelijk onderzoek. Daarnaast rijzen alsmaar meer vragen over het gescheiden onderwijzen van kinderen met specifieke onderwijsbehoeften.

Vanlaar e.a. (2012) vergeleken de schoolloopbanen en leervorderingen op wiskunde bij leerlingen die al dan niet verwezen waren naar het buitengewoon lager onderwijs, na controle voor andere kenmerken. Dit gebeurde aan de hand van een quasi-experimenteel design (propensity score matching) waarbij de wiskunderesultaten van leerlingen die naar het buitengewoon onderwijs verwezen werden na de derde kleuterklas met de wiskunderesultaten van leerlingen die naar het eerste leerjaar gingen in een gewone school, maar die een even grote kans hadden om naar het buitengewoon onderwijs verwezen te worden gegeven hun karakteristieken en achtergrond.

Een nadere blik op de schoolloopbanen van leerlingen die naar het buitengewoon onderwijs verwezen werden na de derde kleuterklas laat zien dat ongeveer 70% van deze leerlingen hun volledige lagere schoolperiode in het buitengewoon onderwijs bleven. Van de leerlingen die op een zeker moment wel terugkeerden naar het reguliere basisonderwijs, liep het grootste deel ten minste één jaar vertraging op.

De resultaten van de quasi-experimentele analyses geven aan dat leerlingen die naar het buitengewoon onderwijs werden verwezen na de derde kleuterklas, beter zouden gepresteerd hebben voor wiskunde indien ze in het reguliere onderwijs gebleven waren. Met andere woorden, de leerlingen die toch overgingen naar het eerste leerjaar maar een even groot risico hadden om naar het buitengewoon onderwijs doorverwezen te worden, presteerden beter op wiskunde in de twee jaren na de derde kleuterklas.

Op basis van deze studie formuleren de auteurs enkele voorzichtige adviezen aan beleidsmakers. Het eerste advies betreft het monitoren van schoolloopbanen. Het in kaart brengen van schoolloopbanen in het gewoon en buitengewoon basisonderwijs leert veel over de werking van ons onderwijssysteem. In de huidige studie werden de schoolloopbanen van een steekproef van Vlaamse kinderen getoond. Het zou interessant zijn om diezelfde oefening te herhalen op populatiegegevens en daarmee de stromen tussen gewoon en buitengewoon onderwijs te schetsen.

Het tweede advies betreft onderzoek naar de kwaliteitszorg van scholen voor buitengewoon onderwijs. Het zou interessant zijn om, specifiek voor het buitengewoon onderwijs, in kaart te brengen welke kwaliteitszorgsystemen er gehanteerd worden (interne en externe kwaliteitszorg). Bijvoorbeeld, brengen de scholen zelf hun uitstroom in kaart? In deze studie werd bijvoorbeeld vastgesteld dat 32% van de leerlingen die na de derde kleuterklas overgaan naar het

buitengewoon onderwijs later terugkeren naar het reguliere lager onderwijs. Worden leerlingen in het buitengewoon onderwijs voorbereid om terug te keren naar het gewone onderwijs?

Een derde advies betreft de discussie over de doelstellingen van buitengewoon onderwijs. Scholen voor buitengewoon onderwijs moeten ontwikkelingsdoelen nastreven bij hun leerlingen. Een mogelijke interpretatie van huidige studie is dat sommige scholen voor buitengewoon onderwijs te weinig aandacht besteden aan wiskundeprestaties; en op die manier kans lopen sommige toekomstmogelijkheden van hun leerlingen te hypothekeren. De auteurs adviseren om een debat te organiseren met alle betrokkenen over de doelstellingen van buitengewoon onderwijs, of anders gezegd, over de resultaten waarop men scholen voor buitengewoon onderwijs zou kunnen beoordelen.

Hoofdstuk 3 Openstaande vragen

Wat weten we nu over het GOK-beleid? Welke vragen blijven onbeantwoord? En hoe zeker zijn de bevindingen? Welke vragen kunnen niet door onderzoek beantwoord worden – en waarom? De eerste twee vragen zijn eerder inhoudelijk van aard; de volgende zijn methodologisch en epistemologisch.

3.1 Inhoudelijke vragen

De eerste vraag (wat weten we?) probeerden we zoveel mogelijk te beantwoorden in hoofdstuk 2. We maakten daarbij een onderscheid tussen drie hoofdingen: de afbakening van de doelgroep en de context waarin scholen opereren; de implementatie van het beleid; en de effectiviteit ervan. In wat volgt proberen we kort de belangrijkste leemten in het bestaande evaluatieonderzoek te inventariseren:

3.1.1.1 Doelgroepafbakening

1. Het Rekenhof (2008; 2012) stelde bij herhaling de vraag naar de wetenschappelijke onderbouwing van de doelgroepcriteria (opleiding moeder, thuistaal, schooltoelage, buurt, gezinssituatie, trekkende bevolking) en hun gewichten in de GOK- resp. SES-financiering. Deze criteria zijn inderdaad het voorwerp geweest van onderzoek (zie o.a. Groenez e.a., 2003; alsook een aantal niet-gepubliceerde nota's geciteerd in de Memorie van toelichting bij het nieuwe financieringsdecreet voor het basisonderwijs – Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2001). Wat betreft het relatieve gewicht van de criteria 'opleiding moeder' en 'schooltoelage' is de wetenschappelijke onderbouwing ook vrij stevig. Dat geldt op schoolniveau ook voor de thuistaal, al wordt in de Brusselse context de vraag gesteld of de Franstalige middenklasse niet overbedeeld wordt in vergelijking met de kansarme bevolking. Het criterium 'buurt' wordt momenteel niet gebruikt, naar verluidt omdat het te weinig stabiliteit vertoont. Daarom lijkt het ons wenselijk om een variant uit te werken die stabiel is, om alsnog de invloed van sociaal kapitaal te capteren.
2. We weten eveneens dat de concentratie van GOK-middelen in het kleuter- en lager onderwijs verantwoord is. Over het GOK-beleid in het lager onderwijs is al heel wat onderzoek voorhanden; maar hoe is het gesteld met het kleuteronderwijs? Het internationale onderzoek suggereert zelfs dat een verdere concentratie van investeringen in de vóórschoolse periode (0-3 jaar) mogelijk de efficiëntie van het GOK-beleid verder zou verhogen. Hoe kunnen de Departementen Onderwijs en Welzijn deze leemte gezamenlijk opvullen?

De verschuiving van de aandacht naar het kleuteronderwijs en de vóórschoolse educatie wordt versterkt door de bevindingen m.b.t. de nadelen waarmee leerlingen – ceteris paribus – in concentratiescholen reeds kampen op het einde van de derde kleuterklas of

de start van het eerste leerjaar. Het is belangrijk te weten of die nadelen al dan niet endogeen zijn aan het kleuteronderwijs, en hoe ze geremedieerd kunnen worden.

3. We weten dat een bepaalde groep ‘pedagogisch en cultureel kansarme’ leerlingen aan de (socio-economische) GOK-criteria ontsnapt. Deze groep heeft vooral socio-emotionele problemen op school. De vraag blijft hoe deze groep gespreid is over de scholen: indien hij gelijkmatig gespreid is kunnen deze noden opgevangen worden door het zorgbeleid. Zoniet rijst de vraag of er objectieve, transparante en eenvoudige indicatoren kunnen ontwikkeld worden om aan de behoeften van scholen m.b.t. deze doelgroep tegemoet te komen. Een andere vraag is of deze doelgroep op langere termijn ook cognitief achterblijft t.o.v. de gemiddelde leerling.

3.1.1.2 De uitgangspositie van de scholen

4. Ogenscheinlijk worden scholen in het wettelijke financieringskader gelijk behandeld – behalve dan wat het profiel van de leerlingen en het aanbod levensbeschouwelijke vakken betreft. We spreken van ‘positieve discriminatie’ of ‘compensatiefinanciering’ ten gunste van scholen die een ‘moeilijker’ doelpubliek bedienen. Toch suggereert het contextonderzoek dat scholen in de praktijk ongelijke uitgangsposities bekleden om hun opdrachten te vervullen. Onder de GOK-scholen zijn er ‘sterke’ en ‘zwakkere’ scholen, als rekening gehouden wordt met de ervaring en draagkracht van het personeel, de infrastructuur, het sociaal netwerk rond de school enz. Dit roept met name de volgende vragen op voor verder onderzoek: hoe komt het dat scholen zo ongelijke uitgangsposities bekleden? En vooral: hoeveel compensatiefinanciering (en/of welke andere ondersteuning) zou er nodig zijn voor de zogenaamde brandpuntscholen om hun zwakke uitgangspositie effectief te compenseren?

3.1.1.3 Implementatie van het GOK-beleid

5. LOP-werking en desegregatie: het evaluatieonderzoek over de LOPs heeft tot hiertoe weinig concrete aanwijzingen opgeleverd in verband met hun rol in het GOK-beleid. Toch blijkt uit de praktijk dat LOPs in toenemende mate een belangrijke rol spelen bij het initiëren en ondersteunen van initiatieven op het vlak van kleuterparticipatie, spijbelpreventie, bredeschoolwerking, onthaal van allochtone nieuwkomers enz. Inzake inschrijvingsbeleid zijn her en der pilootprojecten gegroeid die inspirerend kunnen werken voor toekomstige regelgeving. Deze initiatieven worden momenteel nog door het Steunpunt SSL onderzocht.
6. De oorspronkelijke formulering van de doelstellingen van het luik inschrijvingsrecht in het decreet van 2002 luidde: "discriminatie, uitsluiting en segregatie tegengaan en sociale cohesie bevorderen". Het onderzoek heeft zich tot hiertoe vooral toegespitst op de vraag naar de desegregatie-effecten, maar de anti-discriminatie effecten alsook de effecten op sociale cohesie zijn eigenlijk nog niet geëvalueerd. Het lijkt ons zinvol om (naar het voorbeeld van de arbeids- en huisvestingsmarkt) ook in het onderwijs praktijktoetsen m.b.t. discriminatie uit te voeren. Anderzijds zou onderzoek naar het spanningsveld tussen de (wenselijke) sociale mix in buurtscholen en de daarmee samenhangende sociale cohesie in buurten nuttig zijn voor de fine-tuning van het inschrijvingsbeleid op LOP- en schoolniveau.

7. Kwalitatief onderzoek gebaseerd op case studies suggereert dat het jaren duurt alvorens het GOK-beleid doordringt tot op de klasvloer. Aanvankelijk bleef het uitstippelen van een *schooleigen GOK-beleid* vooral een intellectuele oefening en waren de GOK-leerkrachten jonger en minder ervaren dan de reguliere klasleerkrachten. Dat lijkt nu te veranderen. Maar al te vaak primeert nog een individuele (preventieve of remediërende) ‘zorg’-aanpak boven een structurele aanpak van sociale ongelijkheden. Verder onderzoek zou zich kunnen toespitsen op de vragen (a) of dit beeld bevestigd wordt door meer grootschalig kwantitatief onderzoek; (b) hoe die structurele aanpak beter op schoolniveau kan verankerd worden.
8. Specifiek wat anderstalige (allochtone) leerlingen betreft pleit het evaluatieonderzoek enerzijds voor een ‘aanvalsplan geletterdheid’, en anderzijds voor het valoriseren van meertaligheid op school. Het huidige ‘Nederlands eerst’-beleid staat haaks op deze aanbevelingen, omdat het de verkeerde klemtoon legt (op de instructietaal i.p.v. op taalvaardigheid). Verder onderzoek kan zich best toeleggen op de begeleiding en evaluatie van proefprojecten geletterdheidsbevordering en meertalig onderwijs.
9. Het Rekenhof formuleerde ook een aanbeveling m.b.t. samenwerking tussen onderwijs en andere beleidsdomeinen in het kader van het GOK-beleid. Er zijn in de loop der jaren heel wat voorbeelden van dergelijke samenwerkingen ontstaan (brede scholen, flankerend onderwijsbeleid, samenwerking met Welzijn rond kleuterparticipatie, integrale jeugdhulp, spijbelpreventie enz.) waardoor de behoefte groeit aan een totaalbeeld en evaluatie.

3.1.1.4 Effectiviteit van het GOK-beleid

10. Het onderzoek hierover geeft min of meer sterke ‘aanwijzingen’ (eerder dan harde bewijzen) van effectiviteit. Ooghe komt tot het besluit dat de GOK-ondersteuning wel degelijk de cognitieve prestaties van GOK-leerlingen in het basisonderwijs verhoogt, maar dat andere vormen van ongelijke prestaties blijven bestaan. Men kan zich afvragen wie de niet-GOK leerlingen zijn die achterblijven: zijn het misschien de leerlingen die in het onderzoek over de doelgroepafbakening beschreven werden als ‘cultureel en pedagogisch kansarm’? Daarnaast is het ook wenselijk om niet-cognitieve effecten te evalueren, omdat die van belang kunnen zijn voor de verdere schoolloopbaan (bv. het voorkomen van voortijdig schoolverlaten).
11. De vaststelling dat groepscompositie-effecten (GCE) niet het ‘verwachte’ patroon vertonen zorgt voor heel wat mogelijke uiteenlopende interpretaties. In sectie 2.3.1 werd uitgelegd dat men traditioneel een negatief effect van zwarte scholen verwacht op de leerwinst, maar het Vlaamse onderzoek hierover wijst eerder op negatieve ‘vaste’ effecten op de ‘beginsituatie’, en nul-effecten op de leerwinst. Zijn deze GCE inderdaad minder negatief dan algemeen wordt aangenomen? Of worden de negatieve peer-group effecten gecompenseerd door de positieve effecten van het ondersteuningsbeleid? Welke factoren verklaren waarom sommige concentratiescholen het zoveel beter doen dan andere? En hoe verklaart men dat de GCE in de derde kleuterklas wél negatief zijn? Ligt die verklaring vooral aan het kleuteronderwijs zelf, of eerder aan exogene effecten?
12. In het effectiviteitsonderzoek lag de nadruk tot op heden hoofdzakelijk op cognitieve effecten (leerwinst). Niet-cognitieve effecten (op attitudes, welbevinden e.d.) alsook loopbaaneffecten verdienen in toekomstig onderzoek meer aandacht.

13. Het verschil in effecten tussen deelgroepen binnen de GOK-populatie verdient eveneens verder onderzoek. Het zou immers kunnen impliceren dat een meer gedifferentieerd beleid noodzakelijk is.

3.1.1.5 Algemeen

14. Bijna al het onderzoek over het GOK-beleid tot op vandaag heeft betrekking op het lager onderwijs. Dit kan vooral verklaard worden door het feit dat de GOK-financiering in het secundair onderwijs tot nog toe eerder marginaal was. Het wordt echter tijd om (naast het *kleuteronderwijs*) ook de implementatie en effectiviteit van GOK in het *secundair* onderwijs te onderzoeken.

3.2 Methodologische en epistemologische vragen

Bij elk van de gerapporteerde onderzoeksbevindingen kunnen uiteraard kanttekeningen gemaakt worden omtrent de onderzoeksfocus, databeperkingen, methoden en interpretaties. We beperken ons hier tot enkele grote kernvragen.

De belangrijkste hamvraag voor het beleid is uiteraard ‘of de GOK-ondersteuning werkt’. De aanwijzingen die we vonden voor een ‘voorzichtig ja’ op deze vraag bieden geen 100% zekerheid.

Een (meer) sluitend antwoord had gekund indien er vóór de inwerkingtreding van het GOK-decreet experimenten hadden plaatsgevonden. De “golden standard” in onderwijsonderzoek zijn inderdaad experimentele studies omdat deze toelaten om causale uitspraken te doen over de effecten van een bepaalde interventie of beleidsmaatregel (Murane & Willett, 2011). De laatste jaren hanteren onderwijsonderzoekers in het buitenland steeds vaker de methode van de Randomised Controlled Trial (RCT). In een RCT worden leerlingen (of klassen of scholen) op toevallige wijze toegewezen aan ofwel de controlegroep ofwel de experimentele groep. Omwille van die toevallige toewijzing (“at random”) zijn de leerlingen (of klassen of scholen) uit beide groepen doorgaans erg vergelijkbaar. Zodoende kunnen de eventuele resultaatsverschillen na de interventie met grote zekerheid toegeschreven worden aan de interventie. De methode van de randomised controlled trial is sterk geïnspireerd op de double blind studies (clinical trials) waarin de werkzaamheid van geneesmiddelen wordt vergeleken met placebo’s. Experimenteel onderzoek naar de effectiviteit van GOK-middelen zou betekenen dat sommige scholen extra GOK-middelen krijgen en andere scholen niet. Zulk experiment zou echter om ethische redenen op een hoge weerstand stuiten. In de Vlaamse context van vrije schoolkeuze zouden de scholen die extra GOK-middelen krijgen bovendien ook meer of andere leerlingen en leraren aantrekken, waardoor de interventie niet meer zuiver is en de resultaten vertekend kunnen worden. De verschillen tussen beide condities kunnen dan niet alleen toegeschreven worden aan de GOK-middelen alleen, maar ook (deels) aan gewijzigde leerlingen- of lerarenpopulatie.

Het GOK-beleid is (niet ten onrechte) meteen systeembreed uitgerold. Ook dan was een vrij sluitende effectmeting mogelijk geweest indien er tenminste een ‘nulmeting’ was gebeurd. Idealiter zou zo’n nulmeting bestaan hebben uit een SiBO-cohortonderzoek vóór 2002. De vorderingen van GOK- en niet-GOK leerlingen na het decreet zouden dan kunnen vergeleken worden met die van gelijkaardige cohorten voordien. Aangezien het GOK-decreet meteen van kracht werd in het ganse (basis)onderwijs had de nulmeting een zestal jaren vóór het decreet

moeten starten. Een dergelijke randvoorwaarde zou pas vervuld kunnen worden in een ideale wereld waar bv. om de x jaar longitudinale onderzoeken plaatsvinden op alle niveaus van het onderwijs.

Er zijn echter ook second-best oplossingen:

- *Natuurlijke experimenten* ontstaan soms (haast ongewild) door bepaalde wettelijke beperkingen. In het geval van het GOK-ondersteuningsbeleid was dit de 10%-drempel die een verschillende financiering teweeg bracht net boven versus net onder de drempel. Het effectonderzoek van Ooghe maakt hiervan gebruik. We spreken van ‘regression discontinuity design’ omdat de discontinuïteit in de regelgeving rond de 10%-drempel toelaat om vergelijkbare scholen met en zonder extra-financiering onderling te vergelijken. Men mag echter niet vergeten dat ook hier assumpties aan verbonden zijn: met name de lineariteit van de effecten boven de drempel. Overigens is de discontinuïteit in de GOK-financiering, die in bovenvermeld onderzoek benut werd, inmiddels ook verdwenen sinds de invoering van de structurele SES-financiering.
- *Herhaalde doorsnede-peilingen*, bijvoorbeeld vóór en na het GOK-decreet, kunnen in zekere mate het effect van het ondersteuningsbeleid capteren. We kunnen dan spreken van ‘monitoring’: daarmee kan gepeild worden of onderwijsuitkomsten in de gewenste richting evolueren. Wellicht is dit nog mogelijk op basis van meerdere golven van PIRLS, TIMSS en/of PISA voor Vlaanderen. Men zou kunnen nagaan of de ‘sociale gradiënt’ (het verband tussen SES-variabelen en onderwijsuitkomsten) afgenomen is sinds de invoering van het GOK-decreet.

Een strikt causaal verband met één beleidsingreep is bij monitoring wellicht niet altijd mogelijk, omdat er tijdens de intervallen tussen opeenvolgende peilingen meerdere belangrijke ingrepen kunnen geweest zijn. Ook exogene invloeden kunnen met het beleid interfereren.

Een andere randvoorwaarde is het bestaan van een ruim set van indicatoren m.b.t. onderwijsuitkomsten (bv. toetsresultaten, indicatoren van welbevinden, schoolloopbanen enz.) zowel op microniveau (individueel) als op macroniveau (gemiddelden, ongelijkheidsmaten enz.).

De *data-vereisten* (en dito kosten) voor dergelijk evaluatieonderzoek blijven hoog. Gelukkig beschikt de overheid zelf over steeds betere administratieve data. We denken met name aan loopbaangegevens uit de leerlingendatabank als alternatief voor specifiek cohorte-onderzoek. Het loont zeker de moeite te onderzoeken of deze databank reeds voldoende ontwikkeld was vóór het GOK-decreet om retrospectief de schoolloopbanen van leerlingen vóór en na het decreet onderling te vergelijken. Analooch kan ook de evolutie in de schoolsegregatie (onder bepaalde assumpties) retroactief gemeten worden, waardoor het mogelijk wordt om na te gaan of de segregatie na het GOK-decreet al dan niet toegenomen is. Ook effecten van bijstellingen in de inschrijvingsregeling en van lokale experimenten kunnen getoetst worden.

Tot slot moet nog gewezen worden op twee belangrijke valkuilen in het evaluatieonderzoek, waardoor extra voorzichtigheid geboden is.

- Ten eerste: in het peilingsonderzoek worden low-stakes tests afgenomen van de leerlingen. Dat betekent dat noch de leerlingen, noch de leraren, noch de scholen er enig belang bij hebben om goed te scoren op de peilingsproef. Daardoor komt de validiteit van

de resultaten niet in het gedrang. High-stakes tests daarentegen leiden vaak tot strategisch gedrag (teaching to the test of zelfs fraude) bij de betrokkenen, waardoor de resultaten toch met een korrel zout moeten worden genomen.

- Ten tweede: heel wat (longitudinaal of doorsnede-)onderzoek tot nog toe was gebaseerd op ‘normaal vorderende’ klasgroepen. Daarbij bestaat het risico op ernstige vertekeningen doordat kansarme leerlingen vaker met vertraging starten, blijven zitten, of naar het BLO doorverwezen worden enz. Vooral de vaststelling dat deze nevenstromen trendmatig toenemen betekent een risico voor intertemporele vergelijkingen. Dergelijke fenomenen van ‘attritie’ kunnen soms d.m.v. statistische correcties ingecalculeerd worden. De SiBO-databank bevat overigens heel wat informatie over de leerlingen met zogenaamde ‘atypsiche’ loopbanen. In verder onderzoek zou dit aspect zoveel mogelijk in het onderzoeksdesign moeten ingebouwd worden. Bij peilingen zoals TIMSS en PIRLS zijn dergelijke correcties helaas onmogelijk (tenzij wanneer de steekproeven aan administratieve databanken kunnen gekoppeld worden).

Bijlage 1. Chronologisch overzicht van de aanvullingen en bijstellingen van het GOK-decreet in de periode 2002-2012

Het decreet betreffende gelijke onderwijskansen-I (B.S. 14/09/2002) werd sinds 28 juni 2002 verscheidene keren gewijzigd. Amper een jaar later gebeurde dit in het decreet betreffende het onderwijs XIV van 14 februari 2003 (B.S. 01/07/2003). Een belangrijke wijziging gebeurde op 30 april 2004 met het decreet houdende wijziging van het decreet van 28 juni 2002 betreffende gelijke onderwijskansen-I (B.S. 29/06/2004). Het GOK-decreet vertrok namelijk van een principiële recht op inschrijving in de school van keuze. Op het principe 'eerst komt, eerst maalt' waren oorspronkelijk geen uitzonderingen voorzien; wel waren twee doorverwijzingsmogelijkheden voorzien, één op basis van thuistaal niet Nederlands en één op basis van draagkracht voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Onder zware druk van ouderverenigingen en scholen werd vanaf het schooljaar 2004-2005 het voorrangrecht voor broers en zussen ingevoerd. Niemand vond het immers redelijk dat kinderen van eenzelfde gezin naar verschillende scholen moesten.

Door middel van het decreet houdende het Nederlandstalig onderwijs in Brussel-Hoofdstad werd op 7 mei 2004 een tweede voorrangscategorie toegevoegd (B.S. 09/11/2004). De Nederlandstaligen in Brussel hadden immers de bijzondere situatie van hun kinderen aangekaart omdat die moeite hadden om een Nederlandstalige school te vinden in de buurt. Bovendien was het de bedoeling van het decreet om een goede verhouding na te streven tussen leerlingen met het Nederlands als thuistaal en anderstalige leerlingen.

In diezelfde periode bracht het decreet betreffende de regionale technologische centra en houdende noodzakelijke en dringende onderwijsbepalingen van 7 mei 2004 (B.S. 31/08/2004) een aantal wijzigingen aan in het GOK-decreet door extra lestijden te vrijwaren voor het buitengewoon onderwijs en voor scholen van het basisonderwijs in de rand- en taalgrensgemeenten.

Op 15 juli 2005 volgde een nieuwe mijlpaal voor het GOK-decreet. Het decreet houdende wijziging van het decreet van 28 juni 2002 betreffende gelijke onderwijskansen-I (B.S. 30/08/2005) voegde nieuwe regels voor inschrijving toe, verving het doorverwijzingsrecht door een voorrangsregeling en stelde nieuwe bepalingen op voor het weigeren van leerlingen. De voorrangsregeling is een belangrijke aanpassing die voor de inschrijvingen voor het schooljaar 2006-2007 en later aan scholen de mogelijkheid bood om een voorrangsperiode voor GOK-leerlingen of niet GOK-leerlingen in te lassen.

In de daaropvolgende jaren werden de 'decreten betreffende het onderwijs' gepubliceerd:

Het decreet XV van 15 juli 2005 (B.S. 16/09/2005);

Het decreet XVI van 7 juli 2006 (B.S. 31/08/2006);

Het decreet XVII van 22 juni 2007 (B.S. 21/08/2007);

Het decreet XVIII van 4 juli 2008 (B.S. 01/09/2008).

Deze decreten actualiseren de bestaande niveau- en themadecreten. In 2006 en 2008 werden de GOK-indicatoren nog bijgestuurd en er werd een verschillend gewicht toegekend aan de verschillende indicatoren. In het kader van het jaar van de kleuter werden er vanaf het schooljaar 2007-2008 aanvullende lestijden GOK+ toegekend aan scholen met minstens 40% onderwijskansarme kleuters om deze kleuters beter te kunnen ondersteunen en opvolgen.

Op 10 juli 2008 onderging het GOK-decreet nog een wijziging met het decreet betreffende het stelsel van leren en werken in de Vlaamse Gemeenschap (B.S. 03/10/2008) maar ingrijpender was het decreet van 6 maart 2009 houdende wijziging van het decreet van 28 juni 2002 betreffende gelijke onderwijskansen-I (B.S. 02/04/2009). Zo was er o.m. een aanpassing van de indicatoren voor onderwijskansarmoede in het kader van het inschrijvingsrecht:

“... voorrang verlenen aan leerlingen die beantwoorden aan een of meer van volgende indicatoren:

1° het gezin ontving in het schooljaar, voorafgaand aan het schooljaar waarop de inschrijving van het kind betrekking heeft, minstens één schooltoelage zoals bedoeld in artikel 5, 34°, van het decreet van 8 juni 2007 betreffende de studiefinanciering van de Vlaamse Gemeenschap;

2° de leerling is tijdelijk of permanent buiten het eigen gezinsverband opgenomen door een gezin of persoon, een voorziening of een sociale dienst, bedoeld in de gecoördineerde decreten van 4 april 1990 inzake bijzondere jeugdbijstand, met uitzondering van de internaten gefinancierd of gesubsidieerd door de Vlaamse Gemeenschap;

3° de ouders behoren tot de trekkende bevolking;

4° de moeder is niet in het bezit van een diploma van het secundair onderwijs, een studiegetuigschrift van het tweede leerjaar van de derde graad van het beroepssecundair onderwijs of van een daarmee gelijkwaardig studiebewijs;

5° de taal die de leerling in het gezin spreekt, dit is de taal die de leerling spreekt met moeder, vader, broers of zussen, is niet het Nederlands. Die taal is niet het Nederlands indien de leerling in het gezin met niemand of in een gezin met drie gezinsleden (de leerling niet meegerekend) met maximaal één gezinslid het Nederlands spreekt. Broers en zussen worden als één gezinslid beschouwd.”

Op 20 maart 2009 onderging het GOK-decreet wijzigingen door het decreet houdende diverse bepalingen betreffende het beleidsdomein Welzijn, Volksgezondheid en Gezin (B.S. 06/04/2009). Gelijke onderwijskansen zijn namelijk ook verwant met integrale jeugdhulp en bijzondere jeugdbijstand. Pas op 26 februari 2010 nam de Vlaamse Regering hierover een besluit dat op 11 mei 2010 in het Belgisch Staatsblad verscheen.

Tevens op 20 maart 2009 werd het decreet betreffende de toelatingsvoorwaarden voor het gewoon lager onderwijs en de engagementsverklaring tussen de school en de ouders in het basis- en secundair onderwijs ingevoerd (B.S. 09/04/2009). De bedoeling van het laatst genoemde decreet was o.m. om de kleuterparticipatie te verhogen. Zesjarigen die vanaf het schooljaar 2010-2011 naar de lagere school willen gaan, dienen minstens 220 halve dagen aanwezig te zijn geweest in de derde kleuterklas. Daarnaast vraagt het decreet het engagement van de ouders om de schoolloopbaan van hun kinderen te ondersteunen.

Op 28 augustus 2009 verschijnen er in het Belgisch Staatsblad twee onderwijsdecreten die op 8 mei 2009 afgekondigd werden: het decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs enerzijds en het decreet betreffende het onderwijs XIX anderzijds. Concreet hield het decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs een hervorming van de onderwijsinspectie in waarbij de GOK-doorlichting ook aan bod komt. De doorlichting van het schooleigen GOK-beleid zal niet langer apart plaats vinden maar wordt geïntegreerd in de algemene doorlichting van een school. Het decreet betreffende het onderwijs XIX zorgt ervoor dat vanaf 1 september 2009 ook in het buitengewoon onderwijs GOK-

uren toegekend worden. De regeling komt in de plaats van het vroegere onderwijsvoorrrangsbeleid (OVB).

Op 9 juli 2010 volgt het decreet betreffende het onderwijs XX (B.S. 31/08/2010) dat in Brussel de omstreden verhoging doorvoert van het percentage voorrangsgerechtigden in Nederlandstalige scholen. Reeds in 2005 werd aan het lokaal overlegplatform (LOP) de mogelijkheid gegeven om het percentage voorrangsgerechtigden vast te leggen, maar de decreetgever voorzag toen een minimum van 20 %. Anno 2010 hield de praktijk in dat de Brusselse LOP's het percentage op 45 % hadden vastgelegd. De bijzondere situatie van de Nederlandstalige kinderen en jongeren in Brussel, die grote moeite hebben om een Nederlandstalige school te vinden, verantwoordde het optrekken van het percentage voorrangsgerechtigden naar 55 %. De Franse Gemeenschapsregering stelde hiertegen een beroep tot vernietiging in alsook tegen de vervanging van de verklaring op eer door studiebewijzen om het gebruik van het Nederlands in het gezin te bewijzen. Op 7 mei 2012 verscheen echter in het Belgisch Staatsblad het arrest van het Grondwettelijk Hof van 18 januari 2012 dat het beroep verwerpt.

Ondertussen waren er nog twee decreten en een besluit van de Vlaamse Regering verschenen die het GOK-decreet beïnvloeden:

- B.VI.R. 17-12-2010 - B.S. 24-6-2011 Besluit van de Vlaamse Regering houdende de codificatie betreffende het secundair onderwijs;
- Decr. 27-5-2011 - B.S. 17-6-2011 Decreet aangaande de bekrachtiging van de bepalingen betreffende het secundair onderwijs, gecodificeerd op 17 december 2010;
- Decr. 1-7-2011 - B.S. 30-8-2011 Decreet betreffende het onderwijs XXI.

Een recente belangrijke wijziging is het decreet betreffende het inschrijvingsrecht van 25 december 2011 (B.S. 23/02/2012). Nog vóór dit decreet echter in voege was, onderging het op 8 juni 2012 wijzigingen door het decreet houdende technische en praktische aanpassingen aan het decreet betreffende het inschrijvingsrecht (B.S. 23/07/2012). De twee decreten samen werden gecoördineerd opgenomen in het decreet basisonderwijs en hierdoor werd het luik inschrijvingsrecht uit het GOK-decreet gelicht. Voor de inschrijvingen vanaf het schooljaar 2013-2014 worden scholen in LOP-gebieden verplicht om te werken aan sociale mix. Ter vervanging van de facultatieve voorrangperiode voor GOK- of niet GOK-leerlingen, wordt er een systeem van zogenaamde dubbele contingentering ingevoerd waarbij leerlingen hetzij als indicatorleerling hetzij als niet-indicatorleerling in een contingent worden ingeschreven. In elk contingent wordt het aantal plaatsen vooraf bepaald in functie van een evenredige verdeling van kansarme en kansrijke kinderen over de scholen in het LOP-gebied. Het nieuwe inschrijvingsdecreet bestendigt tevens de aanmeldingsprocedures in gebieden die met plaatstekort kampen.

Inmiddels werd ook het luik geïntegreerd ondersteuningsbeleid uit het GOK-decreet geabsorbeerd in de reguliere onderwijswetgeving. Na drie driejaarlijkse GOK-cycli (2002-2011) met de toekenning van extra GOK-uren en de verlenging ervan tijdens het schooljaar 2011-2012 werden vanaf het schooljaar 2012-2013 SES-lestijden opgenomen in de reguliere omkadering. Scholen met veel kansarme kinderen ontvangen voortaan structureel meer lestijden zonder dat die middelen 'gekleurd' zijn. Sinds het financieringsdecreet van 2008 speelden de leerlingenkenmerken reeds een rol voor de toekenning van de werkingsmiddelen. Aldus werd het GOK-decreet door de jaren heen aangepast,

verfijnd en uiteindelijk structureel opgenomen in de reguliere onderwijswetgeving. Enkel het luik 'lokale overlegplatforms' staat nog in het oorspronkelijke GOK-decreet.

Bibliografie

Agirdag, O., Demanet, J., Van Houtte, M. & Van Avermaet, P. (2011), 'Ethnic school composition and peer victimization: a focus on the interethnic school climate', *International Journal of Intercultural Relations*, jrg.35, p. 465-473.

Agirdag, O., Nouwen, W., Mahieu, P., Van Avermaet, P., Vandenbroucke, A. & Van Houtte, M. (2012), *Segregatie in het basisonderwijs: geen zwart-witverhaal*, Garant: Antwerpen-Apeldoorn, p. 168.

Agirdag, O., Nouwen, W., Mahieu, P., Van Avermaet, P., Vandenbroucke, L., & Van Houtte, M. (2012). *Segregatie in het basisonderwijs: Geen zwart-witverhaal*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.

Agirdag, O., Van Houtte, M. & Van Avermaet, P. (2012), 'Why does the ethnic and socio-economic composition of schools influence math achievement? The role of sense of futility and futility culture', *European Sociological Review*, jrg. 28, p. 366-378.

Agirdag, O., Van Houtte, M., Van Avermaet, P. (2012), 'Ethnic school segregation and self-esteem: the role of teacher-pupil relationships', *Urban education*, p. 47.

Allport, G. W. (1954), *The nature of prejudice*, Cambridge (Mass.): Addison-Wesley.

Belfi B., Cortois L., Moons C., Van Damme J., Van Den Branden K., Van Gorp K., Vanlaar G., Verachtert K., Verhaeghe J. & Verhelst M. (2011), *Vorderingen van leerlingen in het leren van Nederlands*, Eindrapport OBPWO-project 09.04, Leuven: Centrum voor Onderwijseffectiviteit & -evaluatie; Centrum voor Taal en Onderwijs.

Blaton, L. (2012a). Hoe wordt op het lokale niveau vorm gegeven aan Brede School? In: *Lerende Gemeente*, p. 1-13.

Blau, P. M. (1974), 'Parameters of social structure', *American Sociological Review*, jrg. 39, p. 615-635.

Bouwen R. (2005), 'Communicatie- en participatiebeleid in verband met het beleidsvoerend vermogen van scholen: ontwikkeling van schoolinterne capaciteiten', in Vlaamse Onderwijsraad (red.), *Beleidsvoerend vermogen van scholen ontwikkelen. Een verkenning*, Garant, Antwerpen-Apeldoorn, p. 79-100.

Christiaens, B. (2009). *Socio-etnische segregatie in het onderwijs: de toepassing van de voorrangsregels voor GOK of Niet-GOK leerlingen in het basisonderwijs*. KU Leuven, Faculteit psychologie en pedagogische wetenschappen, Leuven.

Demanet, J. & Van Houtte, M. (2011), 'Social-ethnic school composition and school misconduct: does sense of futility clarify the picture?', *Sociological spectrum*, jrg. 31, n°2, p. 224-256.

Demanet, J., Agirdag, O. & Van Houtte, M. (2012), 'Constrict in the school context. The impact of ethnic school diversity on the quantity and quality of friendships', *The Sociological Quarterly*, jrg. 53, p. 654-675.

Demanet, J., Agirdag, O., & Van Houtte, M. (2011), 'Etnische schoolsamenstelling en sociaal kapitaal. Een onderzoek naar de effecten van etnische concentratie en heterogeniteit op verbondenheid met vrienden, leerkrachten en de school bij autochtone en allochtone leerlingen', In Dronkers, J., *Goede bedoelingen in het onderwijs: kansen en missers*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 105-131.

Desmedt, E. & I. Nicaise (2006), 'Etnische segregatie in het onderwijs: horen, zien en zwijgen?', In Sierens, S., Van Houtte, M., Loobuyck, P., Delrue, K. & Pelleriaux, K. (Reds.) *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving*. Gent: Academia Press, p. 91-108.

Dronkers, J. (2010), 'Positieve maar ook negatieve effecten van etnische diversiteit in scholen op onderwijsprestaties? Een empirische toets met internationale PISA-data', *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, jrg. 6, p. 483-499.

Engels, M., Ernalsteen, V., Joos, A., Morreel, E., Pieters, B. (2009) Het Potentieel van Brede School. Eerste indrukken uit een impactbevraging bij Bredeschoolprojecten. In: Krax - Vakblad van het jeugdwerk, 9 (5), p. 36-39.

Groenez, S. & Van Itterbeek, K. (2012), *Metten en monitoren van sociale segregatie in het onderwijs*, Steunpunt Studie en Schoolloopbanen, Leuven.

Groenez, S., Nicaise, I. & De Rick, K. (2006), 'De ongelijke weg door het onderwijs', In Vanderleyden, L., Callens, M., Noppe, J. (Reds.) *De Sociale staat van Vlaanderen 2009*, Brussel: Studiedienst van de Vlaamse regering, p. 33-67.

Hong G. & Raudenbush S. W. (2005), 'Effects of kindergarten retention policy on children's cognitive growth in reading and mathematics', *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27(3), p. 205-224.

Hong G. & Raudenbush S. W. (2006), 'Evaluating kindergarten retention policy: A case study of causal inference for multilevel observational data', *Journal of the American Statistical Association*, 101(475), p. 901-910.

Hong G. & Yu B. (2007), 'Early-grade retention and children's reading and math learning in elementary years', *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 29(4), p. 239-261.

Ikeda, M. (2011), *Pisa in focus 6. When students repeat grades or are transferred out of school: What does it mean for education systems?* Retrieved from <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/35/58/48363440.pdf> (12 december 2012).

Jacobs, D., Rea, A., Teney, C., Callier, L., & Lothaire, S. (2009). *De sociale lift blijft steken. De prestaties van allochtone leerlingen in de Vlaamse Gemeenschap en de Franse Gemeenschap*. Brussel: Koning Boudewijnstichting.

Joos, A. & Ernalsteen, V. (2010). *Wat is een Brede School? Een referentiekader*. Gent: Steunpunt Diversiteit & Leren.

Joos, A., Ernalsteen, V., Engels, M. & Morreel, E. (2010a). *De impact van Brede School. Een verkennend onderzoek*. Gent: Steunpunt Diversiteit & Leren.

Joos, A., Ernalsteen, V., Engels, M., Morreel, E. (2010). *Eindrapport Brede School. Verslaggeving en aanbevelingen na drie jaar proefprojecten Brede School in Vlaanderen en Brussel*. Gent: Steunpunt Gelijke Onderwijskansen/Steunpunt Diversiteit & Leren.

Juchtmans G. & Nicaise I. (2010), *Implementatie van het Gelijke Onderwijskansenbeleid op school- en klasniveau in het Vlaamse basisonderwijs: een kwalitatief onderzoek* (SSL-rapport nr. SSL/OD1/2010.27), 60 pp.

Kelchtermans G. (2007), 'Macropolitics caught up in micropolitics: the case of the policy on quality control in Flanders (Belgium)', *Journal of Education Policy*, jrg. 22, n° 4, p. 471-491.

Laevens, F., Van den Branden, K., & Verlot, M. (2004). Beter, breder en met meer kleur. Onderwijs voor kwetsbare leerlingen in Vlaanderen. Een terugblik en suggesties voor de toekomst. In Steunpunt GOK-conferentie 23 november 2004 Aalst.

Meijnen W. (red., 2003), *Onderwijsachterstanden in basisscholen*, Antwerpen / Apeldoorn: Garant

Meire, J. (2011). *Vrije tijd tussen de school(m)uren. Kinderen over hun niet-schoolse vrije tijd in vijf brede scholen*. Brussel: Onderzoekscentrum Kind & Samenleving.

Ministerie van Onderwijs en Vorming (13-6-2006). Omzendbrief 'Het gelijke onderwijskansenbeleid voor het basisonderwijs'. BaO/2006/01.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. (30-11-2001). *Memorie van toelichting bij het voorontwerp van decreet betreffende een gelijke-kansenbeleid in het onderwijs*.

Ministerie van Onderwijs en Vorming (2012), *Vlaamse onderwijsstatistieken en publicaties*, Retrieved from <http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/> (12 december 2012).

Murnane, R.J., & Willett, J.B. (2011). *Methods matter. Improving causal inference in Educational and social science research*. Oxford: University Press.

Onderwijsinspectie Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2006), *Onderwijsspiegel „Gelijke kansen voor iedereen”*. *Schooldoorlichtingen 2004-2005*, Brussel, 154 p.

Ooghe E. (2011), *De gelijke onderwijskansenfinanciering: werkt ze? Voor wie? En wat kunnen we eruit leren?* Leuvense Economische Standpunten 2011/135, 15p.

Opdenakker, M.-C. & Hermans, D. (2006). 'Allochtonen in en doorheen het onderwijs: cijfers, oorzaken en verklaringen', In Sierens, S., Van Houtte, M., Loobuyck, P., Delrue, K. & Pelleriaux, K. (Reds.) *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving*. Gent: Academia Press, p. 33-66.

Opdenakker, M.-C., Van Damme, J., De Fraine, B., Van Landeghem, G., & Onghena, P. (2002), 'The effects of schools and classes on mathematics achievement', *School effectiveness and school improvement*, jrg. 13, p. 399-427.

Pirard, F., Ruelens, L. & Nicaise, I. (2004). *Naar een brede school in Vlaanderen*. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven, Hoger Instituut voor de Arbeid.

Plummer D. L. & Graziano W. G. (1987), 'Impact of grade retention on the social development of elementary school children', *Developmental Psychology*, 23(2), p. 267-275.

Poesen-Vandeputte, M. & Nicaise, I. (2008). *Kansarme leerlingen in de derde kleuterklas: afbakening en profiel van de doelgroep* (Rep. No. SSL-paper nr. SSL/OD1/2007.06). Leuven: Steunpunt SSL.

Poesen-Vandeputte, M. & Nicaise, I. (2010). *De relatie tussen de doelgroepafbakening van kansarme kleuters en hun startpositie op school* (Rep. No. SSL-paper nr. SSL/OD1/2010.26). Leuven: Steunpunt SSL.

Poesen-Vandeputte, M. & Nicaise, I. (2012). *De implementatiesetting van het Vlaamse GOK-beleid. Van bevooroordeelde tot achtergestelde school* (Rep. No. SSL-rapport nr. SSL/OD1/2011.47). Leuven: Steunpunt SSL.

Rekenhof (2008). Gelijke kansen in het gewoon basis- en secundair onderwijs. Verslag van het Rekenhof aan het Vlaams Parlement (Rep. No. Stuk 37-M (2007-2008) - Nr.1). Brussel: Vlaams Parlement.

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Smith M. L. & Shepard L. A. (1988), 'Kindergarten readiness and retention: A qualitative study of teachers' beliefs and practices', *American Educational Research Journal*, 25(3), p. 307-333.

Spillane J.P., Reiser B.J. & Reimer T. (2002), 'Policy implementation and cognition: reframing and refocusing implementation research', *Review of Educational Research*, jrg. 72, n° 3, p. 387-431.

Stevens, P. A. J. (2012), 'An Ecological Approach to Understanding the Development of Racism in Schools: A Case Study of a Belgian Secondary School?' Kassimeris C. & Vryonides M. (Eds.), *The Politics of Education: Challenging Multiculturalism*, London, Routledge, p. 151-168.

Stevens, P. A. J., Görgöz, R. (2010), 'Exploring the Importance of Institutional Contexts for the Development of Ethnic Stereotypes: A Comparison of Schools in Belgium and England?', *Ethnic and Racial Studies*, jrg. 33, n°8, p.1350-1371.

Van Acker, R. (2012). *Dissemination and implementation research in physical activity promotion*. Doctoraatsthesis. UGent, Faculteit Geneeskunde en Gezondheidswetenschappen.

Van Acker, R., De Bourdheaudhuij, I., De Martelaer, K., Seghers, J. & Cardon, G. (2011). *Beweging en sport binnen een Brede School. Inzichten in de implementatie binnen Vlaanderen en Brussel*. In: *Tijdschrift voor Lichamelijke Opvoeding*, nr.3, afl.231, pp.6-12.

Van Damme, J., Meyer, J., De Troy, A., & Mertens, W. (2001), *Succesvol middelbaar onderwijs? Een antwoord van het LOSO-project*, Leuven & Leusden: Acco.

Van Houtte, M. & Stevens, P. (2009a), 'School Ethnic Composition and Students' Integration Outside and Inside Schools in Belgium', *Sociology of Education*, jrg. 82, p. 217-239.

Van Houtte, M. & Stevens, P. (2009b). 'School ethnic composition and aspirations of immigrant students in Belgium', *British Educational Research Journal*, jrg. 36, p. 209-237.

Van Landeghem G. & Van Damme J. (2009), *Geboortecohorten in het buitengewoon lager onderwijs. Evolutie van 1989-1990 tot 2006-2007*, Leuven: Steunpunt SSL, rapport nr. OD1/2008.15.

Van Landeghem, G. & Van Damme, J. (2011b), *Twee cijferbladen over de evolutie van het buitengewoon lager onderwijs tot 2009*, SSL/OD1/2011.48, Leuven: Steunpunt 'Studie- en Schoolloopbanen' (SSL).

Van Landeghem, G. & Van Damme, J. (2011a), *Vroege schoolverlaters in Vlaanderen. Evolutie van de ongekwalificeerde uitstroom tot 2009. Kort verslag*, SSL/OD1/2011.46, Leuven: Steunpunt 'Studie- en Schoolloopbanen' (SSL).

Van Maele, D. & Van Houtte, M. (2009), 'Faculty Trust and Organizational School Characteristics An Exploration Across Secondary Schools in Flanders', *Educational Administration Quarterly*, jrg. 45, p. 556-589.

Van Petegem P., Verhoeven J., Buvens I. & Vanhoof J. (2005), *Zelfevaluatie en beleidseffectiviteit in Vlaamse scholen: het gelijke onderwijskansenbeleid als casus*, Academia Press, Gent, 335 p.

Van Praag, L., Boone, S., Stevens, P. & Van Houtte, M. (2012), 'How tracking structures interethnic class group interactions: an ethnographic study of the educational system in Belgium', Paper presented at *European Sociological Association: Diversity in Education: Issues of Equity and Social Cohesion*, 13-14 September 2012, Ghent.

Vandecandelaere M., Vanlaar G., De Fraine B., Van Damme J., & Verhaeghe J.P. (2011a), *Invloed van de etnische en sociale samenstelling en diversiteit van de schoolpopulatie op de prestaties en leerwinst voor wiskunde in het eerste leerjaar*, Leuven: Steunpunt Studie en Schoolloopbanen.

Vandecandelaere M., Vanlaar G., Goos M., De Fraine B. & Van Damme J. (2011b), *Zittenblijven in de derde kleuterklas: Effecten op de wiskundeprestaties*, SSL-rapport nr. SSL/OD1/2011.51 Leuven: Steunpunt SSL. Retrieved from: http://www.steunpuntloopbanen.be/publi_upload/OD1_2011_51_Zittenblijvenindederdekleuterklas.pdf (12 december 2012).

Vanlaar G., Vandecandelaere M., Van Damme J., De Fraine B. & Petry K. (2012). *Effectiveness of Math Learning in the First Years of Special Primary Education: a Propensity Score Matching Approach*, Steunpunt SSL, Leuven.

Verbiest E. (2005), 'Ontwikkeling van het beleidsvoerend vermogen van scholen: ontwikkeling van schoolinterne capaciteiten', in Vlaamse Onderwijsraad (red.), *Beleidsvoerend vermogen van scholen ontwikkelen. Een verkenning*, Garant, Antwerpen-Apeldoorn, p. 79-100.

Verlot, M. (1990). *Migranten in het basisonderwijs: analyse van beleidsmaatregelen en experimenten. Deel 1. Sleutelen aan de marge* (Rep. No. 211). Leuven: HIVA.

Vlaams Parlement. (28-2-2001). *Hoorzittingen/gedachtewisseling over de visietekst "Naar een geïntegreerd gelijke kansenbeleid binnen het onderwijs"*. Stuk 601 (2000-2001) - Nr. 1. Commissie voor Onderwijs, Vorming en Wetenschapsbeleid.

Vlaams Parlement. (28-6-2002). *Decreet betreffende Gelijke Onderwijskansen I*. B.S.14-9-2002.

Vlaams Parlement. (18-4-2006). *Vraag om uitleg van mevrouw Cathy Berx tot de heer Frank Vandenbroucke, vice-minister-president van de Vlaamse Regering, Vlaams minister van Werk, Onderwijs en Vorming, over de evaluatie van het gelijkeonderwijskansendecreet en het verband tussen het gelijkeonderwijskansenbeleid en de ongekwalificeerde uitstroom*. Commissie voor Onderwijs, Vorming, Wetenschap en Innovatie. 30-10-2009.

Vlaams Parlement. (26-11-2008). *Verslag - van het Rekenhof - over gelijke kansen in het gewoon basis- en secundair onderwijs. Verslag*. Stuk 37-M (2007-2008) – Nr. 2. Commissie voor Onderwijs, Vorming, Wetenschap en Innovatie.

Vlaams Parlement. (27-4-2012). *Opvolgingsbespreking over het verslag van het Rekenhof over gelijke kansen in het gewoon basis- en secundair onderwijs. Gedachtewisseling*. 1572 (2011-2012) - Nr. 1. Commissie voor Onderwijs, Vorming, Wetenschap en Innovatie.