

HOE BASISCHOLEN WERKEN AAN GELIJKE ONDERWIJSKANSSEN NA HET NIEUWE OMKADERINGSSYSTEEM (2012)

Een kwalitatieve studie naar het
aanwendingsbeleid- en praktijk van
Vlaamse basisscholen

Goedroen Juchtmans, Mike Smet & Kristof De Witte

Research paper SONO/2019.OL3.1/1

Gent, 15 juli 2020

Het Steunpunt Onderwijsonderzoek is een samenwerkingsverband van UGent, KU Leuven, VUB, UA en ArteveldeHogeschool.

Gelieve naar deze publicatie te verwijzen als volgt:

Juchtmans, G., Smet, M. & De Witte, K. (2020). Hoe basisscholen werken aan gelijke onderwijskansen na het nieuwe omkaderingssysteem (2012). Een kwalitatieve studie naar het aanwendingsbeleid- en praktijk van Vlaamse basisscholen. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.

Voor meer informatie over deze publicatie typ e-mailadres(sen) van de corresponding authors

Deze publicatie kwam tot stand met de steun van de Vlaamse Gemeenschap, Ministerie voor Onderwijs en Vorming.

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.

© typ het jaartal STEUNPUNT ONDERWIJSONDERZOEK

p.a. Coördinatie Steunpunt Onderwijsonderzoek
UGent - Vakgroep Onderwijskunde
Henri Dunantlaan 2, BE 9000 Gent

Deze publicatie is ook beschikbaar via www.steunpuntsono.be

Inhoud

Inhoud	3
Beleidssamenvatting	4
Thema onderzoek en vraagstelling	4
Methode en profiel deelnemende scholen	4
Theoretisch kader	5
De (SES-)lestijden worden hoofdzakelijk aangewend om differentiatie volgens het zorgcontinuüm vorm te geven	6
Conceptualisering en operationalisering van gelijke onderwijskansen vanuit een zorgperspectief	7
Een sterk geloof in de effectiviteit van praktijken die het socio-emotioneel welbevinden bevorderen	10
Betrokkenheid van actoren als hefboom tot krachtige leeromgevingen en meer beleidsvoerend vermogen van scholen	10
In een fragiele schoolcontext is het moeilijk om gelijke onderwijskansen te realiseren	12
Beleidsimplicaties	13
Inleiding	14
Hoofdstuk 1 Methodische aanpak	15
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader	24
Hoofdstuk 3 Analyse decretaal kader en Referentiekader OnderwijsKwaliteit (OK-Kader)	33
Hoofdstuk 4 Het aanwendingsbeleid in beeld	47
Hoofdstuk 5 De aanwendingspraktijk in beeld	60
Hoofdstuk 6 Discussie	81
Bibliografie	89

Beleidssamenvatting

Thema onderzoek en vraagstelling

Sinds 1 september 2012 is er een nieuw omkaderingssysteem voor de berekening van de lestijden waarvan de SES-lestijden (voordien GOK-uren genoemd) een deel vormen.¹ Concreet betekent dit dat de SES-lestijden nu een integraal deel vormen van het totale basispakket aan lestijden die de scholen genereren. Sindsdien verviel ook de driejarige GOK-cyclus, de verplichting om een GOK-plan te schrijven, dit GOK-plan uit te werken op basis van vooraf vastgelegde thema's en een zelfevaluatie te doen van het implementatieproces.

In deze studie staat de vraag centraal hoe scholen met dit nieuwe systeem omgaan en hoe ze binnen dit nieuwe systeem hun (SES-)lestijden aanwenden. Aanwending wordt daarbij breed opgevat. Ze betreft niet alleen de verdeling van de lestijden, maar ook de (formele) plaats en conceptualisering van gelijke onderwijskansen op school (beleid) en de concrete operationalisering ervan (praktijken). Volgende vragen stonden daarbij centraal. Welke keuzes maken scholen als ze hun lestijden verdelen en praktijken ontwikkelen, en vanuit welke visie op gelijke onderwijskansen doen ze dit? En hoe beleven en evalueren de betrokkenen deze praktijken?

Deze studie staat niet alleen. Naast deze studie met een kwalitatief opzet (zie verder), is er een kwantitatieve studie met dezelfde vraagstelling (Tierens e.a., 2020) en een synthesedocument (Smet e.a., 2020) met een overkoepelende samenvatting van de resultaten van deze twee complementaire SONO-rapporten.

Methode en profiel deelnemende scholen

Methodisch heeft de studie een kwalitatief design. De resultaten zijn gebaseerd op semigestructureerde diepte-interviews met directies of beleidsteams, (zorg/SES-)leerkrachten en/of leerlingen uit het 6^e leerjaar in 14 scholen. De studie beoogt daarmee geenszins representativiteit of de impact van het omkaderingssysteem in termen van effectiviteit aan te wijzen of te verklaren. Wel is ze een academisch onderbouwde poging om het actuele debat over gelijke onderwijskansen te verrijken met een blik van binnenuit.

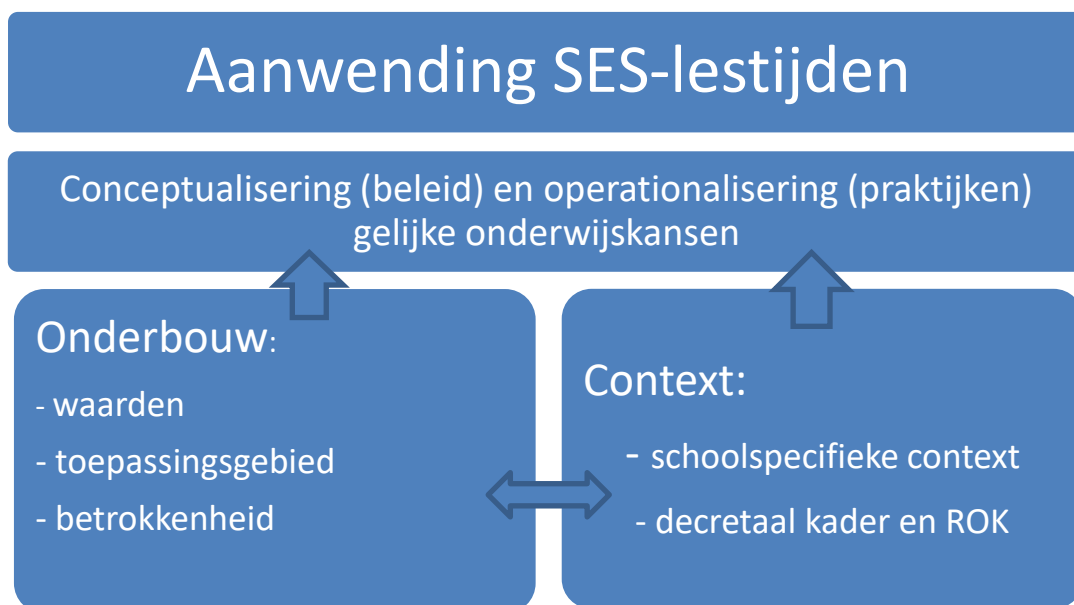
10 van de 14 scholen kenmerken zich door een groot tot zeer groot aandeel SES-leerlingen. Zij behoren tot het kwart scholen met het hoogste aandeel aan SES-leerlingen. De andere scholen hebben weinig tot een middelmatig aantal SES-leerlingen. De keuze voor een oververtegenwoordiging van scholen met veel SES-leerlingen is voor deze studie niet problematisch en in zekere zin zelfs een meerwaarde. Te verwachten valt immers dat de input van deze scholen over de aanwending van hun lestijden in functie van het realiseren van gelijke onderwijskansen rijk zal zijn. Voor het overige zijn de scholen goed verdeeld wat betreft het onderwijsnet- of de onderwijskoepel: 8 scholen van het VGO (in dit geval

¹ Zie omzendbrief 'personeelsformatie scholen in het gewoon basisonderwijs'. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13615>

ging het allemaal om katholieke scholen), 2 scholen uit het OGO (gemeentelijk onderwijs) en 2 scholen uit het GO!. Die verdeling komt ongeveer overeen met de actuele verhoudingen.

Theoretisch kader

Figuur 1 geeft het gehanteerde theoretisch kader weer. Dit kader wordt gebruikt als een analyseraster om de verschillende vormen van conceptualisering en operationalisering van gelijke onderwijskansen door overheid en scholen te kaderen en inzichtelijk te maken. Zoals uit figuur 1 blijkt, gaan we er van uit dat de keuzes die scholen of overheid maken met betrekking tot de aanwending of verdeling van de (SES-)lestijden, ten eerste samenhangen met een bepaalde visie op gelijke onderwijskansen. Die visie zal ten tweede ook de concrete aanwendingspraktijken beïnvloeden. Dit is de operationalisering van gelijke onderwijskansen.



Figuur 1 Schematische voorstelling theoretisch kader

In het rapport bespreken en vergelijken we de conceptualisering van gelijke onderwijskansen door de OECD, de Vlaamse overheid, het OK-kader dat de inspectie gebruikt voor haar controle, en de verschillende scholen. Die (expliciet of impliciet geformuleerde) conceptualisering of visie op gelijke onderwijskansen bevat steeds vier elementen (Westen, 1985):

1. Een (verdelings)strategie om tot gelijke onderwijskansen te komen
2. Een beschrijving van de (grootte van de) doelgroep waarvoor de strategie van toepassing is, zoals alle leden van een bepaald district of alle burgers van een staat;
3. Een verdelingsthema (- of doel) waar de verdeling op gericht is, met andere woorden dat wat gelijk(er) verdeeld zou moeten worden, zoals banen, middelen, of welzijn;
4. Een beschrijving van de obstakels die afwezig of geëgaliseerd zouden moeten zijn om dit doel te bereiken, zoals rijkdom, fysieke kracht of huidskleur.

Elk van de bovenstaande elementen is volgens Westen (1985) een noodzakelijk element voor het concept van gelijke kansen. Eveneens noodzakelijk is dat een definitie van gelijke onderwijskansen iets zegt over het wegnemen of het voorkomen van bepaalde obstakels of belemmeringen binnen het onderwijs. Welke strategie, welke obstakels, welke doelgroep en welke doelen na te streven zijn, blijft open en is een zaak van interpretatie, keuze en/of het eindpunt van een debat (Lazenby, 2016).

De gemaakte keuzes kunnen vervolgens geanalyseerd worden op wat die keuzes onderbouwt. Ten eerste valt te onderzoeken van welke waarden die men aan onderwijs toekent de gekozen conceptualisering of operationalisering een uiting is. Elke conceptualisering van gelijke onderwijskansen zegt in die zin iets over wat men voor het onderwijs als 'goed' of na te streven beschouwt. Naast de waarde die men aan onderwijs toekent kunnen invullingen van het concept (in beleid en praktijk) verschillen in de beoogde scope of het toepassingsgebied. Kiezen kan men daarbij voor een institutionele scope, ofwel voor een interpersoonlijke scope. Een institutionele scope is volgens Lazenby (2016) gericht op de staat en de publieke maatschappelijke instellingen, zoals onderwijsinstellingen. Een conceptualisering van gelijke onderwijskansen met een institutionele scope maakt duidelijk hoe openbare instellingen moeten worden gestructureerd en welke taken personen met specifieke posities (zoals leerkrachten) binnen deze instellingen moeten vervullen. Opvattingen over gelijke onderwijskansen met een interpersoonlijke reikwijdte gaan over het dagelijkse (school)leven en dat wat betrokkenen daarbinnen geloven tot stand te kunnen brengen. Die opvattingen sturen ook ons dagelijks gedrag en de wijze waarop we relaties aangaan met anderen (zowel nabije anderen als vreemden). Een derde en laatste aspect dat te onderzoeken valt, is welke betrokkenen aanwezig en/of van invloed zijn in het 'debat' dat leidt tot een bepaalde conceptualisering en operationalisering van gelijke onderwijskansen. Hoe sterker en breder die betrokkenheid is, hoe breder gedragen de conceptualisering en operationalisering ervan zal zijn.

Een laatste element binnen het theoretisch kader is de context. Scholen zijn geen eilanden, maar opereren in een specifieke maatschappelijke en socio-economische context. Ook die context beïnvloedt hoe overheden of scholen hun beleid en visie op gelijke onderwijskansen vormgeven. Zowel de schoolspecifieke- als schooloverstijgende context is daarbij van belang. Met schoolspecifiek verwijzen we naar de invloed van de specifieke socio-economische of maatschappelijke context waarin de school en hun leerlingen zich bevinden. Met schooloverstijgende context doelen we op de invloed van decretale kaders en het OK-kader dat de inspectie gebruikt.

In wat volgt zullen we de verschillende aspecten in het theoretisch kader bespreken. We starten met een beschrijvende analyse van de manier waarop scholen hun lestijden in functie van gelijke onderwijskansen aanwenden. Daarna trachten we die aanwending te verklaren door te peilen naar de conceptualisering en operationalisering van gelijke onderwijskansen, inclusief de onderbouw hiervan. Tot slot trachten we de aanwending te begrijpen in relatie tot de context waarin de scholen zich bevinden.

De (SES-)lestijden worden hoofdzakelijk aangewend om differentiatie volgens het zorgcontinuüm vorm te geven

Zoals gesteld behoren de SES-lestijden sinds 2012 tot de basisomkadering van de scholen. Uit de interviews blijkt dat scholen de SES-lestijden als dusdanig benaderen. Dit geldt ook voor de zorguren en andere bijkomende uren die ze ontvangen om anderstalige nieuwkomers op te vangen (indien ze met dergelijke leerlingen werken). Concreet betekent dit dat wanneer een school met zijn

lestijdenpakket aan de slag gaat, SES-lestijden worden 'ontkleurd': ze zijn, in de geest van de decretale wijzigingen van 2012, niet meer te onderscheiden van andere lestijden en gaan in geen enkele school uitsluitend of doelgericht naar de ondersteuning of remediëring van SES-leerlingen.

Op basis van het aantal lestijden zal elke school zijn organisatie vormgeven. Hoe dit gebeurt, hangt af van het beleid van de school. De school bepaalt het aantal en de organisatie van de klassen, het aantal leerkrachten en (kinder)verzorgers per klas/leerjaar, en het aantal ondersteunende leerkrachten (zoals zorgcoördinator, verder ZOCO, beleidsondersteuner en/of zorgleerkrachten...). Scholen met meer SES-lestijden en andere bijkomende uren beschikken daarbij over meer speelruimte om de organisatie van hun uren vorm te geven (zoals ook uit het kwantitatieve luik van deze studie blijkt, zie Tierens e.a., 2020).

In de praktijk is er een grote variëteit in de wijze waarop scholen hun lestijden inzetten, organiseren en hoe ze het personeel en hun praktijken benoemen. In die variëteit blijkt echter één constante de rode draad vormen. De invulling van de uren, hoe dit ook gebeurt of wordt benoemd, is in hoofdzaak gericht op het mogelijk maken en versterken van differentiatie in de klasgroepen. Het zorgcontinuüm wordt daarbij door vele scholen gehanteerd als organiserend kader. Dit wil zeggen dat scholen het geheel van gegenereerde lestijden, met daaronder de SES-lestijden, zo aanwenden dat eerst hun brede basiszorg, en daarna verhoogde zorg en uitbreiding van zorg vorm krijgen. De focus op differentiatie verklaart ook waarom scholen bij voorkeur of in eerste instantie kiezen om lestijden te besteden aan klasinterne aanwending van de lestijden, dit door ondersteunende leerkrachten of team- of co-teaching in te zetten. Remediëring buiten de klas is ook een gangbare praktijk, maar wordt vooral aangewend bij specifieke doelgroepen waar de brede basiszorg ontoereikend blijkt. Ten opzichte van de implementatie in de eerste GOK-cyclus (zie Juchtmans & Nicaise, 2010) is die aanwendingspraktijk een belangrijke verschuiving. Na die eerste GOK-cyclus was de 'taakleerkracht', die leerlingen uit de klas haalde, in de deelnemende scholen de meest dominante vorm. Dit is nu niet meer het geval. Ook vele scholen uit deze studie geven aan dat ze geëvolueerd zijn van een focus op remediëring door een leerkracht buiten de klas naar een focus op differentiatie met in de eerste plaats ondersteuning of aanwezigheid van een extra leerkracht in de klas. Die tendens was ook al zichtbaar in de implementatiestudie na de derde GOK-cyclus (Juchtmans & Vandenbroucke, 2013), maar zou volgens de scholen uit deze studie versneld zijn door de introductie van het zorgcontinuüm, dat met het M-decreet vanuit de overheid in de scholen werd geïntroduceerd.

Conceptualisering en operationalisering van gelijke onderwijskansen vanuit een zorgperspectief

Als de scholen uit dit onderzoek hun SES-lestijden 'ontkleuren' en meestal aanwenden in functie van differentiatie volgens het zorgcontinuüm, dan is, in combinatie met het wegvallen van de verplichting om een GOK-plan te schrijven, de kans groter dat gelijke onderwijskansen als expliciet beleidsthema uit de aandacht verdwijnt. Hiervoor zijn ook indicaties in het kwantitatief luik van deze studie (Tierens e.a., 2020) en in de studie van het Rekenhof (2017). Tegelijk is ook een genuanceerde blik op zijn plaats. In lijn met de genoemde studies, stellen we vast dat de scholen uit deze studie aangeven dat ze geen onderscheid meer maken tussen hun zorg/school- en SES-beleid of hun SES-beleid integreren in hun zorgbeleid. Een belangrijke incentive daarvoor was volgens hen het wegvallen van de verplichting om een GOK-plan te schrijven. Dit wil echter niet zeggen dat het vroegere GOK-plan helemaal geen invloed meer heeft op het schoolbeleid. Zo valt op dat in scholen met een stabiele personeelsformatie (zowel

directie als leerkrachten) er is gestreefd naar continuïteit en een (al dan niet expliciete) integratie van het vroegere GOK-beleid in de zorg- en of schoolvisie. Een aantal van die scholen geeft ook aan dat het vroegere GOK-plan de basis vormt voor de huidige zorg- of schoolvisie. Hoe dan ook, heeft geen enkele school in deze sample nog een SES-beleid dat apart staat en apart functioneert van het zorg- of schoolbeleid. In die zin is de verwarring tussen GOK en zorg, die we in vorig onderzoek naar de implementatie van het GOK-decreet vaststelden (Juchtmans & Nicaise, 2010), in de scholen van dit onderzoek verdwenen. De algemene en ondubbelzinnige overkoepelende term die de geïnterviewden hanteren, is zorg. Op dit punt zien we ook geen onderscheid tussen scholen naargelang het aantal gegeneerde SES-lestijden. We zien enkel dat in scholen met de meeste SES-leerlingen ook het onderscheid tussen hun zorg- en algemeen schoolbeleid erg dun wordt.

Vraag blijft hoe die keuze van scholen interfereert met hun conceptualisering van gelijke onderwijskansen, en hoe die conceptualisering zich verhoudt tot andere definities. We beschouwen daarbij de definitie van gelijke onderwijskansen volgens het OECD (2012) als een goed vergelijkingspunt: *'Equity in education means that personal or social circumstances such as gender, ethnic origin or family background, are not obstacles to achieving educational potential (fairness) and that that all individuals reach at least a basic minimum level of skills (inclusion).'* Net als in de OECD-definitie zien we in de definities van de scholen het individu (kind) terugkeren als de doelgroep van hun beleid en praktijk op gelijke onderwijskansen. Alle kinderen of elk kind van de school moeten dezelfde kansen krijgen. Wat de doelen betreft die de scholen met die kinderen willen realiseren, ligt de nadruk vooral op *'fairness'*. Dit wil zeggen dat de scholen het in het algemeen van belang vinden om in te spelen op het aanwezige leerpotentieel van kinderen, soms talenten en interesses genoemd, of dit leerpotentieel verder te ontwikkelen. Gelijke onderwijskansen realiseren betekent dan volgens de scholen dat men op maat werkt met 'wat IN het kind zit' en met 'zijn niveau, talenten, interesses en noden'. Die conceptualisering van gelijke onderwijskansen vormt in scholen ook het belangrijkste beleidsfundament om de (SES-)uren in de eerste plaats aan te wenden in functie van differentiatie. Wie differentieert, bepaalt immers eerst het niveau en de lat van het kind om dan op maat van dat niveau kinderen leerinhouden- en opdrachten aan te bieden. Er wordt daarbij in eerste instantie vanuit een waarderende blik naar het kind gekeken. De idee is positief: gelijke onderwijskansen betekent via differentiatie werken met wat er aan sterktes in het kind zit. Vergeleken met de eerdere implementatiestudies (Juchtmans & Nicaise, 2010; Juchtmans & Vandenbroucke, 2013) zien we hier een breuk met het deficit-en remediërenden denken over kinderen met leerachterstand dat in de vorige studies sterker aanwezig was. Wat wel blijft, is een conceptualisering van gelijke onderwijskansen die als startpunt het individuele kind met zijn individuele eigenschappen neemt.

Aan de definitie van OECD wordt ook een objectieve eindmeetlat toegevoegd. Op het einde van de rit moet iedereen over een minimum aan vaardigheden beschikken. Het is opvallend dat die idee door bijna niemand geëxpliciteerd wordt als deel van hun definitie over gelijke onderwijskansen. Enkel één directeur en, opvallend ook, verschillende leerlingen leggen die link. In relatie tot de focus op differentiatie, kunnen we hieruit afleiden dat hun bril om naar gelijke onderwijskansen te kijken hoofdzakelijk past bij wat Reezigt (1999) divergente differentiatie noemde. Divergente differentiatie legt de focus op de individuele leerling. Leerlingen doorlopen een individuele leerroute met aan hun niveau passende doelen, instructies en begeleiding. Hun individuele uitkomsten staan voorop, eerder dan gelijke uitkomsten die bij het vooropzetten van een objectieve eindmeetlat de norm is (zoals in de definitie van de OECD). Er wordt toegewerkt naar de eigen lat of de realisering van het leerpotentieel

van leerlingen. Concreet worden hiertoe in de klas niveaugroepen gecreëerd of met het 4-sporen-beleid gewerkt.

Tussen en soms ook binnen de deelnemende scholen zijn er echter twee interpretaties van het leerpotentieel van die leerlingen. De éne groep scholen beschouwt dit potentieel althans in principe als open en grenzeloos, terwijl de andere groep het potentieel beschouwt als iets begrensd door uit te gaan van een individuele 'lat' die bepaald wordt door persoonlijke kenmerken als IQ, gedrag, motivatie, (aangeboren) talenten, of thuiscontext. De tweede interpretatie lijkt daarmee gebaseerd op onderliggende meritocratische overtuigingen die talent en inspanning als basis zien voor onderwijssucces (Nicaise, 2019). Wat beide interpretaties van het leerpotentieel wel delen is de idee dat de einduitkomst van de individuele leerling afhangt (ze is dan ofwel open, ofwel (vooraf) begrensd door individuele kenmerken) en dat differentiatie nodig is om adequaat te kunnen inspelen op dat (beschikbare) leerpotentieel.

Verder merken we op dat de deelnemende scholen die uitgaan van een open leerpotentieel meer de nadruk leggen op het vormgeven van differentiatiepraktijken die erop gericht zijn het behalen van leerdoelen te versnellen of leerlingen naar hogere niveaugroepen te doen 'springen'. De niveaugroep waar de leerling zal eindigen, is hier niet vooraf bepaald, en de verwachtingen naar leerlingen in principe hoog. In de deelnemende scholen die uitgaan van een begrensd leerpotentieel (hier vaak uitgedrukt in niveau), zien we dat ze er eerder voor kiezen te differentiëren op niveau (bijvoorbeeld werken met een A- en B-stroom in de school, of met name voor wiskunde standaard te werken in homogene niveaugroepen). Deze groep scholen kiest er ook voor om leerlingen op basis van hun individuele talenten of op basis van hun inspanningen vanaf een bepaald moment een (deels) apart traject aan te bieden (kangoeroeklas voor de hoogbegaafden en voorbereiding op 1B voor de zwakkere leerlingen). Gebeurt dit, dan leidt dergelijke (homogene) differentiatie in de praktijk tot een vorm van impliciete 'tracking' die ook het advies die de school aan een leerling geeft voor het secundair onderwijs sterk beïnvloedt. De verwachtingen naar leerlingen zijn hier niet standaard hoog of laag, maar hangen af van het niveau van de leerling (met hoge verwachtingen voor leerlingen in de hoogste niveaus, en lage verwachtingen voor leerlingen in de zwakste niveaus).

Zoals gesteld, hoeven verschillen in leerniveaus vanuit een differentiatiebril niet (meteen) als problematisch worden ervaren. De betrokkenen geloven soms ook dat men de leerverschillen over de leerjaren kan meenemen en opvangen zolang de verschillen niet te groot worden. Problemen komen er wel als men vaststelt dat een kind de eindtermen (of het minimum te behalen niveau) niet zal kunnen halen. Gebeurt dit, dan kiezen scholen die uitgaan van een begrensd leerpotentieel er vaak voor om die kinderen in differentiatiesporen te plaatsen die hen voorbereiden naar 1B of naar het Buitengewoon Onderwijs. In dat laatste geval zal de school bewust alle fases van het zorgcontinuüm doorlopen en administratief onderbouwen (een bezigheid die door verschillende scholen als erg tijdrovend wordt ervaren). Ook in scholen die uitgaan van een in principe onbegrensd leerpotentieel kunnen uiteindelijk vele leerlingen een advies voor 1B krijgen. Deze scholen geven aan dit als problematisch te beschouwen, maar kunnen volgens hen geen ander advies geven omdat deze leerlingen de eindtermen niet halen.

Een sterk geloof in de effectiviteit van praktijken die het socio-emotioneel welbevinden bevorderen

Verschillende scholen vermelden veel tijd en energie te besteden aan het verhogen van het welbevinden van hun leerlingen enerzijds en het ontwikkelen van sociale vaardigheden bij hun leerlingen. Globaal kiezen ze voor deze strategie om conflicten in de speelplaats of de klas te verminderen, pestgedrag tegen te gaan of om de motivatie van leerlingen te bevorderen. Achterliggend klinkt de overtuiging dat de aanwezigheid van die motivatie en een rustig en geordend school- of klasklimaat leren mogelijk zal maken en zo voor iedereen kan leiden tot betere leerprestaties. Die overweldigende aandacht voor welbevinden en in mindere mate sociale vaardigheden, alsook de aanname dat meer welbevinden leidt tot betere prestaties, heeft echter nagenoeg nergens invloed op de aanwending van de (SES-)lestijden. Verschillende scholen kiezen wel om in te stappen in antipestprojecten, zoals KIVA², bieden in de school buitenschoolse activiteiten (bijvoorbeeld op woensdagnamiddag) aan die kinderen met een kansarme thuiscontext inoefent in sociale vaardigheden, of hebben een Time-Out stoel waar leerlingen in de zorgklas op adem kunnen komen. Daarnaast benadrukken sommige teams het belang van een warme en zorgzame relatie tussen de klasleerkracht en de leerlingen om het welbevinden van kinderen te bevorderen. Dit is dan een belangrijke pijler in hun visie op de brede basiszorg.

Het is belangrijk om duidelijk te maken dat de meeste scholen inzetten op welbevinden in functie van een verhoogd academisch engagement van leerlingen, en niet zozeer als een doel op zich. Door die praktijken kunnen leerlingen zichzelf beheersen en aansturen, krijgen ze een werkhouding, zijn ze aandachtig en doen ze mee, en kunnen ze hun fouten erkennen. De mate waarin gedrag, dat aan die verwachtingen niet voldoet, de uitkomst is van de relatie tussen leerkrachten en desbetreffende leerlingen of het resultaat is van bredere maatschappelijke tendensen is echter geen issue tot reflectie (zie Spratt, 2017, die voor Schotse scholen dezelfde conclusies trok). Leerlingen lijken zich hier nog het meest van bewust. Sommigen wijzen er bijvoorbeeld op dat net de wijze waarop ze (via SES-lestijden) gegroepeerd worden en in de klas moeten werken, het sociale klasweefsel verzwakt (zie ook Vandecandelaere e.a., 2016). Als dit zo is, dan kunnen we ons de vraag stellen in hoeverre scholen via hun praktijken voor meer welbevinden en sociale skills geen problemen willen oplossen die ze deels mee creëren door hun 'nieuwe' wijze van groeperen en leren in de klas die afgestemd is op het individuele leerproces van de leerling.

Betrokkenheid van actoren als hefboom tot krachtige leeromgevingen en meer beleidsvoerend vermogen van scholen

Het is de directeur die over het algemeen finaal beslist over de aanwending van de lestijden en de wijze waarop de klasgroepen worden gegroepeerd. Dit wil echter niet zeggen dat die beslissingen niet gedragen zouden zijn door de leerkrachten. In vele scholen worden leerkrachten geraadpleegd of om advies gevraagd over hoe ze via de aanwending het best kunnen inspelen op de aanwezige noden in de klassen. Soms beslist de directeur ook om al bestaand en samen gedragen beleid via de aanwending van de lestijden te faciliteren en ondersteunen. De aanwending wordt dan op die noden of op dat

² Cf. <https://www.kivaschool.be/>: KiVa is het wetenschappelijke antipestprogramma uit Finland en betekent in het Fins 'fijn' of 'leuk'. Het is een preventief en schoolbreed beleid voor basisscholen, dat het welbevinden op school versterkt en (cyber)pestproblemen voorkomt en oplost. KiVa versterkt de sociale vaardigheden van leerlingen en ook leerkrachten voelen zich beter. Aangezien KiVa-leerkrachten pestproblemen beter aanpakken en meer vertrouwen krijgen, werkt dit de positieve sfeer in de klas en op school in de hand.

beleid afgestemd. Tot slot kiezen verschillende scholen voor een flexibele aanwending van de SES-lestijden. Dit wil zeggen dat er met de (SES-)lestijden leerkrachten worden aangesteld die op het moment zelf op vraag van leerkrachten en zich aandienende noden ingezet kunnen worden. Het nieuwe omkaderingssysteem heeft daarbij de mogelijkheden tot het flexibel en schoolspecifiek aanwenden van hun lestijdenpakket vergroot, zo geven verschillende betrokkenen aan.

Scholen kunnen om verschillende redenen kiezen om de betrokkenheid van actoren zoals leerkrachten, externe organisaties, ouders, of leerlingen in functie van GOK te versterken. Ten eerste valt op dat in scholen overleg en samenwerking met externe organisaties en vaak ook ouders tot stand komen om, in lijn met het zorgcontinuüm, acties te ontwikkelen voor alle individuele leerlingen met ernstige leer- of gedragsmoeilijkheden of een problematische thuiscontext. Het gaat dan meestal om leerlingen die verhoogde of uitgebreide zorg nodig hebben. CLB is de organisatie die het vaakst als (overleg)partner betrokken wordt, soms ook hulpverlening of welzijnsorganisaties. De visie op sociale transformatie is de gemonitorde problemen van dit individuele kind te remediëren, en waar nodig, het kind of de ouders naar de gepaste instanties door te verwijzen. In alle scholen keert dit patroon terug en wordt ze al vele jaren als deel van hun zorgbeleid toegepast (zie ook Kerr e.a. (2016) voor gelijkaardige conclusies).

Naast dit ‘traditionele’ spoor vinden we echter ook verschillende vormen van samenwerking of betrokkenheid tussen stakeholders terug die de contexten met invloed op het schoolse leren van kinderen willen versterken. Dergelijke beleidsnadruk die vertrekt vanuit een interactionele of relationele benadering op onderwijs is interessant, omdat het (althans op het eerste zicht) in spanning staat met een meritocratische benadering die net de individuele verdienste waardeert. De belangrijkste contexten die op die manier ondersteund worden zijn de leerkracht (klascontext), de peergroep (relaties tussen leerlingen in de klas en op de speelplaats, zie vorige paragraaf) en de ouders (thuiscontext). Zoals gesteld worden de bijkomende (SES-)lestijden in grote mate ingezet voor de versterking van de leerkracht in haar of zijn differentiatieopdracht. Leerkrachten overleggen hiervoor ook regelmatig, al proberen ze dit zoveel mogelijk te doen op momenten dat ze lesvrij zijn (over de middag of tijdens de vakken levensbeschouwing of L.O. in het geval van scholen in het officieel onderwijs). Bij co- of teamteaching (die vooral voorkomt in scholen met veel SES-lestijden) leidt die gezamenlijke betrokkenheid op een groep leerlingen tot de ervaring dat men ook samen verantwoordelijk is voor de klas. De leerkrachten uit dit onderzoek waarderen die samenwerking met collega’s als erg positief. De samenwerking is volgens hen niet alleen ondersteunend voor leerlingen, maar bevordert ook hun professioneel functioneren, het gevoel van eigenaarschap en op die manier ook het beleidsvoerend vermogen van scholen. Leerkrachten zijn immers niet enkel meer uitvoerder van het schoolbeleid rond GOK, maar geven hier voor hun klas en in de school mee richting aan. Die positieve waardering geldt ook voor de aanwezigheid van externe organisaties (zoals onderwijscentra of pedagogische begeleidingsdiensten) die hen begeleiden in de transitie van de autonome leerkracht voor de klas naar het efficiënt samenwerken met andere leerkrachten.

Wat het bevorderen van ouderbetrokkenheid betreft, is de rol van de aanwending van SES-lestijden minder éénduidig. Op dit punt zien we dat verschillende scholen hiervoor (tijdelijke) projectmiddelen of extra personeel krijgen vanuit andere financieringsbronnen, zoals lokale besturen in kader van hun flankerend onderwijsbeleid. Ook eigen werkingsmiddelen worden aangesproken, bijvoorbeeld om tolken te financieren. Scholen die ouderbetrokkenheid als een centrale hefboom zien voor het

realiseren van gelijke onderwijskansen benadrukken bovendien sterk het belang van een wederkerige relatie met ouders. In dat geval is er positieve aandacht voor de thuiscultuur, beschouwt men ouders als (mede-)expert van de opvoeding, en bouwt men een goede communicatieflow structureel in.

Hoewel scholen meer dan in de vorige implementatiestudies de betrokkenheid van alle leerkrachten, ouders en in enkele gevallen ook leerlingen zien als een speerpunt voor de realisering van gelijke onderwijskansen, blijft het verbazen dat die aandacht amper zichtbaar is in de wijze waarop ze bijkomende lestijdens aanwenden. Vlaams en internationale literatuur bevestigt nochtans het belang van het realiseren van betrokkenheid in brede zin voor het realiseren van gelijke onderwijskansen (Rekenhof, 2017; Juchtmans e.a., 2017). In internationaal opzicht onderzocht Deunk e.a. (2018) bijvoorbeeld via een meta-review de effectiviteit van het werken in homogene niveaugroepen. Daarin stelde ze niet alleen vast dat werken met dergelijke niveaugroepen negatieve effecten genereert voor zwak presterende leerlingen. Ze concludeerde ook dat dergelijke differentiatiepraktijken effectiever bleken te zijn dan louter klassikaal werken indien ze deel vormden van een bredere onderwijscontext of integraal programma waarin leerkrachten met elkaar, ouders, leerlingen en externe partners samenwerken. Dit wil zeggen dat ze met hun brede partnerschap één specifiek en positief geformuleerd doel voor ogen hebben waaraan alle activiteiten, ook de schoolse activiteiten, op een coherente wijze worden opgehangen. Binnen dat programma krijgt de doelgroep (die meestal ook duidelijk is afgebakend en dus niet alle leerlingen betreft) een combi van activiteiten, die zowel ondersteuning op psychosociaal vlak als bij het schoolse leren aanbieden, individueel als collectief zijn, en daarbij diverse tools gebruiken (zowel studieondersteuning als bijvoorbeeld taal-, kunst- en sportklassen).

Hoe komt het dat dergelijke programmatische aanpak van gelijke onderwijskansen zo goed als nergens voorkomt bij de scholen uit deze studie (of niet als dusdanig benoemd wordt door de scholen)? Een eerste mogelijke verklaring ligt in de dominante aanname van scholen dat inspelen op socio-emotioneel welbevinden of op betrokkenheid in brede zin wel vanzelf gelijke onderwijskansen zullen realiseren. Of dat ze enkel ter compensatie moeten ingezet worden als het schoolse leren op individueel niveau niet meer lukt (bijvoorbeeld omwille van conflicten in de klas, pesten op school of problemen in de thuiscontext). Een tweede mogelijke verklaring is de versnippering van middelen en bevoegdheden in België (zowel op federaal als Vlaams niveau) die met de problematiek van gelijke onderwijskansen samenhangt, en de immense variëteit aan organisaties die hun projecten of professionaliseringstrajecten in scholen aan de man willen brengen (Vlor, 2019).

In een fragiele schoolcontext is het moeilijk om gelijke onderwijskansen te realiseren

Meer dan beleid of goede intenties kunnen soms unieke contextfactoren de uitkomst voor individuele scholen noodgedwongen kleuren en de leeruitkomsten van leerlingen in deze scholen bepalen. Die unieke factoren kunnen daarbij zowel positief als negatief uitvallen. Een al lang bestaande positieve schoolcultuur, een kern van gedragenheid en continuïteit in het leerkrachtenteam, of met andere woorden een sterk beleidsvoerend vermogen in scholen, kunnen volgens verschillende directeurs het ontwikkelen en vormgeven van een aanwendingsbeleid- en praktijk een duw in de rug te geven (zie ook Tierens e.a., 2020, Rekenhof, 2017). Maar scholen kunnen zich om allerlei redenen plots of langdurig in een neerwaartse spiraal bevinden of verstrikt voelen in een oeverloze zoektocht naar oplossingen. Het is in die zin altijd belangrijk om de context van scholen in rekening te brengen. Zowel

de scholen uit dit onderzoek als de literatuur benoemen immers dezelfde problemen voor scholen met veel SES-leerlingen (zie Franck & Nicaise, 2017). Het gaat om de moeilijkheid geschikt en gediplomeerd personeel te vinden, de duurzaamheid en stabiliteit van de personeelsformatie en leerlingenformatie, de confrontatie met zorgwekkende situaties die het schoolse leven overstijgen (zoals extreme armoede of traumatische ervaringen bij kinderen)... Leerkrachten noteren daarbij ook het verhoogde risico op conflicten op de speelplaats en ervaren een verhoogde planlast omdat er in hun scholen meer leerlingen in verhoogde of uitgebreide zorg terecht komen dan in scholen met weinig SES-leerlingen. Vraag is in welke mate het huidige financieringsmechanisme of het huidige omkaderingssysteem volstaat om deze scholen te ondersteunen in het vinden van oplossingen voor deze uitdagingen, en om zelfs in dergelijke context te werken aan een beleidsvoerend vermogen dat kwaliteitsvol onderwijs garandeert voor elke leerling.

Beleidsimplicaties

Hiervoor verwijzen we naar de synthesetekst (Smet e.a., 2020).

Inleiding

Sinds 1 september 2012 is er een nieuw omkaderingssysteem voor de berekening van de lestijden waarvan de SES-lestijden (voordien GOK-uren genoemd) een deel vormen.³ Doel van het systeem is op een andere wijze dan voorheen, een deel van de omkaderingsmiddelen toe te kennen op basis van leerlingenkenmerken. Concreet betekent dit dat de SES-lestijden nu een integraal deel vormen van het totale basispakket aan lestijden die de scholen genereren. Die keuze impliceerde ook dat de driejarige GOK-cyclus verviel, net als de verplichting om een GOK-plan te schrijven, dit GOK-plan uit te werken op basis van vooraf vastgelegde thema's en een zelfevaluatie te doen van het implementatieproces.

In deze studie staat de vraag centraal hoe scholen met dit nieuwe systeem omgaan en hoe ze binnen dit nieuwe systeem hun (SES-)lestijden aanwenden. Aanwending wordt daarbij breed opgevat. Ze betreft niet alleen de verdeling van de lestijden, maar ook de (formele) plaats en conceptualisering van gelijke onderwijskansen op school (beleid) en de concrete operationalisering ervan (praktijken). Daarnaast bouwen we ook verder op de reeks van eerdere studies naar de implementatie van het GOK-decreet (Juchtmans & Nicaise, 2010 met focus op de implementatie van de eerste GOK-cyclus; en Juchtmans & Vandenbroucke, 2013 met focus op de implementatie van de derde GOK-cyclus). De vergelijking tussen de bevindingen uit dit onderzoek en deze studies maakt het mogelijk tendensen sinds de start van het GOK-decreet te onderscheiden.

Methodisch is de studie door zijn kwalitatief design exploratief van aard. Concreet zijn de resultaten gebaseerd op semigestructureerde diepte-interviews met directies of beleidsteams, (zorg/SES-)leerkrachten en/of leerlingen uit het 6^e leerjaar in 14 scholen. De studie beoogt dus geenszins representativiteit of de impact van het omkaderingssysteem in termen van effectiviteit aan te wijzen of te verklaren. De voorliggende studie kan wel gelezen worden als een academisch onderbouwde poging om het actuele debat over gelijke onderwijskansen te verrijken met een blik van binnenuit (die in het actuele debat vaak slechts fragmentarisch klinkt). Bovendien wil het de issues, opportuniteiten voor de toekomst en nieuwe ontwikkelingen die in de deelnemende scholen rond dit topic leven of gestalte krijgen, bespreekbaar en transparant te maken.

Deze studie staat niet alleen. Naast deze studie, is er een kwantitatieve studie over dezelfde thematiek (Tierens e.a., 2020) en een synthesedocument (Smet e.a., 2020) met een overkoepelende samenvatting van de resultaten van deze twee complementaire SONO-rapporten. In dit rapport verwijzen we waar mogelijk naar de kwantitatieve studie om bevindingen breder te kaderen.

³ Zie omzendbrief 'personeelsformatie scholen in het gewoon basisonderwijs'. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13615>

Hoofdstuk 1 Methodische aanpak

1.1 Selectie van scholen

1.1.1 Opzet selectie

Dit onderzoek betreft een kwalitatief onderzoek naar de aanwending van de SES-lestijden in het basisonderwijs via case studies in 14 scholen. We benadrukken dat dit aantal scholen niet voldoende is om representatieve uitspraken te doen. Dit is ook niet de opzet van kwalitatief onderzoek.

Streefdoel is wel om binnen de cases het niveau van 'saturatie' te bereiken. Dit wil zeggen dat het aantal cases in staat moet zijn om het punt te bereiken dat deelnemers niet langer nieuwe trends of thema's aan het licht brengen (Poelman, 2015).

Voor de selectie van de scholen werkten we in eerste instantie via een steekproeftrekking op basis van de toen meest recente inspectielijst (788 scholen).

De steekproef is gebaseerd op de gecombineerde 'score' van de school op het SES-profiel en op een zelf ontwikkelde kwaliteitsindex:

- 1) **Score op SES-profiel:** dit profiel werd bepaald op basis van een combinatie van twee selectiecriteria: de SES-indicatoren en de bandbreedte, zoals terug te vinden in de administratieve databanken (1 februari 2015). De bandbreedte is een indicator die aangeeft hoeveel SES-lestijden een school genereert in verhouding tot het totaal aantal lestijden in de school. Die bandbreedte binnen de inspectielijst varieerde tussen 0,012 (school met laagste bandbreedte) tot 0,301 (school met hoogste bandbreedte). Op basis van de bandbreedte werden vervolgens alle scholen onderverdeeld in vier in aantal gelijke percentielgroepen (kwantielen): min 25 (SES1) / 25-50 (SES2) / 50-75 (SES3) / meer dan 75 (SES4).
- 2) **Score op kwaliteitsindex:** elke school wordt gerangschikt op basis van de som van hun score op de volgende 4 indicatoren (minimumscore 1 en maximumscore 4): problematische afwezigheden (hoe minder, hoe beter), kleuterparticipatie (hoe meer, hoe beter), zittenblijven (hoe minder, hoe beter), overgaan naar A-stroom (hoe meer, hoe beter). De keuze voor deze indicatoren lijkt sterk op de kwaliteitsindicatoren die het Rekenhof (2017) koos en de indicatoren zijn ook vergelijkbaar met dat van ander SONO-onderzoek (De Witte e.a., 2017b).⁴
Een maximale score is dan 16 (4x4), de minimumscore 4. De indicatoren voor problematische afwezigheden en zittenblijven werden zo geconstrueerd zodat een waarde 1 staat voor de 'slechtste' score (veel problematische afwezigheden en veel zittenblijven) en een waarde 4 voor de 'beste' score. Vervolgens gaven we aan elke school een kleur op basis van haar score, met name: Groen: score 13-16; Oranje: score 9-12; Rood: score 4-8.

⁴ Tijdens de interviews bleek wel dat scholen deze indicatoren soms tegengesteld interpreteerden. We komen hierop terug (zie 1.1.2).

Daarna combineerden we beide scores, waardoor er een numerieke notatie en kleurnotatie per school ontstaat. Een school die qua SES-profiel behoort tot de groep scholen onder SES1 en een maximumscore behaalt op elk van de indicatoren krijgt notatie 1.16 (1 staat voor SES-profiel / 16 voor score op kwaliteitsindex) en voor de kwaliteitsindex de kleur groen.

Op basis van die notatie werd vervolgens een longlist van 30 scholen geselecteerd. In de selectie werd daarbij gekozen voor een oververtegenwoordiging van scholen met hoge bandbreedte (SES 3 en SES4), omdat deze scholen veel SES-lestijden genereren en kunnen aanwenden, met een goede score op de kwaliteitsindex (score 8-16), en zonder (grote) onevenwichten met betrekking tot net, provincie, type gemeente (grootstad / centrumstad / gemeente). In Tabel 1 steekproeftrekking voor selectie scholen) geven we de verdeling aan. De cijfers slaan daarbij op het aantal scholen binnen de steekproef.

Index_ kwal	Kwantielen SES-profiel			
	1	2	3	4
i1				
4				
5				
6	2	2		6
7				
8				
9				
10				5
11				
12				
13				
14				
15	4		4	7
16				

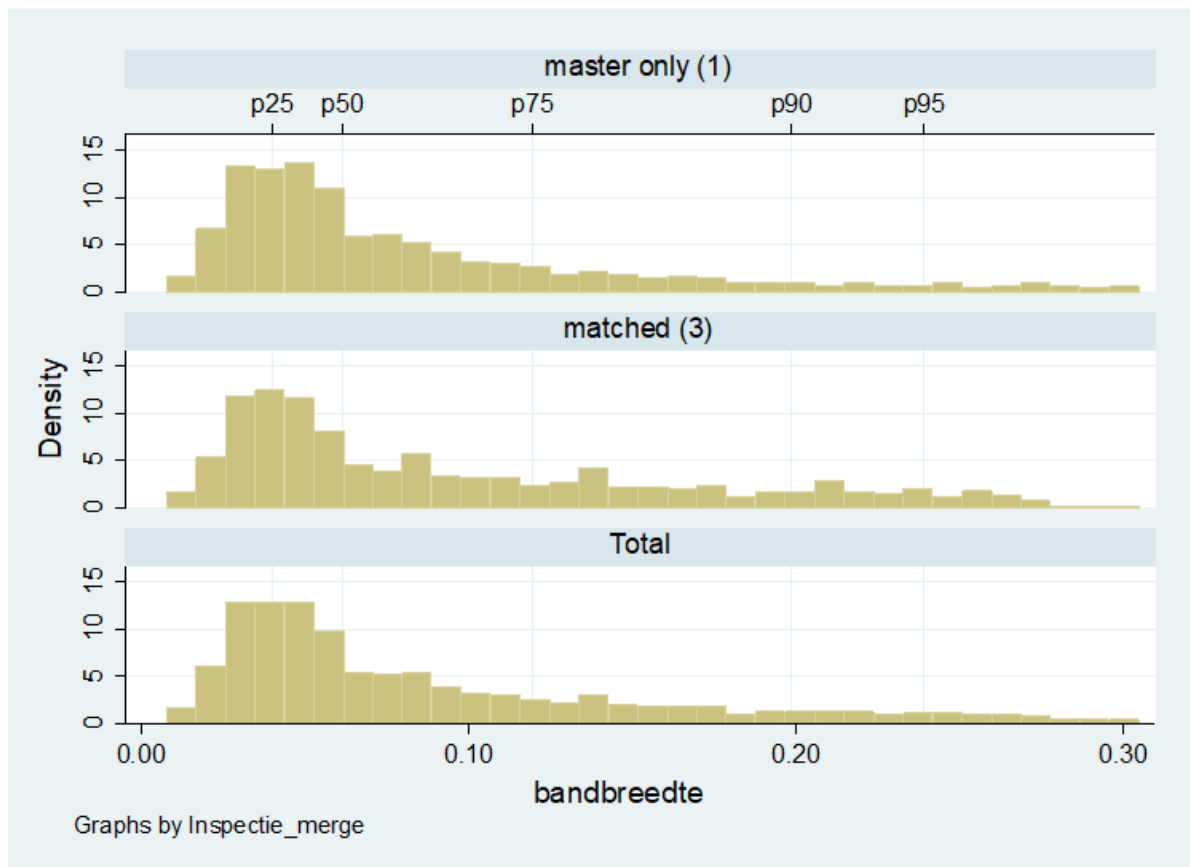
Tabel 1 steekproeftrekking voor selectie scholen

Bij het trekken van de steekproef liepen we tegen een aantal issues aan. Hieronder vermelden we deze issues en de oplossing ervoor.

Ten eerste telt de inspectielijst een oververtegenwoordiging van scholen uit het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (BHG) en een ondervertegenwoordiging van scholen uit de stad Antwerpen. Hiervoor werd gecorrigeerd door een extra school te selecteren van de stad Antwerpen uit de lijst met alle Vlaamse basisscholen. Voorkeur ging daarbij naar een school binnen SES4 die groen scoorde.

Een tweede issue betrof de vergelijkbaarheid van de scholen. Zo bleken scholen uit het BHG sneller dan scholen uit andere steden binnen SES 4 te vallen omdat ze vaak veel Franstalige leerlingen tellen waarvan de socio-economische status van de ouders hoog te noemen is. Om dat risico op een vertekening van de steekproef te voorkomen, controleerden we alle scholen op basis van de indicator studietoelage. Als de school op basis van dat criterium tot dezelfde categorie viel als bepaald op basis

van de bandbreedte, werd ze weerhouden. Een tweede opmerking betreft de grote spreiding van de bandbreedte in categorie SES 4 (zie Figuur 1) en dus ook in gegenereerde SES-lestijden. Om vertekening te vermijden, hielden we er in de steekproef rekening mee dat er bij de selectie van scholen uit SES4 voldoende variatie was tussen scholen tussen een bandbreedte van 0,10 -0,20 en bandbreedte boven 0,20.



Figuur 1 spreiding bandbreedte over scholen (niet-inspectielijst, inspectielijst, totaal)⁵

Een laatste, en meest belangrijk, issue betrof de vaststelling dat er weinig keuze is aan scholen in BB4 die groen scoren en een zeer grote groep die rood scoort (zie Tabel 2). Binnen de scholen die groen scoren ging het bovendien veelal om net de kansrijke scholen in BHG. Daarom kozen we ervoor kansrijke scholen in BHG niet mee te nemen (zie vorig issue), maar de groep uit te breiden door extra

⁵ Master only zijn de scholen buiten de inspectielijst, Matched zijn de scholen in de inspectielijst, Total zijn alle scholen. Bovenaan staan oplopend een aantal percentielwaarden aangegeven, berekend op het totaal aantal scholen en dan doorgetOK-kaderken in de drie deelfiguren. P25, p50 en p75 zijn de huidige gebruikte grenswaarden voor het bepalen van SES1, SES2, SES3 en SES4. Uit de figuur blijkt dat er bij het hoogste kwart scholen (SES4)BBcat4 nog een zeer grote spreiding is, gaande van $bb=0.119$ tot $bb=0.305$. De waarde van 0.20 komt ongeveer overeen met de waarde voor p90 ($=0.199$), d.w.z. dat 10% van de scholen heeft. Als je p90 apart zou berekenen voor inspectie en niet-inspectie, krijg je een grenswaarde van 0.177 voor niet-inspectiescholen en 0.215 voor inspectie-scholen.

scholen in de categorie 'oranje' mee te nemen. Ook dan moesten echter bijna alle geselecteerde scholen bereid zijn om mee te werken om de opzet te doen slagen.

Index_kwal	quantiles of bandbreedte				Total
	1	2	3	4	
i1					
4	0	0	2	43	45
5	1	1	8	37	47
6	0	3	8	38	49
7	0	9	26	24	59
8	3	16	27	19	65
9	7	18	23	13	61
10	14	24	31	7	76
11	29	38	24	7	98
12	31	33	22	6	92
13	47	31	15	1	94
14	37	13	6	2	58
15	18	11	4	0	33
16	9	2	0	0	11
Total	196	199	196	197	788

Tabel 2 Score scholen (inspectielijst) in verhouding tot SES-profiel

Rekening houdend met de issues en de oplossingen hiervoor, was het de bedoeling 15 scholen met volgende profiel bereid te vinden tot deelname:

- Bb1-Bb2: 3 succesvolle scholen (groen) – 1 minder succesvolle school (rood)
- Bb3: 2 succesvolle scholen (groen)
- Bb4: 6 scholen (groen en oranje) – 3 minder succesvolle scholen (rood)

1.1.2 Profiel deelnemende scholen

Na de steekproeftrekking schreven we meermaals alle scholen uit de steekproef aan en belden we hen persoonlijk op. Slechts twee van de scholen bleken uiteindelijk te willen meewerken. Daarna besloten we om vergelijkbare scholen aan te spreken uit het volledige bestand van Vlaamse scholen. Soms ging het om scholen waarmee we voordien in kader van onderzoek samenwerkten. Bij hen was de bereidheid tot deelname immers groter dan bij andere scholen. Tabel 3a laat de oorspronkelijke opzet

zien, met daaronder in tabel 3b het profiel van de deelnemende scholen. Tabel 3c geeft de lijst van deelnemende scholen opnieuw meer, met bijkomende details.

Index_ kwal	Kwantielen SES-profiel			
i1	1	2	3	4
4				
5				
6	1			3
7				
8				
9				3
10				
11				
12				
13				
14			2	4
15	3			
16				

Index_ kwal	Kwantielen SES-profiel			
i1	1	2	3	4
4				
5				
6				6
7				
8				
9				3
10	2			
11				
12				
13				
14			1	1
15	1			
16				

School	Type gemeente	Net	Aantal lln	bandbreedte	Score kwaliteits-index
School 1 (SES1)	Gemeente	VGO	209	0,021	1,14
School 2 (SES2)	Gemeente	OGO	304	0,047	2,12
School 3 (SES2) (SES2)	Stad	VGO	471	0,061	2,10
School 4 (SES3)	Stad	GO	102	0,091	3,13
School 5 (SES4)	Gemeente	GO	286	0,126	4,12
School 6 (SES4)	Centrumstad	VGO	284	0,127	4,07
School 7 (SES4)	Grootstad	VGO	479	0,145	4,08
School 8 (SES4)	Stad	GO	506	0,150	4,08
School 9 (SES4)	Centrumstad	VGO	279	0,165	4,11
School 10 (SES4)	Centrumstad	VGO	251	0,198	4,07
School 11 (SES4)	Grootstad	VGO	283	0,201	4,05
School 12 (SES 4)	Grootstad	VGO	334	0,213	4,06
School 13 (SES 4)	Grootstad	OGO	188	0,262	4,04
School 14 (SES 4)	Grootstad	OGO	419	0,271	4,04

Tabel 3 profiel deelnemende scholen

Uit de vergelijking tussen de oorspronkelijke opzet en de lijst met deelnemende scholen vallen volgende verschilpunten op:

- Er zijn meer SES4-scholen dan oorspronkelijk gepland (10 scholen ten opzichte van de 8 geplande scholen). Dit verschil lijkt ons geen fundamenteel probleem. Gezien het (soms grote) aantal SES-uren dat deze scholen genereren, zal de input van de scholen over hun aanwending voldoende rijk blijven. Bovendien merken we op dat binnen de groep deelnemende scholen de diversiteit in bandbreedte groot is. De deelnemende scholen bevinden zich dus niet enkel in de groep van Vlaamse basisscholen met de hoogste bandbreedte.
- Er zijn minder SES4-scholen met een hoge kwaliteitsindex (groene kleur) bereid gevonden dan oorspronkelijk gehoopt. De lagere aanwezigheid van dergelijke scholen heeft vooral gevolgen voor de interpretatie van de resultaten. Het is hierdoor moeilijker geworden om te onderzoeken hoe de score op de kwaliteitsindex kan verklaard worden in relatie tot de wijze waarop deze scholen hun SES-uren aanwenden. Dat de SES4-scholen met een lage score op de kwaliteitsindex wel bereid waren om mee te werken zou vanuit een ander perspectief ook als een sterkte van dit onderzoek kunnen gezien worden. Binnen de groep SES4-scholen zijn de scholen met een goede score op de kwaliteitsindex 'absolute outliers' (zie tabel 2). Wat hun score op de kwaliteitsindex betreft, sluiten de deelnemende scholen daarentegen meer aan bij de gemiddelde score op de kwaliteitsindex bij alle Vlaamse SES4-scholen (zonder de kansrijke scholen uit BHG). Die gemiddelde score bedraagt 4,06. Voor scholen met een bandbreedte onder 0,20 is die gemiddelde score 4,07, voor scholen met een bandbreedte boven 0,20 daalt die score verder naar 4,05. Bekijken we nu de score van de deelnemende scholen ten opzichte van dit gemiddelde, dan stellen we vast dat twee scholen in positieve zin afwijken van dit gemiddelde (m.n. school 5 en school 9). De andere scholen zijn eerder vergelijkbaar met andere Vlaamse scholen met dit profiel. Ook binnen de groep deelnemende scholen met een bandbreedte boven 0,20 geldt dezelfde vaststelling. Kortom, op basis van het profiel van de SES4-scholen die deelnamen aan dit onderzoek kunnen we stellen dat deze

scholen wat betreft hun score op de kwaliteitsindex over het algemeen vergelijkbaar zijn met de score van de Vlaamse basisscholen met een vergelijkbaar SES-profiel. We vermoeden dan ook dat in deze scholen dezelfde issues rond kwaliteit en aanwending als in vergelijkbare Vlaamse scholen spelen.

Om de resultaten nog beter te kunnen valideren, deden we in het verlengde van een studiedag voor scholen van het Katholiek Onderwijs Vlaanderen rond het thema additioneel ook een focusgroep met directies van 10 basisscholen met een verschillend SES-profiel. Bedoeling van de focusgroep was exploratief een aantal resultaten en interpretaties met betrekking tot de aanwending van de SES-lestijden af te toetsen. Daaruit bleek over het algemeen dat ook de directies zich herkenden in de globale analyse en gelijkaardige praktijken ontwikkelden met de SES-lestijden dan de andere scholen.

Een andere vraag betreft de vraag naar de consequenties van het tijdsverschil tussen het tijdstip waarop het SES-profiel en de kwaliteitsindex werden berekend enerzijds en de onderzoeksactiviteiten anderzijds. De berekeningen voor het SES-profiel en de kwaliteitsindex zijn gebaseerd op cijfers van februari 2015 terwijl de bulk van de case studies in 2018 en in het voorjaar van 2019 liep. Het gaat in de praktijk dus om een tijdsverschil van een drietal jaar. Dit verschil kan mogelijks de resultaten vertekenen, aangezien scholen geen vaststaande, maar dynamische entiteiten waarin zelfs op korte tijd veranderingen in schoolcontext- en beleid de cijfers met betrekking tot hun SES-categorie en de score op de kwaliteitsindex kunnen beïnvloeden. Verschillende scholen geven bijvoorbeeld aan dat:

- het aantal SES-leerlingen nog (gestaag) aangroeide in de periode tussen 2015 en 2018,
- een directiewissel leidde tot een herziening of nieuwe discussies over de schoolvisie, bijvoorbeeld rond zittenblijven,
- er nieuwe acties kwamen die rechtstreeks impact kunnen hebben op de kwaliteitsindex (bijvoorbeeld acties om de kleuterparticipatie te bevorderen). Ook de invoering van het M-decreet zou tot meer 1B-adviezen en doorstroom naar 1B vanuit de school hebben geleid.

Tot slot hadden verschillende directeurs ook vragen bij de indicatoren die we gebruikten in de kwaliteitsindex, en dan met name de indicator die de doorstroom naar 1A in kaart bracht. Verschillende scholen gaven aan voor sommige leerlingen een goede voorbereiding op 1B vanaf het 4^e leerjaar met uitstroom in het 5^e leerjaar te verkiezen boven het laten doorstromen van deze leerlingen naar 1A. Anders dan de kwaliteitsindex suggereert, beschouwen sommige scholen een 'advies tot 1B' voor sommige leerlingen als een noodzakelijke, en bewust gekozen maatregel. Dit advies is in dat geval niet alleen een uitdrukking van de leerprestatie van een leerling, maar ook het resultaat van schoolbeleid. De interpretatie van deze indicator is daarmee minder eenduidig dan een kwaliteitsindex op het eerste gezicht aan lijkt te geven. We besloten daarom, in tegenstelling tot de studie van het Rekenhof (2017), de kwaliteitsindex niet te gebruiken als het startpunt van de analyse. In dit rapport beschouwen ze als één van de vele indicaties die meer zicht kunnen geven op de effecten van het nieuwe omkaderingssysteem (zie hoofdstuk 3) en de wijze waarop scholen hun SES-lestijden aanwenden. Aansluitend kozen we ook voor een 'open' theoretisch kader. Immers, dat scholen de kwaliteitsindicatoren anders interpreteren dan onderzoekers doen, suggereert dat ze gelijke onderwijskansen anders conceptualiseren. Het is dan ook belangrijk dat het theoretisch kader de mogelijkheid geeft om die verschillen in conceptualisering en de gevolgen ervan in de praktijk in beeld te brengen.

1.2 Aanpak kwalitatieve bevraging

In elke school werden van maart 2018 tot juni 2019 semi-gestructureerde interviews afgenomen met directie, (zorg-/SES-)leerkrachten en, indien relevant, andere leden van het beleidsteam. Het aantal leerkrachten dat we per school konden spreken varieerde sterk en was afhankelijk van de organisatie door de directie. In 8 scholen stond de directie ook toe dat we met een groep leerlingen van het 6^e leerjaar een gesprek hadden (variërende van 4 tot 7 leerlingen).

Typisch aan semi-gestructureerde interviews is dat de interviewleidraden bestaan uit een omschrijving van onderwerpen (topics) en mogelijke vragen die bij elk topic aan bod kunnen komen. De onderzoeker volgt het schema niet strikt, waardoor de deelnemer zelf kan bepalen wat hij/zij vertelt:

'In a semi-structured interview, the researcher has a general plan for the topic to be discussed but does not follow a fixed order of question or word in these questions in a specific way. Interviewees are allowed a great deal of latitude in the way they answer, the length of their responses, and even the topics that they discuss. (Packer, 2011).

Voor dit onderzoek behandelde de interviewleidraad topics die aansluiten bij het theoretisch kader (zie hoofdstuk 2), met name de aanwending van de SES-lestijden en de effecten van het nieuwe omkaderingssysteem hierop, conceptualisering van gelijke onderwijskansen, en beschrijving en beleving van (goede) praktijken.

De analyse gebeurde in twee fases. In een eerste fase werd een verticale analyse of een 'within-case' analyse uitgevoerd (Kelchtermans, 1994; Miles & Huberman, 1994). Elk interview werd geanalyseerd en samengevat volgens een stramien dat de topics van de interviewleidraad volgde. Ook interessante en sprekende citaten werden in dit stramien opgenomen. In een volgende fase vond een horizontale analyse of een 'cross-case' analyse plaats, waarin we de interviewdata voor de hierboven vermelde topics van de verschillende scholen met elkaar vergeleken (Kelchtermans, 1994; Miles & Huberman, 1994).

Omdat dit onderzoek een kwalitatief design heeft, is representativiteit niet de bedoeling. Wel geven we over de scholen heen tendensen weer die in het kwantitatieve luik van deze studie op grotere schaal afgetoetst werden. In dit rapport verwijzen we naar deze studie om bepaalde bevindingen uit dit onderzoek te bevestigen of te nuanceren. We willen bovendien benadrukken dat we niet kozen voor een representatieve steekproef, maar voor een oververtegenwoordiging van scholen die verhoudingsgewijs veel SES-lestijden genereren en daardoor in principe ook een breder gamma aan praktijken kunnen ontwikkelen. Voordeel van een kwalitatieve opzet is dat het een actuele inkijk geeft in wat scholen precies met hun lestijden doen in functie van gelijke onderwijskansen en dat het scherper de vinger kan leggen op de complexe processen die de conceptualisering en operationalisering van het (schooleigen) beleid op gelijke onderwijskansen met zich meebrengt (Meyers et al., 2012). Kwalitatieve data zijn ook rijk aan betekenis, en daarom in het bijzonder geschikt om de visies en overtuigingen van respondenten op sociale ongelijkheid en gelijke onderwijskansen in kaart te brengen.

Tot slot: de presentatie van de onderzoeksresultaten in de volgende hoofdstukken volgt niet de analysefasen (verticale en horizontale analyse). We kozen er omwille van de leesbaarheid voor om te vertrekken vanuit de horizontale analyse (waarin een aantal overkoepelende thema's kunnen

onderscheiden worden), en daarbinnen voorbeelden te gebruiken uit de individuele casestudies die die horizontale analyse verdiepen en illustreren.

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

Deze studie betreft de beschrijving en de analyse van de verdeling en aanwending van de SES-lestijden op schoolniveau. Het theoretisch kader dat we daartoe hanteren, staat ten dienste hiervan. Het maakt duidelijk welke vragen en topics relevant worden geacht voor de beschrijving en stelt een analyseraster voor die het mogelijk maakt de bevindingen te kaderen en te begrijpen. We kozen er bewust voor om in de volgende hoofdstukken de praktijk niet te bespreken op basis van een eigen definitie van gelijke onderwijskansen, op basis van het bestaande decretaal kader of op basis van schooluitkomsten. Dit zou de bespreking van de verdeling en aanwending van de SES-lestijden naar ons inziens in een te strak en normatief keurslijf duwen en vooral onrecht doen aan de vaak complexe en contextgevoelige overwegingen of keuzes die scholen op dit vlak maken. Of nog, het is voor ons cruciaal dat het theoretisch kader ons in staat stelt de complexiteit en context die de overwegingen of keuzes van scholen in de praktijk kleuren, te kunnen vatten.

Globaal gaat dit theoretisch kader ervan uit dat we inzicht kunnen krijgen in het hoe en waartoe van de verdeling en aanwending van de SES-lestijden op school door het schoolbeleid en de dagelijkse praktijken te analyseren (zie hoofdstuk 4). Op het niveau van het schoolbeleid verwachten we een conceptualisering van of visie op gelijke onderwijskansen terug te vinden (al dan niet expliciet in die termen verwoord). De praktijk zien we daarentegen als een operationalisering van (een al dan niet expliciete) conceptualisering van gelijke onderwijskansen op school. We zijn daarbij vooral (maar niet uitsluitend) geïnteresseerd in hoe die conceptualisering zichtbaar wordt in de verdelings- en aanwendingspraktijk met betrekking tot de SES-lestijden op school- en klasniveau. Welke keuzes maken scholen als ze de uren verdelen en praktijken ontwikkelen en vanuit welke visie op gelijke onderwijskansen doen ze dit? En hoe beleven en evalueren de betrokkenen deze praktijken?

Beleid en praktijk bevinden zich aan de oppervlakte. Ze zijn bijvoorbeeld tastbaar in beleidsdocumenten of via verhalen die betrokkenen over hun of andermans praktijken vertellen. Om dat beleid en die praktijken inzichtelijk te maken of te verklaren is het echter ook nodig de oppervlakte transparant te maken of er een glazen bodem van te maken die inzicht geeft in de onderbouw van de conceptualisering van gelijke onderwijskansen en in de context. Het theoretisch kader moet in die zin ook de bouwstenen voor dergelijke analyse aanreiken.

2.1 Gelijke onderwijskansen: een open concept met een constante samenstelling

Volgens Peter Westen (1985) moet elke conceptualisering van gelijke onderwijskansen samengesteld zijn uit vier verschillende elementen:

1. Een (verdelings)strategie om tot gelijke onderwijskansen te komen
2. Een beschrijving van de (grootte van de) doelgroep waarvoor de strategie van toepassing is, zoals alle leden van een bepaald district of alle burgers van een staat;

3. Een verdelingsthema (- of doel) waar de verdeling op gericht is, met andere woorden dat wat gelijk(er) verdeeld zou moeten worden, zoals banen, middelen, of welzijn;
4. Een beschrijving van de obstakels die afwezig of geëgaliseerd zouden moeten zijn om dit doel te bereiken, zoals rijkdom, fysieke kracht of huidskleur.

Elk van de bovenstaande elementen is volgens Westen een noodzakelijk element voor het concept van gelijke kansen. Noodzakelijk is ook dat een definitie van gelijke onderwijskansen steeds iets zegt over het wegnemen of het voorkomen van bepaalde obstakels of belemmeringen binnen het onderwijs. Welke strategie, welke obstakels, welke doelgroep en welke doelen na te streven zijn, blijven open. Dit vooraf invullen hoeft volgens Lazenby (2016) niet. Volgens hem staan de vier noodzakelijke elementen in dit concept open voor interpretatie. De invulling van het concept 'gelijke onderwijskansen' is een keuze of het eindpunt van een debat of besluitvorming (zie ook Newman, 2019 die dezelfde redenering maakt voor het begrip sociale rechtvaardigheid in het onderwijs). Dat blijkt bijvoorbeeld uit de twee onderstaande definities voor gelijke onderwijskansen waarin de auteurs duidelijk andere accenten leggen met betrekking tot de obstakels die weggenomen moeten worden. Hindriks & Godin (2016) conceptualiseren gelijke onderwijskansen als volgt: *'We kunnen spreken van gelijke onderwijskansen wanneer de sociale afkomst van de leerlingen geen invloed heeft op hun leerprestaties.'* In deze definitie is de sociale afkomst het obstakel, de leerlingen met dat kenmerk de doelgroep, en hun leerprestaties het doel. Een gelijke verdeling wordt tot stand gebracht door ervoor te zorgen dat die obstakels 'geen invloed hebben' op het doel. Een andere definitie vinden we terug in de documenten van het OECD (2012): *'Equity in education means that personal or social circumstances such as gender, ethnic origin or family background, are not obstacles to achieving educational potential (fairness) and that that all individuals reach at least a basic minimum level of skills (inclusion).'* Een vergelijkende analyse van de twee definities leert dat de definitie van OECD vooral ruimer en 'ambitieuzer' is. Zo beschouwt OECD niet alleen sociale afkomst (hier verwoord als omstandigheden) als een mogelijk obstakel voor gelijke onderwijskansen, maar ook persoonlijke karakteristieken (zoals geslacht) of persoonlijke omstandigheden zoals familieachtergrond. Ook doelgroep en doel zijn ruimer geformuleerd: het gaat niet om de leerprestaties van leerlingen, maar om het realiseren van het onderwijspotentieel van elk individu. Merk ook op dat de strategie uitkomstgerichter en in die zin ambitieuzer wordt geformuleerd. Volgens OECD wordt een gelijke verdeling tot stand gebracht als dat onderwijspotentieel *gerealiseerd* wordt (fairness) en daarbovenop elk individu op zijn minst een minimum aan basisvaardigheden bereikt (inclusion). Kortom, hoewel beide definities de vier noodzakelijke elementen voor een conceptualisering van gelijke onderwijskansen bevatten, vullen ze die vier elementen anders in.

2.2 De onderbouw: waarden, rollen en betrokkenheid

2.2.1 Bouwsteen 1: Waarden

Volgens Lazenby (2016) is geen enkele invulling een toevalstreffer, maar zeggen de gemaakte keuzes iets over de onderliggende waarden die de auteurs van de definitie aan onderwijs toekennen. Zij zijn het eerste, en volgens Lazenby belangrijkste fundament van de conceptualisering. Lazenby (2016) verwoordt dat idee als volgt:

'In building a conception of equality of opportunity, we must have in mind a value that we hope to realise... It is only when you have the value in mind that you will be able to determine what obstacles count as legitimate and which do not. It is the value you hope to realise in the race that will colour your conception of equality of opportunity.'

Toegepast op het onderwerp van deze studie, betekent dit dat de wijze waarop zowel de overheid als de scholen gelijke onderwijskansen conceptualiseren en de beschikbare middelen (hier: lestijden) verdelen altijd een uiting is van de waarden die men aan onderwijs toekent en dat wat men als 'goed' (of waard om na te streven) beschouwt. Voortgaand op zijn idee dat de finale conceptualisering de uitkomst is van een debat, stelt Lazenby (2016) verder dat die conceptualisering ook een compromis kan zijn van verschillende, soms conflicterende, waarden, waarvan niet zomaar kan gezegd worden dat één waarde beter is dan de andere. Hij neemt zo een eerder relativistisch standpunt in. Binnen zijn perspectief is een (louter) normatieve evaluatiestudie van de verdeling en aanwending van de SES-lestijden niet mogelijk. Er bestaat geen absolute waarde om na te streven als het om gelijke onderwijskansen gaat die niet tot een ideologische positie, tot een keuze of tot de uitkomst van een debat is terug te brengen. En ook een criterium als éénduidigheid in de keuze en de praktijk van de aanwending is niet helemaal bruikbaar, omdat volgens hem verschillende, zelfs conflicterende waarden perfect legitiem naast elkaar kunnen bestaan en op elkaar kunnen inspelen. Een studie als deze heeft volgens hem wel de taak de gemaakte keuzes met betrekking tot de conceptualisering en operationalisering van gelijke onderwijskansen op overheids- en schoolniveau te fileren op hun onderliggende waarden en op hun interactiespel. Bovendien kan ze toetsen in welke mate de overheid en scholen die waarden en de gedragenheid ervan (kunnen) aantonen, expliciteren, transparant maken en onderbouwen. Naast transparantie kan ook de gedragenheid van beleid en praktijk in school een legitiem evaluatiecriterium zijn. Lazenby stelt immers dat de conceptualisering en operationalisering van gelijke onderwijskansen bij voorkeur de uitkomst is van een gemeenschappelijk, democratisch debat. Dit wil zeggen dat het wenselijk is dat die scholen ruimte geven aan een veelheid aan perspectieven. Scholen die verschillen perspectieven in rekening brengen worden hoger ingeschat dan scholen of directies die beslissen om dit eenzijdig te bepalen.

Vraag blijft wel hoe we zicht kunnen krijgen op die waarden. Twee wegen zijn mogelijk. Ten eerste kunnen we de door een school en/of leerkracht gehanteerde conceptualisering van gelijke onderwijskansen analyseren in relatie tot de meest prominente theorieën over gelijke onderwijskansen of sociale rechtvaardigheid in het onderwijs. In wat volgt bespreken we daarom kort die theorieën en hun onderliggende waarden. Elk van die theorieën vullen de vaststaande elementen van het concept gelijke onderwijskansen anders in. Die invulling heeft bovendien invloed op de maatregelen die men noodzakelijk acht om gelijke onderwijskansen te realiseren. Globaal onderscheiden we drie prominente denkkaders of soorten discours: distributieve rechtvaardigheid, de compenserende rechtvaardigheid, en de interactionele rechtvaardigheid.

De theorie van de **distributieve rechtvaardigheid** vindt zijn wortels in de theorie van John Rawls (1971). Volgens deze theorie ontstaan ongelijke onderwijsuitkomsten op macroniveau en zijn ze geworteld in politieke en economische structuren die uitbuiting en materiële deprivatie veroorzaken en zo zelfrealisatie verhinderen (bijvoorbeeld in het onderwijs). De overheid is verantwoordelijk om die onrechtvaardige situatie te corrigeren. Dit doet ze volgens Cochran-Smith (2010) door maatregelen te nemen vanuit een '(re)distributief' of (her)verdelend denken:

'From this perspective, the remedy for injustice is redistribution of material and other goods, including opportunity, power, and access with the goal of establishing a society based on fairness and equality.'

Kortom, gelijke onderwijskansen vragen binnen dit kader een overheid die de beschikbare (materiële) middelen zo herverdeelt over de samenleving en het onderwijs dat iedereen gelijke onderwijskansen krijgt.

De tweede theorie noemen we de **compenserende rechtvaardigheid** met het liefdadigheidsdiscours als meest duidelijke voorbeeld hiervan. Eigen aan deze theorie is dat het de oorzaak van ongelijke onderwijsuitkomsten niet situeert in onrechtvaardige politieke en economische situaties, maar legt bij het individu (bv. IQ, gedrag, veerkracht, motivatie, talent) en/of zijn familiale omgeving (bv. zijn in niet in staat om het kind te helpen met zijn huiswerk). Het liefdadigheidsdiscours biedt oplossingen aan voor het individueel lijden dat uit die situatie kan voortkomen. Noodzakelijk zijn volgens dit discours kleine, individuele en genereuze acties die deze individuen hulp bieden en erop gericht zijn hun lijden te compenseren. Of zoals Boykin (2000) het in een toepassing op het onderwijs verwoordt:

'In this manner, students and their families are conceived to have afflictions that must be cured if positive schooling outcomes are to accrue. In defining the problem of schooling in this way, the prescription most often is to repair the child or fix the family in some way.'

Gemeenschappelijk aan beide denkkaders is dat de obstakels die ze verantwoordelijkheid achten voor de ongelijkheid in het onderwijs exogeen zijn aan de processen in het onderwijs zelf. Nicaise (2007) noemt dergelijke situatie die een succesvolle schoolloopbaan kan verhinderen, maar niet door het onderwijs wordt veroorzaakt 'ongelijkheid van kansen'. Die 'ongelijkheid van kansen' vult hij daarnaast aan met 'ongelijke behandeling' binnen het onderwijs. Daarmee komen we tot het derde denkkader, dat we de **interactionele of relationele rechtvaardigheid** noemen (Voigt, 2017). Ongelijke onderwijsuitkomsten worden volgens deze theorie veroorzaakt door de soort relaties die de verschillende betrokkenen in het onderwijs met elkaar ontwikkelen. Leiden die relaties tot ongelijke behandeling, dan reproduceert en versterkt het onderwijs de ongelijkheid die al op macroniveau bestaat. Een voorbeeld hiervan is Fraser en Honneth's (2003) dualisme van de politiek van herverdeling en de politiek van erkenning (*politics of recognition*). In deze theorie erkennen Fraser & Honneth dat onrecht niet alleen kan voortkomen uit de oneerlijke uitsluiting van mensen door de politieke en economische orde op macroniveau, maar ook uit de ontkenning van iemands geleefde ervaring, identiteit en cultuur. Een herverdeling van materiële middelen over scholen volstaat vanuit dit denkkader niet, maar moet aangevuld worden met de positieve erkenning en aanvaarding van diverse perspectieven en ervaringen in het onderwijs. Rechtvaardigheid gaat dan over 'stem geven aan', het kritisch kunnen reflecteren over de eigen machtspositie (Choules, 2007), en het cultiveren van authentiek pluralisme.

Een tweede weg om de onderliggende waarden achter een definitie van gelijke onderwijskansen te achterhalen vinden we in de studie van Lazenby (2016) die stelt dat we die onderliggende waarden kunnen transparant maken door de vraag te stellen naar het 'waarom'. Waarom is het nodig dat de gedefinieerde obstakels weggewerkt worden? Elk antwoord op deze vraag zal een positie innemen met betrekking tot de finaliteit van het streven naar gelijke onderwijskansen. Volgens Lazenby (2016) zijn er twee grote antwoordcategorieën:

1. *Equal opportunities through education*⁶: hier beschouwt men het onderwijs als een middel of een hefboom in functie van een verder gelegen doel met betrekking tot gelijke kansen. Voorstanders van interactionele rechtvaardigheid onderbouwen hun standpunt bijvoorbeeld met de claim dat onderwijs er mee voor moet zorgen dat iedereen in de samenleving een gelijke status krijgt en als gelijke wordt behandeld. Of ze zien onderwijs als '*a tool for human empowerment and social change*' (Grant & Gibson, 2013). Ook binnen een distributief kader op gelijke onderwijskansen kan onderwijs als een middel gezien worden tot een ideaal dat het onderwijs overstijgt. Dit zien we bijvoorbeeld in de omschrijving van Hindriks & Godin (2016) die gelijke onderwijskansen in het onderwijs vanuit een economische finaliteit invullen: streven naar gelijke onderwijskansen is zinvol, omdat het met het diploma als toegangsticket de kans genereert om als gelijke in het economisch circuit opgenomen te worden en verantwoordelijke functies te kunnen opnemen. Hervredelende maatregelen ten gunste van gelijke onderwijskansen zijn dan een hefboom in het creëren van betere arbeidskansen voor iedereen.
2. *Equal opportunities for education*⁷: in dergelijke conceptualisering is het onderwijs zelf het doel van de maatregelen met betrekking tot gelijke onderwijskansen. Volgens Lazenby (2016) is bijvoorbeeld het meritocratisch ideaal een goed voorbeeld hiervan. Het meritocratisch ideaal stelt dat gelijke onderwijskansen nastreven op basis van een distributieve logica zinvol is omdat het de kansen geeft aan individuen om in het onderwijs via hun leerprestaties hun kunnen te tonen en te kunnen excelleren. Wat hiervan de baat is voor de samenleving wordt niet geëxpliciteerd, noch of dit leidt tot een 'goed leven' of 'goed burgerschap'. Volgens Spratt (2017) hoort de keuze om welbevinden op school te bevorderen als hefboom voor gelijke onderwijskansen hier ook thuis indien het gericht is op het genereren van betere schoolprestaties.

2.2.2 Bouwsteen 2: Het toepassingsgebied van de conceptualisering

Naast de waarde die men aan onderwijs toekent kunnen invullingen van het concept (in beleid en praktijk) verschillen in de beoogde scope of het toepassingsgebied. Kiezen kan men daarbij voor een institutionele scope, ofwel voor een interpersoonlijke scope.

1. Een institutionele scope is volgens Lazenby (2016) gericht op de staat en de publieke maatschappelijke instellingen, zoals onderwijsinstellingen. Een conceptualisering van gelijke onderwijskansen met een institutionele scope maakt duidelijk hoe openbare instellingen moeten worden gestructureerd en welke taken personen met specifieke posities (zoals leerkrachten) binnen deze instellingen moeten vervullen. Het distributieve denkkader zet door de sterke waarde die het toekent aan de rol van de overheid in het corrigeren van ongelijke onderwijskansen vooral in op dit toepassingsgebied.
2. Opvattingen over gelijke onderwijskansen met een interpersoonlijke reikwijdte gaan over het dagelijkse (school)leven en dat wat betrokkenen daarbinnen geloven tot stand te kunnen brengen. Die opvattingen sturen ook ons dagelijks gedrag en de wijze waarop we relaties

⁶ In de woorden van Lazenby (2016): '*This conception identifies certain goods, such as income and wealth, as being constitutive of some form of 'life-enhancing' advantage and observes that it is unfair when some receive better education than others because this will lead to unchosen or undeserved inequalities in these goods. The education system is seen as a vehicle.*'

⁷ In de woorden van Lazenby (2016): '*This conception applies strictly to the educational system, making explicit reference to the goods of educational achievement as the object of the conception.*'

aangaan met anderen (zowel nabije anderen als vreemden). Definities die passen binnen de compenserende en de interactionele rechtvaardigheid zullen eerder deze scope innemen, omdat deze kaders overtuigd zijn dat interpersoonlijke relaties gelijke onderwijskansen kunnen realiseren.

Volgens Lazenby kan de conceptualisering en operationalisering van gelijke onderwijskansen ook wijzigen in één persoon, naargelang de rol die hij inneemt. Hij geeft hiervan volgend voorbeeld. In de rol van *state-agent* (institutionele scope) kan de leerkracht zich verplicht voelen te voldoen aan de decretale vereisten (zoals de vereiste om de eindtermen te halen) of het schoolreglement. In de rol van de leerkracht die dagelijks voor zijn klas staat, spelen daarnaast interpersoonlijke overwegingen en verplichtingen mee (interpersoonlijke scope). Kinderen krijgen in die dagelijkse praktijk immers een concreet gezicht, waardoor keuzes in functie van gelijke onderwijskansen kunnen gaan afwijken van wat de leerkracht als *state-agent* zou doen.

Toegepast op deze studie betekent dit dat als we praktijken en opvattingen van betrokkenen analyseren, het belangrijk is duidelijk te maken vanuit welke rol en met welk toepassingsgebied voor ogen de centrale actoren een bepaalde opvatting uitspreken of een bepaalde praktijk uitvoeren, en welke spanningsvelden ze ervaren tussen de verschillende rollen die ze innemen.

2.2.3 Bouwsteen 3: Betrokkenenheid van actoren

Een laatste dimensie die Lazenby (2016) niet vermeldt, maar we graag willen toevoegen is de vraag naar welke betrokkenen aanwezig en/of van invloed zijn in het 'debat' dat leidt tot een bepaalde conceptualisering en operationalisering van gelijke onderwijskansen op schoolniveau. Hoe sterker en breder die betrokkenheid is, hoe breder gedragen immers de conceptualisering en operationalisering zal zijn. Er kan daarbij nagegaan worden wie betrokken is, op welke wijze en wat de invloed is van hun betrokkenheid op de finale conceptualisering of operationalisering van de aanwending van de SES-lestijden. Betrokkenen kunnen daarbij onderscheiden worden aan de hand van twee globale kenmerken: één, directe of indirecte betrokkenheid; en twee, of ze al dan niet als professional betrokken zijn. Betrokkenen kunnen ten eerste rechtstreeks (directie, leerkrachten, leerlingen, ouders) of indirect (pedagogische begeleidingsdienst, buurtwerk, onderwijscentrum, gemeente, andere scholen) met een specifieke school of praktijk verbonden zijn. Daarnaast kunnen de betrokkenen al dan niet als professional op de school betrokken zijn. Ouders, leerlingen, vrijwilligers of buurtbewoners kunnen als niet-professionals betrokken zijn, terwijl leerkrachten, directie, medewerkers van pedagogische begeleidingsdiensten dit doen vanuit hun professionele functie.

2.3 Context

2.3.1 Schoolspecifieke context

Scholen zijn geen eilanden, maar opereren in een specifieke maatschappelijke en socio-economische context. Die context is schoolspecifiek én schooloverstijgend. Deze studie gaat ervan uit dat het belangrijk is om de invloed van beide type contexten te bekijken op het beleid en de praktijk van de aanwending. De volgende argumentatie ligt aan die aanname ten grondslag.

Er is internationaal de tendens om op basis van uitkomsten (meestal leerprestaties) de kwaliteit van onderwijs te bepalen en goede praktijken van andere praktijken te onderscheiden. De uitkomst wordt dan richtinggevend voor wat als na te streven wordt beschouwd. Dergelijke uitkomstgerichte benadering is ook voor deze studie aantrekkelijk. Ze lijkt ethische discussies of posities overbodig te maken, en maakt het in principe mogelijk 'goede' scholen van 'minder goede' scholen te onderscheiden. De vraag zou dan kunnen zijn wat de verschillen zijn in de aanwending van de SES-lestijden tussen 'goede' scholen en 'minder goede' scholen met een vergelijkbare leerlingenpopulatie. Aanvankelijk beoogde deze studie, in navolging van de studie die het Rekenhof deed (2017), een gelijkaardig opzet (zie hoofdstuk 1). Naast een aantal methodologische of praktische bezwaren (zie hoofdstuk 1), is er ook een inhoudelijk bezwaar. Seller & Lingard (2014) drukken dit bezwaar als volgt uit. Om een uitkomstgericht opzet te kunnen doen slagen, is het nodig om scholen in socio-economisch opzicht vergelijkbaar te maken door hun context constant te maken (dit is het vergelijken van scholen met een zelfde socio-economische samenstelling). De idee is dat *'by holding socioeconomic context relatively constant when comparing schools on a "like" school measure, differences in performance are attributed to differences in school and teacher practices only.'* (Seller & Lingard, 2014). Seller & Lingard (2014) wijzen er echter op dat men met dergelijk opzet het risico loopt om scholen (of zelfs leerkrachten) verantwoordelijk te achten voor de uitkomsten die ze behalen met betrekking tot gelijke onderwijskansen, zonder daarbij rekening te houden met de specifieke socio-economische of maatschappelijke context waarin de school en hun leerlingen zich bevinden (zie ook Newman, 2019 die dit als een uiting van een meritocratische benadering op gelijke onderwijskansen beschouwt). Een uitkomstgerichte opzet van die aard decontextualiseert met andere woorden de uitkomsten die scholen behalen. Men gaat er immers van uit dat de context van alle 'vergelijkbare' scholen hetzelfde is door die context constant te maken. Dit roept ook vragen op bij de bevinding dat vergelijkbare scholen met veel SES-leerlingen over het algemeen slecht(er) blijken te scoren op de voor deze studie ontwikkelde kwaliteitsindex dan scholen met weinig SES-leerlingen (zie hoofdstuk 1). Tot op welke hoogte worden verschillen tussen al dan niet vergelijkbare scholen gedreven door de kwaliteit van het aanwendingsbeleid en de praktijken in de school? Of is de onderliggende drijvende factor eerder de unieke (en dus niet-vergelijkbare) context van de scholen die het hen mogelijk maakt of net verhindert om hun SES-lestijden doelgericht aan te wenden? Toegepast op deze studie, betekent die gedachte dat men ook steeds de unieke aspecten van die context transparant moet maken en mee in rekening moet brengen om 'de uitkomst' die een school behaalt te verklaren en te evalueren.

2.3.2 Schooloverstijgende context: decretaal kader en OK-Kader

Naast de schoolspecifieke context, speelt ook de schooloverstijgende context een belangrijke rol. In deze studie bekijken we met name de rol van het decretaal kader en het OK-Kader (Referentiekader Onderwijskwaliteit) (hoofdstuk 3) op de aanwending. Het OK-Kader is daarbij interessant omdat de inspectie het als raamwerk gebruikt om de onderwijskwaliteit van scholen in kaart te brengen en te evalueren. Dit betekent ook dat beide kaders de contouren aanreiken waarbinnen scholen (verplicht moeten) werken. Ze zijn voor scholen 'normatief'. In dit onderzoek zullen we dan ook in detail de invloed van die kaders op het aanwendingsbeleid en de aanwendingspraktijk in scholen inzichtelijk maken. Dit vereist in de eerste plaats dat we beide kaders uitgebreid bespreken en analyseren (zie hoofdstuk 3), zodat we daarna de interviewdata met deze kaders kunnen vergelijken.

2.4 Theoretisch kader samengevat

We kunnen het theoretisch kader als volgt schematisch samenvatten (zie Figuur 2). We zullen ze in de studie gebruiken als kapstok voor de thema's die worden behandeld en de vraagstelling van deze studie.



Figuur 2 Schematische voorstelling theoretisch kader

Die centrale vragen die we hieruit afleiden, zijn opgebouwd op drie niveaus:

Beschrijvend:

- Hoe wenden de scholen de SES-lestijden aan en hoe worden die SES-lestijden ingevuld?
- Hoe conceptualiseren en operationaliseren de verschillende betrokkenen (leerkrachten, directie, en leerlingen) gelijke onderwijskansen en hoe verhouden die keuzes zich tot de aanwending van SES-lestijden?

Verklarend:

- Welke bouwstenen (waarden, toepassingsgebied, betrokkenheid) onderbouwen de conceptualisering en operationalisering?
- In welke mate en hoe verklaart de schoolspecifieke en schooloverstijgende (decretaal kader, en het OK-Kader) context het aanwendingsbeleid en de aanwendingspraktijk, alsook uitkomsten?

Evaluerend:

- Hoe transparant is het beleid en aanwendingsbeleid in de school voor de betrokkenen?

- In welke mate wordt het debat in de school rond gelijke onderwijskansen voldoende gedragen en verrijkt door verschillende stemmen?
- Hoe verhouden de aanwendingskeuzes van scholen zich tot de internationale literatuur over 'best practices' om gelijke onderwijskansen te realiseren (op schoolniveau)?

Hoofdstuk 3 Analyse decretaal kader en Referentiekader OnderwijsKwaliteit (OK-Kader)

Dit onderzoek geeft inzicht in de wijze waarop scholen binnen het gewoon basisonderwijs hun SES-lestijden aanwenden en welke achterliggende visie en beleidsstructuur hun keuzes bepalen.⁸ Het decreet basisonderwijs omschrijft SES-lestijden als lestijden die toegekend worden op basis van de socio-economische status van leerlingen in het gewoon basisonderwijs zoals gevat door leerlingenkenmerken.

De toekenning van lestijden volgens dit herverdelingsprincipe werd in het schooljaar 2002-2003 ingevoerd via het decreet Gelijke Onderwijskansen (GOK). Dit decreet wil Vlaamse scholen stimuleren om te werken aan gelijke onderwijskansen. Het decreet kwam er nadat PISA-onderzoek had vastgesteld dat Vlaamse 15-jarigen in vergelijking met andere landen gemiddeld hoge scores halen, maar dat de prestatiekloof tussen leerlingen met een hogere socio-economische status (SES) en een lagere socio-economische status (SES) groter was dan in andere OECD-landen. Concreet leidde het decreet Gelijke Onderwijskansen onder meer tot een omkaderingssysteem dat deels gebaseerd was op leerlingenkenmerken met betrekking tot het sociaal milieu van de leerling. In de praktijk betekent dit dat scholen met meer leerlingen die aantikken op deze kenmerken ook meer lestijden ontvangen. Op die manier hoopte men de impact van de socio-economische status op leerprestaties en schoolloopbanen van leerlingen te beperken. Sinds 2012 werd dit omkaderingssysteem voor scholen aangepast. Daarnaast verwijzen ook het M-decreet (2014)⁹ en het nieuw decreet op de leerlingenbegeleiding (2018)¹⁰ naar doelstellingen met betrekking tot gelijke kansen. Tot slot kan het aanwendingsbeleid en -praktijk van scholen ook beïnvloed worden door de onderwijsinspectie, dat het OK-Kader gebruikt om duidelijk te maken aan welke doelstellingen scholen met een sterke kwaliteitszorg best voldoen. In dit hoofdstuk bespreken en analyseren we beide kaders (decretaal en OK-Kader). Het is immers binnen die kaders dat *alle* Vlaamse basisscholen bewegen en het zijn die kaders die hun mogelijkheden en grenzen bepalen.

3.1 Het decretaal kader

3.1.1 De plaats van de SES-lestijden binnen het nieuwe omkaderingssysteem (1 september 2012)

Globaal vormen lestijden een deel van de personeelsomkadering van scholen in het gewoon basisonderwijs. Ze bestaan uit een pakket van lestijden, uren, punten en vervangingseenheden (Vlaamse overheid, 2005). Kenmerkend aan de lestijden is dat het onderwijzend personeel ermee

⁸ De aanwending van de personeelsmiddelen is geen focus van dit onderzoek. Dit werd al uitgebreid beschreven in Groenez et al., 2015, Rekenhof, 2015, masterproef.

⁹ <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/grote-lijnen-van-het-m-decreet>

¹⁰ <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/een-beleid-op-leerlingenbegeleiding>

wordt aangesteld. Sinds 1 september 2012 is er een nieuw omkaderingssysteem voor de berekening van de lestijden waarvan de SES-lestijden (voordien GOK-uren genoemd) een deel vormen.¹¹ Doel van het nieuwe systeem is via extra financiering voor het kleuteronderwijs de lat gelijk te leggen tussen kleuter- en lager onderwijs en, op een andere wijze dan voorheen, een deel van de omkaderingsmiddelen toe te kennen op basis van leerlingenkenmerken. Scholen krijgen SES-lestijden op basis van het aantal regelmatige leerlingen op 1 februari van het vorige schooljaar die aantikken op één of meerdere van volgende kenmerken, zoals beschreven in de daarbij horende indicator:

- Het opleidingsniveau van de moeder: De moeder is niet in het bezit van een diploma van het secundair onderwijs of van een studiegetuigschrift van het tweede leerjaar van de derde graad van het BSO of van een daarmee gelijkwaardig studiebewijs.
- Het krijgen van een schooltoelage zoals vermeld in het decreet van 8 juni 2007 betreffende de studiefinanciering van de Vlaamse Gemeenschap, uitbetaald ten gunste van de leerling.¹²
- De taal die de leerling in het gezin spreekt, verschilt van de onderwijstaal (Nederlands): daaronder wordt de taal verstaan die de leerling meestal spreekt met moeder, vader of broers en zussen.¹³

Voor de berekening van de SES-lestijden wegen de leerlingen die aantikken op de thuistaal het sterkst door, die op studietoelage het minst.¹⁴

De belangrijkste wijziging in het omkaderingssysteem dat sinds 1 september in 2012 in voege ging, is dat de SES-lestijden vallen binnen de basisomkadering van de school, samen met de lestijden volgens de schalen (op basis van het aantal leerlingen in de school¹⁵) en de additionele lestijden (op basis van de schalen gebaseerd op de leerling/leerkracht-ratio). Voor 1 september 2012 behoorden die SES-lestijden tot een apart geïntegreerd ondersteuningsaanbod en werden ze GOK-uren genoemd. Ook verviel de 10%-drempel voor scholen om SES-lestijden te kunnen genereren. Dit betekent dat elke school nu voor elke regelmatige leerling die aantikt op een SES-kenmerk SES-lestijden ontvangt. Naast

¹¹ Zie omzendbrief 'personeelsformatie scholen in het gewoon basisonderwijs'. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13615>

¹² Ook de leerlingen die door ongewettigde afwezigheid of onvoldoende aanwezigheid geen recht op een schooltoelage hadden, worden meegerekend.

¹³ De taal die de leerling in het gezin spreekt, is niet de onderwijstaal, indien de leerling in het gezin met niemand of in een gezin met drie gezinsleden (de leerling niet meegerekend) met maximum één gezinslid de onderwijstaal spreekt. Broers en zussen worden als één gezinslid beschouwd

¹⁴ Zie De Witte e.a. (2017): *'Afhankelijk van het leerlingenkenmerk heeft de school recht op een aantal SES-lestijden per leerling die voldoet aan het kenmerk. Het totaal van de hieronder berekende SES-lestijden wordt vervolgens samengesteld per niveau en afgerond. Voor "opleiding moeder" komt dit overeen met 0,26710, voor "thuistaal" met 0,29116 en voor "schooltoelage" met 0,11917 SES-lestijden per aantikkende leerling.'*

¹⁵ De berekening is gebaseerd op het aantal regelmatige leerlingen op 1 februari van het voorbije schooljaar, waarna de leerlingen worden ingedeeld in categorieën (kleuter- en lager onderwijs en per taalstelsel) en worden gewogen aan de hand van bepaalde eigenschappen. Zo wegen volgende leerlingen zwaarder door: leerlingen die les volgen in het Brussels Hoofdstedelijke Gewest, in gemeenten met een bevolkingsdichtheid van minder dan 100 inwoners per vierkante meter, en leerlingen die voldoen aan een of meerdere van volgende eigenschappen: verblijven in een Centrum voor Kinderzorg en Gezinsondersteuning; verblijven in tehuizen mits de ouders geen vaste verblijfplaats hebben; geplaatst door jeugdrechter of comités voor bijzondere jeugdzorg; kind van trekkende bevolking; zijn buiten het gezinsverband opgenomen door een gezin, persoon, voorziening of een sociale dienst. Tot slot wordt op de berekende lestijden volgens deze schalen een SES-percentage van 97,16% toegepast (zie voor meer info hierover: art. 132 van het decreet basisonderwijs, http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/change_lg.pl?language=nl&la=N&cn=1997022538&table_name=wet

de basisomkadering kunnen scholen nog aanvullende lestijden ontvangen voor de leerkrachten van de levensbeschouwelijke vakken (enkel in officieel onderwijs) en voor de opvang van (gewezen) anderstalige nieuwkomers. Met de basisomkadering vormen deze lestijden het lestijdenpakket van de school. Onderstaand schema (zie Tabel 4)¹⁶ vat de verschillen tussen het GOK-ondersteuningsbeleid en de SES-omkadering samen:

GOK ondersteuningsbeleid	SES omkadering
6,5% van omkadering (inclusief GOK+, rand en taal)	8,85 % van omkadering
GOK + & Rand en Taal werden apart toegekend aan scholen	SES is inclusief GOK+ & Rand en Taal
BHG had gunstiger lestijdenscalen Trekken de bevolking en uithuisgeplaatste kinderen telden mee voor GOK	BHG geen gunstiger schalen maar wel Brusselweging (1,1) Uithuisgeplaatste kinderen, trekken de bevolking, geplaatste kinderen,... tellen voor 1,5 en niet voor SES
Toekennen op niveau school	Toekennen per niveau (kleuter-lager onderwijs) en overzicht van aantal lestijden per criterium.
Criteria: <ul style="list-style-type: none"> • Opleidingsniveau moeder • Schooltoelage • Trekken de bevolking • Tijdelijk/permanent uit huis geplaatst Cumulatief: thuistaal niet Nederlands	Criteria: <ul style="list-style-type: none"> • Opleidingsniveau moeder • Schooltoelage • Thuistaal niet Nederlands
Driejarige cyclus: Jaar 1: BSA en actieplan; Jaar 2: Tussentijdse zelfevaluatie; Jaar 3: Inspectie	Jaarlijkse SES omkadering
Apart actieplan (GOK-plan)	Geïntegreerd in schoolwerkplan
Thematische uitbouw: <ul style="list-style-type: none"> • Preventie en remediëring • Taalvaardigheid • Socio-emotionele ontwikkeling • Leerlingen ouderparticipatie • Omgaan met diversiteit • Doorstroming en oriëntering 	Vrije invulling
10 % GOK-kinderen nodig	Elk kind met SES kenmerk geldt
Specifieke inspectie (om de drie jaar)	Reguliere doorlichting (6 jaarlijks?)
Samenwerking CLB expliciet aangegeven	Samenwerking CLB in reguliere CLB regelgeving

Tabel 4 Schematische voorstelling verschillen GOK ondersteuningsbeleid en SES ondersteuningsbeleid

¹⁶ Overgenomen van: <http://www.vclb-koepel.be/professionals/ondersteuningsbeleid/materialen22/gok-ondersteuningsbeleid-wijzig-in-ses-omkadering-voor-het-gewoon-bao>

In eerdere rapporten over dit thema, stelden we vast dat zorg en gelijke onderwijskansen vaak een geheel vormen en door elkaar lopen (Juchtmans & Nicaise, 2010; Juchtmans & Vandenbroucke, 2013). Daarom is het voor deze studie relevant om duidelijk te maken dat de zorguren niet behoren tot de basisomkadering en dus geen lestijden zijn. Zij vormen een deel van de puntenenveloppen die dienen voor de aanstelling van beleids- en ondersteunend personeel en zijn bedoeld om in de school een zorgbeleid in te richten. De zorguren om dit zorgbeleid uit te bouwen worden voor elke school berekend op basis van het totaal aantal leerlingen (kleuter- en lager onderwijs van alle vestigingsplaatsen samen) dat ingeschreven is op 1 februari van het vorig schooljaar. Wanneer de school deel vormt van een scholengemeenschap, worden de punten (en bijhorende uren) aan de scholengemeenschap toegekend. In tegenstelling tot de SES-lestijden, ontvangt de school de zorguren dus niet rechtstreeks, maar via de scholengemeenschap die in overleg met de scholen mee bevoegd is over de wijze waarop die uren over hun scholen worden verdeeld en maximaal 10% van deze uren op het niveau van de scholengemeenschap mag gebruiken (De Witte e.a., 2017a).

3.1.2 Welke decretale richtlijnen of eisen zijn er voor de aanwending van de SES-lestijden?

De Vlaamse overheid koos in 2002 vanaf de start voor een indirect beleid ter bevordering van gelijke onderwijskansen waarbij scholen de ondersteuning in uren ontvangen en waarbij verwacht wordt dat de scholen als een intermediaire instantie beleid uitwerkt gericht op gelijke kansen (Poesen-Vandeputte & Nicaise, 2013). Die beleidskeuze leidde er toe dat de school een grote mate aan autonomie kreeg om de principes van het GOK-decreet in te vullen naargelang de specifieke schoolcontext. Met de wijziging in het omkaderingssysteem (2012) heeft de overheid die vrijheid versterkt¹⁷. Tot 2012 was elke GOK-school gebonden aan bepaalde formele richtlijnen. Zo moest ze werken met vooraf vastgelegde instrumenten (zoals een beginanalyse en zelfevaluatie), een keuze maken uit een palet aan vooraf bepaalde thema's (zoals taal, preventie en remediëring, socio-emotionele ontwikkeling, ouderbetrokkenheid etc.) en een GOK-plan kunnen voorleggen met beleid en acties rond de gekozen thema's. De achterliggende veronderstelling was dat een succesvolle implementatie van die instrumenten in de scholen zou leiden tot meer gelijke onderwijskansen.

3.1.2.1 Conceptualisering van gelijke onderwijskansen in het decreet basisonderwijs

Met de integratie van de SES-lestijden in de basisomkadering en het wegvallen van formele richtlijnen en verplichtingen werden scholen helemaal vrij om te bepalen hoe ze de SES-uren aanwenden, zowel wat betreft de organisatie van de uren als op inhoudelijk vlak. In het decreet wordt als finaal doel enkel gesteld dat scholen in hun schoolwerkplan duidelijk moeten maken hoe ze via haar zorg- en gelijke onderwijskansenbeleid werkt aan de optimale leer- en ontwikkelingskansen van alle leerlingen.¹⁸

¹⁷ Voor meer informatie over de tendensen in de wijzigingen binnen het GOK-beleid van de overheid verwijzen we naar het overzicht van Franck e.a. (2017).

¹⁸ <https://codex.vlaanderen.be/Portals/Codex/documenten/1005384.html>, geraadpleegd op 8 augustus 2019)

ART 47

Ieder schoolbestuur maakt voor elk van zijn scholen een schoolwerkplan dat ten minste volgende elementen bevat:

1° de omschrijving van het pedagogisch project zijnde het geheel van fundamentele uitgangspunten dat door het schoolbestuur voor de school wordt vastgelegd;

2° de organisatie van de school en voornamelijk de indeling in leerlingengroepen;

3° de wijze waarop het leerproces van de leerlingen wordt beoordeeld en hoe daarover wordt gerapporteerd;

4° de voorzieningen in het gewoon onderwijs voor leerlingen met een handicap of die leerbedreigd zijn, inclusief de samenwerkingsvormen met andere scholen van gewoon en/of buitengewoon onderwijs;

5° de wijze waarop de school via haar zorg- en gelijke onderwijskansenbeleid werkt aan de optimale leer- en ontwikkelingskansen van al haar leerlingen.

Wat opvalt in art. 47 is dat gelijke onderwijskansen en zorg samen genoemd worden. Voor de overheid vormt een zorgbeleid en een gelijke onderwijskansenbeleid dus één geheel. Beide werken aan optimale leer- en ontwikkelingskansen voor alle leerlingen. Merk op: een school moet via haar schoolwerkplan kunnen aantonen te *werken aan* die kansen, niet ze te *realiseren*. Die woordkeuze is belangrijk. De term ‘werken aan’ verwijst naar een proces, en niet naar een uitkomst zoals de term realiseren wel zou doen. Het decreet vraagt enkel dat de school kan aantonen (formeel: via het schoolwerkplan) met dit proces bezig te zijn. Dit proces moet vanuit een inclusieve benadering ook alle leerlingen dienen. Dit betekent dat de herverdeling van het totale pakket aan SES-lestijden dat de overheid ter beschikking heeft en verdeelt op socio-economische gronden, niet leidt tot een verplichting vanuit de overheid om deze uren voor SES-leerlingen aan te wenden. Van een doelgroepenbenadering is in het decreet geen sprake. De uren kunnen in principe aangewend worden voor alle leerlingen.

Het decreet basisonderwijs (art. 153septies) verduidelijkt verder dat de school met haar omkadering aan een zorg- en gelijke onderwijskansenbeleid moet werken op drie niveaus: school, leerkracht en leerlingen (met ook specifieke focus op kleuterparticipatie).¹⁹ Het schoolniveau draagt dan de coördinatie van alle initiatieven, leerkrachten moeten ondersteuning krijgen in hun handelen op dit vlak. Op niveau van de leerlingen staat hun begeleiding centraal (zie boven) en meer specifiek op het niveau van de kleuters het bevorderen van hun kleuterparticipatie. Merk op dat bij deze niveaus geen specifieke socio-economische doelgroepen worden benoemd, zoals SES-leerlingen. Van een doelgroepenbenadering is opnieuw geen sprake. De niveaus doen denken aan de bepalingen die voor 2012 van kracht waren, namelijk dat scholen een GOK-plan uitwerkte met initiatieven op leerling-, leerkracht- en schoolniveau. Ook het recentere decreet rond de leerlingenbegeleiding (2018) vraagt initiatieven op deze drie niveaus.

Kortom: wat de aanwending betreft kunnen we tot dusver stellen dat de overheid kiest om scholen vrij te laten in de aanwending. Er is enkel de formele verplichting om een zorg- en gelijke

¹⁹ *Dezelfde niveaus vinden we ook in het recente decreet leerlingenbegeleiding (2018) terug (zie verder): Het beleid op leerlingenbegeleiding omvat de begeleiding van de leerlingen, het ondersteunen van het handelen van het onderwijzend personeel en de coördinatie van alle leerlingbegeleidingsinitiatieven op niveau van de school.*

onderwijskansenbeleid uit te werken dat gevat wordt in het schoolwerkplan. Vanuit een inclusieve of universele benadering moet dit beleid gericht zijn op de optimale leer- en ontwikkelingskansen van alle leerlingen en op drie niveaus worden uitgewerkt (leerlingen, leerkrachten en school). Ook het bevorderen van kleuterparticipatie moet een expliciet doel zijn van dit beleid.

3.1.2.2 Gelijke onderwijskansen vanuit het perspectief van het decreet op de leerlingenbegeleiding (2018) en het M-decreet (2014)

Het decreet basisonderwijs is sinds 2012 aangevuld met twee nieuwe decreten: het nieuwe decreet op de leerlingenbegeleiding (1 september 2018) en het M-decreet (maart 2014). Uit een analyse van de plaats van gelijke onderwijskansen en de eisen die aan scholen met de betrekking tot de aanwending worden gesteld, wordt duidelijk dat deze decreten de aanwending in de praktijk preciezer gaan invullen en hierdoor ook de aanwendingsvrijheid voor scholen in de praktijk beperken. In deze paragraaf presenteren we deze analyse, en verklaren we deze conclusie nader. Hoewel het decreet op de leerlingenbegeleiding chronologisch volgt na het M-decreet bespreken we dit decreet het eerst. Dit decreet geeft immers duidelijk weer vanuit welk frame de overheid kijkt naar het realiseren van gelijke onderwijskansen en welke concrete doelen ze hieraan koppelt.

Op 1 september 2018 ging het nieuwe decreet op de leerlingenbegeleiding in voege. In dit decreet wordt bepaald wat de overheid van scholen verwacht met betrekking tot de leerlingenbegeleiding. Scholen dienen immers een expliciet beleid op dit vlak uit te tekenen (ook scholen die erkend willen worden moeten hun beleid op leerlingenbegeleiding kunnen voorleggen). Het decreet definieert leerlingenbegeleiding daarbij als een geheel *‘van preventieve en begeleidende maatregelen. Leerlingenbegeleiding situeert zich op vier domeinen: de onderwijsloopbaan, leren en studeren, psychisch en sociaal functioneren, en preventieve gezondheidszorg. De maatregelen vertrekken steeds vanuit een geïntegreerde en holistische benadering voor de vier begeleidingsdomeinen en dit vanuit een continuüm van zorg.’* Daarnaast vult het decreet ook in aan wat kwaliteitsvolle leerlingenbegeleiding moet voldoen. Hierin zit het creëren van meer gelijke onderwijskansen vevat. Daarnaast vraagt het decreet om het zorg- en gelijke onderwijskansenbeleid, zoals omschreven in het schoolwerkplan, in het leerlingenbeleid te integreren. Die ‘integratie’ kan betekenen dat het zorg- en gelijke onderwijskansenbeleid en het beleid op de leerlingenbegeleiding op elkaar afgestemd moeten zijn, maar evengoed zou het een school ertoe kunnen brengen het bestaande zorg- en gelijke onderwijskansenbeleid in te kantelen in het vereiste beleid op leerlingenbegeleiding. Of het nu over ‘afstemmen’ of ‘inkantelen’ gaat, de bepalingen in het decreet geven meer in detail weer wat de overheid verwacht van scholen met betrekking tot hun zorg- en gelijke onderwijskansenbeleid. Daarbij worden zorg- en gelijke onderwijskansenbeleid steeds samen vernoemd. Het blijft ook hier dus onduidelijk wat de overheid precies onder een gelijke onderwijskansenbeleid op school verstaat.

<i>Art 47bis</i>
<i>Kwaliteitsvolle leerlingenbegeleiding bevordert de totale ontwikkeling van alle leerlingen, verhoogt hun welbevinden, voorkomt vroegtijdig schoolverlaten en <u>creëert meer gelijke onderwijskansen</u>. Op die manier draagt het bij tot het functioneren van de leerling in de schoolse én maatschappelijke context.</i>
<i>Art 47ter</i>
<i>De school ontwikkelt een beleid op leerlingenbegeleiding dat is afgestemd op het pedagogisch project, de noden van de leerlingenpopulatie en de context waarin de school zich bevindt. <u>Het zorg- en GOK-beleid, zoals omschreven in het schoolwerkplan, wordt erin geïntegreerd.</u></i>

Bij de opmaak en evaluatie van het beleid op leerlingenbegeleiding betreft de school relevante actoren. Voor bijkomende inhoudelijke expertise doet de school een beroep op het centrum voor leerlingenbegeleiding. Voor schoolondersteuning zoekt de school externe ondersteuning bij de pedagogische begeleidingsdienst of een andere externe dienst.

Een beleid op leerlingenbegeleiding beantwoordt aan volgende principes:

1° het belang van elke leerling staat centraal;

2° het komt participatief tot stand en is gedragen door het hele schoolteam;

3° het is doelgericht, systematisch, planmatig en transparant;

4° het wordt discreet uitgevoerd;

5° er wordt verduidelijkt wie welke taak opneemt in de leerlingenbegeleiding.

Een eerste vaststelling: gelijke onderwijskansen en zorg krijgen in dit decreet als onderdeel van het beleid op leerlingenbegeleiding een ander doel. Het werken aan optimale leer- en ontwikkelingskansen voor elke leerling wordt niet opnieuw vernoemd, het gaat er als school om ertoe bij te dragen dat leerlingen kunnen functioneren in de schoolse én maatschappelijke context. Schoolse en maatschappelijke integratie staan dus voorop. Wat de doelen betreft, kunnen we in het decreet twee soorten doelen onderscheiden. Enerzijds vinden we uitkomstdoelen terug als het verhogen van welbevinden (domein: psychosociaal functioneren) en het voorkomen van voortijdige schooluitval (domein: de onderwijsloopbaan). Dit zijn vrij concrete en afgebakende doelstellingen. Wel vermeldt het decreet geen concrete indicatoren of targets, noch indicaties over initiatieven die de overheid naar voor schuift om deze doelen te realiseren. Dit blijft tot de autonomie van de scholen behoren. Omschrijvingen als het bevorderen van de totale ontwikkeling van leerlingen en het creëren van meer gelijke kansen zijn procesdoelen. Ze zijn ook algemeen en eerder vaag verwoord. Hieronder kan een waaier aan onderliggende doelstellingen en initiatieven vallen die de school zelf kan bepalen. Het is ook moeilijk te bepalen tot welk domein binnen de leerlingenbegeleiding de doelen horen.

Interessant is dat het decreet ook bepaalt dat scholen voor de opmaak en evaluatie van het beleid met partners samenwerken: CLB, pedagogische begeleidingsdienst en een andere externe dienst (bijvoorbeeld een stedelijk onderwijscentrum). Daarnaast moet het beleid voldoen aan een aantal voorwaarden met betrekking tot consistentie, gedragenheid in het team, doelgerichtheid en planmatigheid. In het hele beleid moet ook het belang van elke leerling voorop staan, en de initiatieven geëvalueerd en bijgestuurd.

Het decreet basisonderwijs stelt zorg en gelijke onderwijskansen op één lijn, en maakt geen duidelijk onderscheid tussen beide beleidspijlers. Vorig onderzoek naar de implementatie van de GOK-uren (Juchtmans & Nicaise, 2010; Juchtmans & Vandenbroucke, 2013) laten zien dat zorg en GOK in de praktijk door elkaar lopen in scholen. Naast het decreet leerlingenbegeleiding (2018) kan daarom ook het M-decreet (2014) de aanwending van de SES-lestijden in de praktijk beïnvloeden. In dit decreet is immers bepaald dat het zorgcontinuüm moet doorlopen zijn vooraleer kinderen naar het buitengewoon onderwijs kunnen doorverwezen worden. De onderwijsbehoeften mogen ook niet louter toe te schrijven aan een SES-kenmerk van de leerling.

Artikel 15.

§ 1. Naast de toelatingsvoorwaarden bepaald in de artikelen 12, § 1, 12/1, § 2, 13, § 4, en 14, § 2, is voor de toelating van een leerling tot het buitengewoon onderwijs, met uitzondering voor de toelating tot type 5, of voor een individueel aangepast curriculum in het gewoon basisonderwijs, het doorlopen van een handelingsgericht diagnostisch traject met de opmaak van een verslag van een CLB vereist...waaruit blijkt:

1° dat de fasen van het zorgcontinuüm voor de betreffende leerling werden doorlopen, tenzij de school in uitzonderlijke omstandigheden kan motiveren dat het doorlopen van een bepaalde fase niet relevant is;

2° dat met toepassing van de principes van artikel 8, tweede lid, de aanpassingen, waaronder remediërende, differentiërende, compenserende en dispenserende maatregelen die nodig zijn om de leerling binnen het gemeenschappelijk curriculum te blijven meenemen, ofwel disproportioneel, ofwel onvoldoende zijn;

3° dat de onderwijsbehoeften van de leerling werden omschreven met toepassing van een classificatiesysteem dat wetenschappelijk onderbouwd is en gebaseerd is op een interactionele visie en een sociaal model van handicap;

4° dat de onderwijsbehoeften niet louter toe te schrijven zijn aan een SES-kenmerk van de leerling, vermeld in artikel 133;

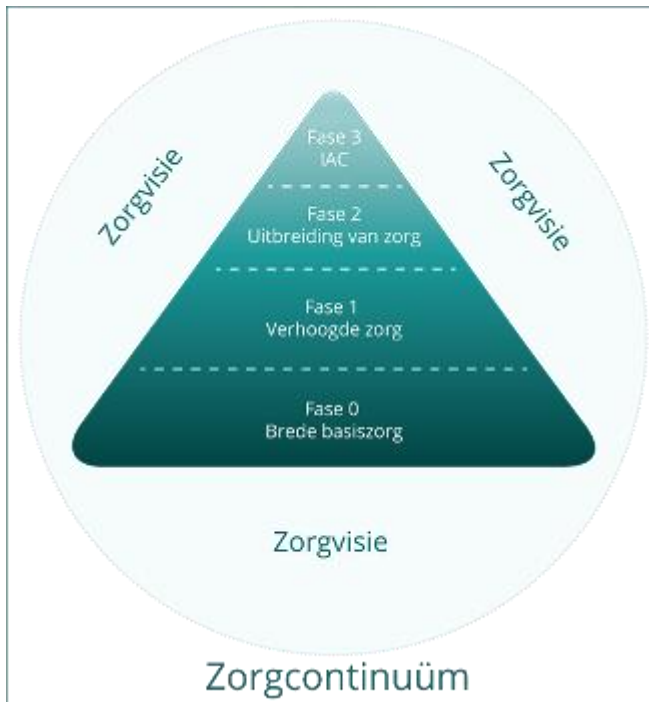
5° welk type voor de leerling van toepassing is, als bepaald in artikel 10, § 1, 1° tot 8°, met uitzondering van 5°.

Ook het decreet leerlingenbegeleiding stelt dat begeleidingsmaatregelen moeten gebeuren vanuit een continuüm van zorg. Het decreet basisonderwijs beschrijft dit zorgcontinuüm als de *'opeenvolging van de fasen in de organisatie van de onderwijsomgeving op het gebied van brede basiszorg, verhoogde zorg en uitbreiding van zorg.'* Ook de fasen worden in het decreet in detail gedefinieerd (zie hieronder en schematisch voorgesteld, Figuur 3), en vormen door het M-decreet een verplichtend werkkader voor hun zorgbeleid waarmee scholen dienen te werken richting meer inclusie. Scholen moeten immers kunnen aantonen dat ze dit continuüm hebben doorlopen. Vooral de brede basiszorg en de uitbreiding van de zorg zijn daarbij hun verantwoordelijkheid.

8° quater brede basiszorg: fase in het zorgcontinuüm waarbij de school vanuit een visie op zorg de ontwikkeling van alle leerlingen stimuleert en problemen tracht te voorkomen door een krachtige leeromgeving te bieden, de leerlingen systematisch op te volgen en actief te werken aan het verminderen van risicofactoren en aan het versterken van beschermende factoren

53° bis uitbreiding van zorg: fase in het zorgcontinuüm waarbij de school de maatregelen uit de fase van verhoogde zorg onverkort verderzet en het CLB een proces van handelingsgerichte diagnostiek opstart. Het CLB richt zich daarbij op een uitgebreide analyse van de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling en op de ondersteuningsbehoeften van de leerkracht(en) en ouders met het oog op het formuleren van adviezen voor het optimaliseren van het proces van afstemming van het onderwijs- en opvoedingsaanbod op de zorgvraag van de leerling. Het CLB bepaalt in samenspraak met de school en de ouders welke bijkomende inzet van middelen, hulp of expertise, hetzij ten aanzien van de school of de leerling, al dan niet in zijn context, wenselijk is alsook de omvang en de duur daarvan

55° bis verhoogde zorg: fase in het zorgcontinuüm waarbij de school extra zorg voorziet onder de vorm van remediërende, differentiërende, compenserende of dispenserende maatregelen, afgestemd op de specifieke onderwijsbehoeften van bepaalde leerlingen, en voorafgaand aan de fase van uitbreiding van zorg



Figuur 3 Voorstelling zorgcontinuüm

3.2 Het Referentiekader OnderwijsKwaliteit (OK-Kader): vertaling van het decreet en eigen accenten met betrekking tot gelijke onderwijskansen²⁰

Het OK-Kader werd ontwikkeld in opdracht van de Minister van Onderwijs en kreeg vorm in het schooljaar 2015-2016. Het is het resultaat van een co-creatief proces waarin Katholiek Onderwijs Vlaanderen, GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, Provinciaal Onderwijs Vlaanderen (POV), Onderwijskoepel van Steden en Gemeenten (OVSG), Overleg Kleine Onderwijsverstrekkers (OKO) en de onderwijsinspectie betrokken werden. Ook leerlingen, cursisten, ouders, schoolteams en andere betrokkenen werkten intensief mee. Tot slot werd wetenschappelijk onderzoek over kenmerken van effectieve klas- en schoolpraktijken en praktijkgerichte literatuur in dit proces meegenomen. Na afronden besliste de onderwijsinspectie dit OK-Kader te gebruiken als richtsnoer en evaluatiekader voor hun bezoeken en verslagen.

Volgens de onderwijsinspectie beschrijft het OK-Kader *‘een aantal context- en inputkenmerken waarmee scholen het best rekening houden bij het vormgeven van hun onderwijs. De kern van het referentiekader bestaat uit kwaliteitsverwachtingen. Ze zijn verdeeld over vier rubrieken, met name ‘resultaten en effecten’, ‘ontwikkeling van de lerenden’, ‘kwaliteitsontwikkeling’ en ‘beleid’. Iedere*

²⁰ (<https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Referentiekader%20OK.pdf>)

*kwaliteitsverwachting wordt verduidelijkt in een kwaliteitsbeeld. Een kwaliteitsbeeld is beschrijvend maar ook uitnodigend geformuleerd.*²¹

In dit OK-Kader (2016) staat ook het realiseren van gelijke onderwijskansen (GOK) expliciet vermeld als een doelstelling waaraan scholen dienen te werken. Hierbinnen krijgt GOK meer bepaald een plaats binnen de begeleiding van de lerende (binnen de rubriek 'ontwikkeling van de lerenden') en het uitbouwen van een inclusieve cultuur in een school. Twee aspecten worden daarbij belicht. Ten eerste stelt het OK-kader dat het realiseren van gelijke onderwijskansen, net als inclusie, een 'automatisch' gevolg is van het uitvoeren van de fasen binnen het zorgcontinuüm en van differentiatie. De aanname lijkt dus dat een goed zorgbeleid uitbouwen en initiatieven hierrond ontwikkelen voor elke leerling bijdraagt aan meer gelijke onderwijskansen. Belangrijk is daarbij dat een school ervan uitgaat dat iedereen kan leren, groeien en veranderen. Een tweede voorwaarde om gelijke onderwijskansen te realiseren is volgens het OK-Kader ervoor zorgen dat alle leerlingen toegang hebben tot het onderwijs en aan het schoolgebeuren participeren. Scholen moeten volgens het OK-Kader die participatie stimuleren.

BEGELEIDING LERENDE

*Het schoolteam biedt elke lerende een passende begeleiding met het oog op **gelijke onderwijskansen**.*

*Om een passende begeleiding te realiseren, detecteert het schoolteam de mogelijkheden en de behoeften van de lerenden en differentieert ze waar nodig. Het schoolteam gaat ervan uit dat iedereen de kracht en de capaciteiten in zich heeft om te leren, te groeien en te veranderen. De sterktes van de lerenden vormen het uitgangspunt voor de begeleiding. Het schoolteam begeleidt de lerenden via een continuüm van zorg en/of via handelingsplanning. Een gefaseerde benadering van brede basiszorg, verhoogde zorg, uitbreiding van zorg, een individueel aangepast curriculum en/of handelingsplanning vormt de ruggengraat van de begeleiding. Een sterke brede basiszorg werkt preventief. Voor lerenden met specifieke onderwijsbehoeften plant het schoolteam redelijke en gepaste aanpassingen waaronder het inzetten van stimulerende, remediërende, differentiërende, compenserende en/of dispenserende maatregelen. Op die manier draagt het schoolteam bij tot het realiseren van **gelijke kansen** voor alle lerenden en tot inclusie.*

De school waarborgt de toegang tot onderwijs voor elke lerende.

*Iedereen heeft recht op onderwijs. Daarom heeft iedere school de maatschappelijke opdracht om voor elke lerende de toegang tot onderwijs te waarborgen en **gelijke onderwijskansen te realiseren.** Scholen kunnen maar resultaten en effecten bereiken als lerenden participeren aan het onderwijsleerproces. De school volgt de deelname van alle lerenden aan het onderwijsgebeuren op en gaat die waar nodig stimuleren.*

Het decreet basisonderwijs bepaalt dat de SES-lestijden verdeeld worden over de scholen naargelang leerlingenkenmerken die hun socio-economische status vatten. Dit noemt men indicatorleerlingen. Op twee plaatsen vinden we in het OK-kader aanwijzingen over hoe schoolteams met dergelijke leerlingen kwaliteitsvol kunnen werken. Uit beide aanwijzingen blijkt dat het OK-Kader pleit voor een inclusieve

²¹ Zoals omschreven op: <https://www.onderwijsinspectie.be/nl/het-referentiekader-voor-onderwijskwaliteit-ok>

schoolcultuur waar verschillen, ook op basis van socio-economische status, positief worden ingezet in het onderwijsleerproces en schoolteams rekening houden met het socio-economische milieu van de leerlingen en met hun ouders in gelijkwaardig partnerschap samenwerken. Met die aanwijzingen geeft het OK-Kader een specifiekere invulling dan het decreet basisonderwijs met betrekking tot dat wat het van een schoolteam verwacht in het kader van de realisatie van gelijke onderwijskansen voor indicatorleerlingen.

SOCIO-ECONOMISCHE ACHTERGROND

Het schoolteam en de lerenden gaan positief om met diversiteit.

Diversiteit is een normaal gegeven waar iedereen dagelijks in verschillende situaties mee te maken krijgt. Het kan gaan om verschillen in taal, geslacht, seksuele oriëntatie, religie, cultuur, ras, socio-economische status, cognitieve en fysieke mogelijkheden, beleving, interesses, bezigheden, zienswijzen, behoeften... Deze diversiteit is een meerwaarde voor de ontwikkeling van lerenden indien het schoolteam ze in het onderwijsleerproces positief aanwendt. Zo bouwt het schoolteam aan een inclusieve cultuur.

Het schoolteam geeft de begeleiding vorm samen met de lerende, de ouders/thuisomgeving en andere relevante partners.

Diverse actoren versterken de begeleiding door samenwerking en partnerschap. Lerenden en ouders (thuisomgeving) zijn gelijkwaardige partners en worden actief betrokken door het schoolteam. De begeleiding is transparant voor alle betrokkenen. Het schoolteam houdt rekening met andere culturen, opvoedingsstijlen en socio-economische milieus.

Verder stelt het OK-Kader voor te werken aan dezelfde domeinen waarin leerlingen begeleiding vragen als het recente decreet leerlingenbegeleiding (2018), en valt ook hier de nadruk op breed leren en ontwikkelen, en het belang van welbevinden op. De school moet er daarbij naar streven om in die domeinen bij elke leerling zoveel mogelijk leerwinst te boeken. Door die toevoeging van de term 'leerwinst' voor elke leerling in kader van breed leren klinkt het OK-Kader resultaatgerichter dan het decreet basisonderwijs. Het decreet heeft het immers enkel over het werken aan optimale leer- en ontwikkelingskansen in functie van gelijke onderwijskansen. Het bevorderen van welbevinden, betrokkenheid en tevredenheid bij de lerenden, maar ook bij het schoolteam én de ouders, ziet het OK-Kader eveneens als een voorwaarde daartoe: 'Welbevinden en betrokkenheid beïnvloeden het leren, de ontwikkeling en de vorming van de lerenden. Ze spelen eveneens een cruciale rol bij de teamleden in het realiseren van gewenste resultaten en effecten.'

BREDE ONTWIKKELING (cf. totale ontwikkeling decreet leerlingenbegeleiding)

Het schoolteam biedt begeleiding zowel op het vlak van leren, leerloopbaan, sociaal-emotionele ontplooiing als fysiek welzijn.

Met het oog op het bereiken van de doelen met alle lerenden biedt het schoolteam leerbegeleiding aan. Ze heeft daarbij onder meer aandacht voor het stimuleren van de metacognitieve kennis en vaardigheden. Hiermee worden de kennis en de opvattingen over het eigen denken en leren en het actief bewaken en bijsturen ervan bedoeld. De school geeft de lerende inzicht in zijn individuele

competenties en ondersteunt een vlotte overgang tussen de verschillende leerperioden en organisaties. Horizonverruiming en keuzebekwaamheid vanuit de eigen interesses, talenten en competenties bij de lerende zijn hierbij belangrijke elementen. Het schoolteam besteedt ook aandacht aan de sociaal-emotionele ontplooiing van de lerende en aan het fysieke welzijn.

De school streeft bij elke lerende naar zoveel mogelijk leerwinst.

Het is belangrijk dat de school alles in het werk stelt om elke lerende zoveel mogelijk ontwikkelingskansen te bieden. Ze ambieert een ruime ontwikkeling en streeft naar zoveel mogelijk leerwinst bij elke lerende. Dit duidt op de toename van kennis en vaardigheden en op de ontwikkeling van attitudes, competenties en talenten van lerenden gedurende een bepaalde periode.

Het schoolteam realiseert doelgericht een brede en harmonische vorming die betekenisvol is.

Om een brede en harmonische vorming te realiseren is een evenwichtige aandacht voor de diverse cultuurcomponenten (exact-wetenschappelijk, muzisch-creatief, ...) en alle ontwikkelingsgebieden (cognitieve, sociaal-emotionele en motorische vorming) cruciaal. Doelgericht leren veronderstelt dat het schoolteam zowel algemene als specifieke doelen nastreeft op het vlak van kennis, vaardigheden, attitudes en competenties. Dit gaat over zowel schooleigen doelen als doelen uit het gevalideerd doelenkader. Een betekenisvolle vorming veronderstelt dat het schoolteam de overdracht van het geleerde naar andere situaties stimuleert. Wat de lerenden op school verwerven, krijgt zo betekenis in de wereld buiten de school. De buitenwereld binnenbrengen in de school verhoogt de werkelijkheidsgerichtheid van het onderwijs.

WELBEVINDEN

De school bereikt de minimaal gewenste output bij een zo groot mogelijke groep van lerenden.

De minimaal gewenste output omvat het nastreven van de ontwikkelingsdoelen en het realiseren van de eindtermen, basiscompetenties en leerplandoelen. Dit hangt samen met het streven naar welbevinden en betrokkenheid van lerenden en leerkrachten. De algemene kwaliteitscultuur in de school en de kwaliteit van de pedagogische relatie tussen lerenden en teamleden vormen hierbij sleutelementen.

De school streeft naar welbevinden en betrokkenheid bij alle lerenden en het schoolteam en naar tevredenheid bij ouders en bij andere relevante partners.

Welbevinden staat voor de mate waarin iemand zich lichamelijk, mentaal en sociaal goed voelt. Betrokkenheid uit zich onder andere in de mate waarin iemand geconcentreerd en geïnteresseerd is en actief deelneemt. Welbevinden en betrokkenheid beïnvloeden het leren, de ontwikkeling en de vorming van de lerenden. Ze spelen eveneens een cruciale rol bij de teamleden in het realiseren van gewenste resultaten en effecten. De mate waarin ouders en andere relevante partners tevreden zijn over de school is eveneens een belangrijk outputelement. Welbevinden, betrokkenheid en tevredenheid vormen hefboomen voor kwaliteitsontwikkeling.

3.3 Wat zijn de mogelijke gevolgen van de wijzigingen in het decretaal kader sinds 2012 voor de aanwending in de praktijk?

Eerder kwalitatief onderzoek naar de implementatie van het GOK-decreet (Iestijden) in scholen dateert van voor de wijzigingen van 2012 (Juchtmans & Nicaise, 2010; Juchtmans & Vandenbroucke, 2013). Juchtmans & Nicaise (2010) bestudeerden de implementatie van de eerste GOK-cyclus, Juchtmans & Vandenbroucke (2013) behandelden de implementatie tijdens de laatste GOK-cyclus (voor 2012). De huidige studie biedt inzicht in het beleid en de praktijken van scholen met betrekking tot gelijke onderwijskansen na 2012. Een belangrijke voorliggende vraag is dan ook hoe de wijzigingen in het decretaal kader dat beleid en de praktijken beïnvloed hebben.

Op basis van de analyse van het huidige decretaal kader met betrekking tot gelijke onderwijskansen kunnen we ten eerste stellen dat ten opzichte van de situatie voor 2012 scholen geen schooleigen GOK-beleid meer moeten uittekenen. Daarnaast zijn verwijzingen naar een doelgroepenaanpak verdwenen ten voordele van een universele benadering (voor alle leerlingen of voor elke leerling). Het huidige decreet basisonderwijs stipuleert ook niet wat er onder het realiseren van gelijke onderwijskansen valt, vanuit welk kader of met welk(e) instrument(en) scholen initiatieven kunnen of moeten nemen om gelijke onderwijskansen te realiseren en welke de gewenste of de te behalen uitkomsten zijn. De studie van het Rekenhof (2017) die het GOK-beleid in scholen evalueert, geeft een indicatie van wat de voordelen én risico's van die beleidskeuzes kunnen zijn in de scholen:

Wat de creatie van een draagvlak voor het GOK-beleid betreft: de afschaffing van de driejaarlijkse cyclus heeft weliswaar de planlasten verminderd en een adequatere afstemming op de lokale context mogelijk gemaakt, maar creëerde een groter risico op een verzwakte specifieke aandacht voor gelijke onderwijskansen naast of binnen het zorgbeleid van de scholen.

Het Rekenhof gebruikt hier het woord 'verminderen van de planlast' om aan te duiden welk voordelen de toegenomen autonomie in de perceptie van de school en de leerkrachten kan hebben. In de huidige conceptualisering van het begrip planlast gaat men er echter van uit dat de toename of vermindering van administratieve taken, die het gevolg zijn van overheidsbeleid, niet per definitie tot meer of minder planlast leidt voor leerkrachten (Kenis e.a., 2013). Planlast is in die zin een relatief begrip. Leerkrachten ervaren deze administratieve taken immers niet in alle gevallen als planlast (ze zouden het opstellen van een GOK-plan bijvoorbeeld ook als een instrument kunnen zien om de kwaliteit van het onderwijs te bevorderen). Dit gebeurt wel als de administratieve verplichtingen een onevenwicht creëren tussen wat ze als hun kerntaak beschouwen (het professioneel werken met hun kinderen) en wat ze als bijkomend ervaren, zoals administratie bijhouden (Kenis e.a., 2013). Als scholen of leerkrachten de wijziging in 2012 als een vermindering van de planlast hebben ervaren, dan wil dit misschien vooral zeggen dat ze voordien het GOK-plan als niet behorend tot hun kerntaak hebben beschouwd. Wat de studie van het Rekenhof niet expliciet in rekening brengt, is dat het M-decreet (2014) ervoor heeft gezorgd dat, in tegenstelling tot gelijke onderwijskansen, het zorgbeleid van scholen van overheidswege wel scherper werd aangestuurd. Zo vereist het M-decreet dat scholen het gehele zorgcontinuüm doorlopen vooraleer ze kinderen doorverwijzen naar het buitengewoon onderwijs. Met die bepaling werd het zorgcontinuüm een verplicht beleidsinstrument in scholen voor de begeleiding van hun leerlingen. Met het recente nieuwe decreet op de leerlingenbegeleiding (2018) is die verscherping gecontinueerd (dit beleid moet ook vanuit een continuüm op zorg zijn uitgewerkt) en de aansturing verscherpt. Scholen zijn nu ook verplicht hun beleid op leerlingenbegeleiding uit te

werken op vier domeinen, en moeten daarnaast voldoen aan een aantal implementatievoorwaarden (bijvoorbeeld: het beleid moet consistent zijn en gedragen). Die verscherping is niet zonder belang voor scholen als het gaat om hun beleid op gelijke onderwijskansen. Ten eerste kan de verscherpte aansturing de perceptie van planlast voeden. Ten tweede vermeldt in het huidige decreet basisonderwijs het gelijke onderwijskansen- en zorgbeleid consequent samen en geeft het dit beleid dezelfde globale doelstelling. Te verwachten valt dat scholen met het wegvallen van expliciete richtlijnen voor gelijke onderwijskansen in combinatie met de verplichte introductie van het zorgcontinuüm in hun zorgbeleid nog weinig incentives zullen hebben om hun gelijke onderwijskansenbeleid van hun zorgbeleid te onderscheiden en hun SES-lestijden specifiek voor dat beleid aan te wenden. Dergelijk GOK-beleid uitwerken en de aanwending hierop enten, zijn immers niet verplicht vanuit de overheid. Werken aan de algemene doelen ervan kan evengoed door een zorgbeleid uit te bouwen vanuit het zorgcontinuüm. Tot slot bleek uit voorgaand onderzoek (Juchtmans & Nicaise, 2010 en Juchtmans & Vandenbroucke, 2013) dat de deelnemende scholen hun GOK-plan in de praktijk al vanuit een zorgvisie uittekenden en hun GOK-uren al aanwenden binnen hun zorgbeleid. Het huidige decreet is voor scholen in die zin éénduidiger dan voorheen en past beter bij hun al bestaande beleids- en aanwendingspraktijk.

De analyse van het OK-Kader leert dat de onderwijsinspectie nog explicieter dan het decreet het zorgcontinuüm naar voren schuift als te hanteren instrument om gelijke onderwijskansen te realiseren. Dit doet het, anders dan in het decreet, expliciet vanuit het frame van 'inclusie'. In die inclusieve schoolcultuur staat de 'participatie en betrokkenheid van elke leerling in het schoolgebeuren' voorop en zorgt de school voor leerwinst voor elke leerling vanuit een ruime opvatting op leren (cf. brede ontwikkeling van de lerende). Ook explicieter dan in het decreet, vraagt het OK-Kader aan scholen dat ze op een positieve wijze rekening houdt met de socio-economische achtergrond van hun leerlingen en dat ze met ouders van deze leerlingen in een gelijkwaardig partnerschap samenwerken. Ook de mate waarin de praktijk sporen draagt van die toevoegingen in het OK-Kader zijn interessant om te onderzoeken. In welke mate en op welke wijze keren in het beleid en de aanwendingspraktijken van de scholen deze accenten op inclusie, participatie en het positief rekening houden met de socio-economische achtergronden van leerlingen terug?

Hoofdstuk 4 Het aanwendingsbeleid in beeld

Dit hoofdstuk bevat een beschrijvende analyse van de aanwending van de SES-lestijden door de scholen die deelnamen aan deze studie. Twee centrale vragen worden beantwoord (zie hoofdstuk 1 voor theoretische onderbouw). Eén: hoe wenden die scholen de SES-lestijden aan en hoe worden die SES-lestijden ingevuld? Twee: Hoe conceptualiseren de verschillende betrokkenen (leerkrachten, directie, en leerlingen) gelijke onderwijskansen en hoe verhouden die keuzes zich tot de aanwending van SES-lestijden?

Nadruk in dit hoofdstuk ligt op de algemene bevindingen en tendensen over de scholen heen (die we aftoetsen aan het kwantitatieve luik van deze studie), met een focus op gelijklopende als uiteenlopende bevindingen en tendensen tussen scholen en over de tijd. In het volgende, verklarende, hoofdstuk zullen de belangrijkste gelijkenissen en verschillen in detail worden uitgewerkt en gekaderd.

4.1 SES-lestijden gaan meestal op in het geheel, invulling van uren in functie van differentiatie

4.1.1 Algemeen aanwendingsbeleid scholen

Sinds 2012 behoren de SES-lestijden tot de basisomkadering van de scholen (zie hoofdstuk 3 voor details). Uit de interviews blijkt dat scholen de SES-lestijden ook als dusdanig benaderen. Dit is echter niet enkel het geval voor de SES-lestijden, maar ook voor de zorguren en andere bijkomende uren die ze ontvangen om anderstalige nieuwkomers op te vangen (indien ze met dergelijke leerlingen werken). Alle uren die scholen ontvangen worden door de meeste scholen dus als één geheel beschouwd. Dit betekent dat wanneer een school met zijn lestijdenpakket aan de slag gaat, SES-lestijden worden 'ontkleurd': ze zijn, in de geest van de decretale wijzigingen van 2012, niet meer te onderscheiden van andere lestijden en gaan in geen enkele school uitsluitend of doelgericht naar de ondersteuning of remediëring van SES-leerlingen.

Afhankelijk van de beleidskeuzes die de school maakt met betrekking tot de invulling van het totaal pakket aan beschikbare uren (waaronder dus ook de SES-lestijden vallen), krijgt de organisatie van de uren vervolgens concreet vorm. De school bepaalt het aantal en de organisatie van de klassen, het aantal leerkrachten en (kinder)verzorgers per klas/leerjaar, en het aantal ondersteunende leerkrachten (zoals zorgcoördinator, verder ZOCO, beleidsondersteuner en/of zorgleerkrachten...). Scholen die omwille van hun leerlingenpopulatie over meer SES-lestijden beschikken, hebben meer speelruimte om de organisatie van hun uren vorm te geven en hiervoor leerkrachten in te zetten. Dit wordt ook vastgesteld in de resultaten van de survey over de aanwending van de SES-lestijden in het basisonderwijs (Tierens e.a., 2020). Scholen met veel SES-lestijden zetten effectief meer leerkrachten in dan scholen met minder SES-lestijden. Scholen met minder SES-lestijden kunnen die speelruimte wel groter maken door werkingsmiddelen in lestijden om te zetten. Enkele geïnterviewde scholen kiezen hier ook voor (zie verder). Daarnaast 'beschikken' scholen soms over extra 'personeel' (en dus

uren) dankzij middelen van het flankerend onderwijsbeleid van lokale besturen of andere financieringsbronnen (zoals ESF). Een goed voorbeeld hiervan zijn de brugfiguren waar School 10 (SES4) en School 7 (SES4) mee samenwerken (zie hoofdstuk 5). Anders dan het totaalpakket aan uren die scholen flexibel kunnen invullen, is de taakomschrijving van bijvoorbeeld zo een brugfiguur vooraf duidelijker omschreven.

Uit de survey blijkt dat directies over het algemeen aangeven dat hun beleid sterk gedragen wordt door de leerkrachten (Tierens e.a., 2020). Dit blijkt ook uit de interviews, maar vraagt tegelijk nuancering. Gedragenheid betekent niet automatisch dat het hele schoolteam de (eind)beslissing neemt over de aanwending. Uit de interviews blijkt immers dat de directeur over het algemeen beslist over de aanwending van de lestijden en de wijze waarop de klasgroepen worden gegroepeerd. Dit leidde in enkele scholen soms tot verrassingen voor leerkrachten, zoals bijvoorbeeld in School 3 (SES2) waar de directeur twee weken voor het einde van een schooljaar zonder overleg met de leerkrachten besliste om de klassen in de kleuterschool om te vormen tot graadklassen. In andere scholen bepaalt de directie ook de aanwending, maar worden leerkrachten geraadpleegd of om advies gevraagd over hoe ze via de aanwending het best kunnen inspelen op de aanwezige noden in de klassen (zoals expliciet vermeld in School 14 (SES4)). Soms beslist de directeur ook om al bestaand en samen gedragen beleid via de aanwending van de lestijden te faciliteren en ondersteunen. Dit gebeurde bijvoorbeeld in School 8 (SES4) om hun flexibele leertrajecten vorm te geven (zie ook voorbeelden 4.1.1). De aanwending wordt dan op die noden of op dat beleid afgestemd. Tot slot kiezen verschillende scholen voor een flexibele aanwending van de SES-lestijden. Dit wil zeggen dat er met de (SES-)lestijden leerkrachten worden aangesteld die op het moment zelf op vraag van leerkrachten en zich aandienende noden ingezet kunnen worden (expliciet vermeld door School 11 (SES4) en School 5 (SES4)). Verschillende directies geven tot slot aan dat het nieuwe omkaderingssysteem (zie hoofdstuk 3) hun mogelijkheden tot het flexibel en schoolspecifiek aanwenden van het totaalpakket aan lestijden heeft vergroot.

4.1.2 Aanwending in functie van differentiatie

Die (door de scholen ervaren) autonomie met betrekking tot de aanwending van de lestijden leidt in de praktijk tot een variëteit in de wijze waarop scholen hun lestijden inzetten, organiseren en hoe ze het personeel en hun praktijken benoemen. In die variëteit blijkt echter één constante de rode draad vormen. De invulling van de uren, hoe dit ook gebeurt of wordt benoemd, is in hoofdzaak gericht op het mogelijk maken en versterken van differentiatie in de klasgroepen. Het zorgcontinuüm wordt daarbij door vele scholen gehanteerd als organiserend kader. Dit wil zeggen dat scholen het geheel van gegenereerde lestijden, met daaronder de SES-lestijden, zo aanwenden dat hun brede basiszorg, verhoogde zorg en uitbreiding van zorg vorm krijgen.

Wat de wijze van differentiëren en het organiseren van die differentiatie betreft, vallen scholen wel te onderscheiden. Om de **wijze van differentiëren** in kaart te brengen, kunnen we terugvallen op Vandecandelaere e.a. (2017) die een onderscheid maakten tussen verschillende types differentiatie:

- interne differentiatie: differentiatie binnen een leerjaar en een klas,
- structurele vormen van externe differentiatie (leerjaar- of klasoverstijgende differentiatie) en
- praktijken voor specifieke doelgroepen (bijvoorbeeld remediëring voor specifieke groepen leerlingen).

Ook in deze studie onderscheiden scholen zich volgens deze differentiatietypes. Globaal merken we op dat de meeste scholen hun basisomkadering aan lestijden (vaak bijna integraal) aanwenden om interne differentiatie en/of klasoverstijgende externe differentiatie te organiseren. Voor leerjaardoorbreekende differentiatie wordt in vier scholen gekozen, met name in School 11 (SES4) (leerlingen van 2,5 tot 5 jaar zitten in leeftijdsheterogene groepen samen), School 8 (SES4) (flexibele leertrajecten), School 3 (SES2) en School 4 (SES3) die graadklassen organiseren. Ook hier geldt dat de basisomkadering de organisatie hiervan mogelijk maakt. De deelnemende scholen met de meeste SES-lestijden (SES4, met $BB > 0,20$) kiezen eerder voor interne differentiatie, bijvoorbeeld via teamteaching (zie verder).

Geen van de scholen beperkt zich enkel tot praktijken voor specifieke doelgroepen, zoals het remediëren van leerlingen met leerachterstand. Dit blijkt eveneens uit de survey, waaruit blijkt dat scholen verschillende aanwendingspraktijken combineren (Tierens e.a., 2020). Om remediëring buiten de klas mogelijk te maken, kiezen de scholen uit deze studie er meestal voor om met het lestijdenpakket een leerkracht (soms SES-leerkracht of mobiele leerkracht genoemd) aan te stellen die groepen uit de klas haalt waarmee specifiek wordt gewerkt (zie aanwendingsvormen hieronder voor meer details).

Wat de **organisatie van de differentiatie** betreft, nemen de scholen meestal eerst de uren uit het lestijdenpakket om een fulltime opdracht te voorzien voor elke (door hun bepaalde) klasgroep. De lestijden die daarna overblijven wenden ze aan naargelang hun beleid op zorg en gelijke onderwijskansen. Meer concreet kunnen we vijf aanwendingsvormen onderscheiden (sommige scholen combineren deze vormen):

- De school maakt **extra klassen** waar leerlingen een aantal uren per week in kleine (soms leerjaaroverstijgende) groepen samenkomen. De klassen werken rond een specifiek thema (bvb. tuinieren in kader van biologie, yoga in de kleuterklas) of op basis van leerniveau (kangoeroeklas voor hoogbegaafde leerlingen of remediëringsklas). De andere (kleinere) groep blijft dan bij de klasleerkracht en werkt aan andere leerinhouden of krijgt kans op remediëring.
- Er komt een voltijdse of deeltijdse leerkracht per klasgroep, leerjaar of graad bij die in de klas als volwaardige leerkracht functioneert en/of samen met de andere leerkracht(en) een team vormt. Dit wordt door de geïnterviewden meestal **co-teaching** genoemd, in de literatuur meestal ondergebracht onder de categorie **teamteaching**. Samen zorgen ze voor de brede basiszorg en de verhoogde zorg in de klas. Deze aanwending komt overeen met het *'equal status model'* (geen hiërarchie tussen de leerkrachten) en/of *team model* (waar leerkrachten gedeelde verantwoordelijkheid hebben over het gehele leerproces) (Baeten & Simons, 2014, zie ook Meirsschaut & Ruys, 2017)
- Er komt, meestal op vraag en afhankelijk van de nood van de leerkracht, een zorgleerkracht of ondersteuner IN de klas, vaak **klasinterne ondersteuning** genoemd. Het aantal uren kan verschillen per klas naargelang de nood in die klas, maar ook naargelang het aantal SES-lestijden die de school genereert. De uren worden ingevuld om differentiatie mogelijk te maken (bvb. werken in niveaugroepen) of om de leerkracht bij te staan in (buitenschoolse) activiteiten of projecten. Vaak fungeert de zorgleerkracht of ondersteuner als een *parallel teacher* die samen met de klasleerkracht een kleinere groep leerlingen voor haar rekening neemt in dezelfde klasruimte. Dit gebeurt echter binnen een *assistant teaching model* (Baeten & Simons, 2014). De klasleerkracht blijft

verantwoordelijk over de lesinhouden en evaluatie, de andere leerkracht ondersteunt. Ze bepaalt ook meestal welke leerstof en hoe de zorgleerkracht zal worden ingezet.

- Er komt, meestal op vraag van de leerkracht, een zorg- of SES-leerkracht een individuele leerling of een klein groepje intensief begeleiden. Dit gebeurt in of buiten de klas. Deze aanwending van de uren sluit het dichtst aan bij de taken van wat men in het verleden '**de taakleraar**' noemde. Remediëring staat centraal. Ook hier wordt de aanwending georganiseerd vanuit een *assistant teaching model*, maar gebeurt dit voor een specifieke groep leerlingen of zelfs individueel (in de literatuur soms ook *supportive teaching* genoemd) (Meirsschaut & Ruys, 2017).

- Een **zorgcoördinator**, meestal, maar niet altijd (volledig) aangesteld op basis van de zorgpunten, zorgt voor de systematische opvolging van de leerlingen. Zij of hij organiseert ook zorgoverleg met leerkrachten en CLB, en overleg met ouders in geval het gaat om leerlingen die uitbreiding van zorg nodig hebben of passen binnen het profiel voor het individueel aangepast curriculum. Soms wordt hier ook een beleidsondersteuner aan toegevoegd die samen met de directeur op schoolniveau de zorg mee aanstuurt.

Uit de interviews blijkt dat scholen de verschillende aanwendingsvormen combineren naargelang de fase van zorg die geboden moet worden. In vergelijking met de laatste implementatiestudie rond dit thema (Juchtmans & Vandenbroucke, 2013) is de aanwendingsvorm onder de noemer 'co-teaching (of teamteaching)' nieuw. Ook uit de survey blijkt dat deze aanwendingsvorm in scholen vaak gebruikt wordt, hoewel ze dit eerder acuut dan permanent toepassen. Slechts 5% van de scholen geeft aan nooit aan team- of co-teaching te doen. 33% van de scholen in de categorie van de meeste SES-leerlingen zegt dit zelfs op permanente basis te doen. Na de eerste GOK-cyclus (zie Juchtmans & Nicaise, 2010) was de 'taakleerkracht' in de deelnemende scholen nog de meest dominante vorm. Dit is nu niet meer het geval. Vele scholen uit deze studie geven aan dat ze geëvolueerd zijn **van een focus op remediëring** door een leerkracht buiten de klas **naar differentiatie** met de ondersteuning of aanwezigheid van een extra leerkracht in de klas. Deze tendens was al ingezet in de laatste implementatiestudie (Juchtmans & Vandenbroucke, 2013), en werd nog sterker benadrukt in deze interviewronde. Het zorgcontinuüm, dat met het M-decreet vanuit de overheid in de scholen werd geïntroduceerd, is daartoe volgens hen een belangrijke incentive geweest. Dit wil niet zeggen dat de scholen hun leerlingen niet meer uit de klas halen voor remediëring, wel dat klasinterne ondersteuning of teamteaching in functie van differentiatie in het kader van de brede basiszorg hun eerste aanwendingskeuze is en remediëring slechts wordt toegepast als differentiatie niet meer volstaat. Meer dan de interviews doen vermoeden, blijkt uit de survey dat beide praktijken gangbaar blijven in de scholen. Een mogelijke verklaring hiervoor ligt mogelijks in het feit dat de scholen uit deze studie overwegend scholen zijn met veel SES-leerlingen. Die hypothese wordt ook ondersteund door de survey. Daar zien we, weliswaar een eerder klein, verschil in de mate van gebruik. 82% van de scholen geeft aan op permanente basis lestijden in te zetten voor klasinterne ondersteuning in functie van differentiatie. Remediëring buiten de klas wordt dan weer meer dan bij klasinterne ondersteuning in functie van differentiatie gekozen om acute noden op te vangen (29% in het geval van remediëring ten opzichte van 16% in het geval van differentiatie). Maar: dit verschil in aanwending is er niet in de scholen die behoren de laagste SES-categorie, wat impliceert dat de aanwezigheid van dit verschil volledig op rekening komt van de scholen uit de middelste en hoogste SES-categorie (zie voor meer details, Tierens e.a., 2020). Een andere bevinding uit de survey bevestigt eveneens de vaststelling dat

scholen ervoor kiezen om differentiatie toe te passen in het kader van de brede zorg. Remediëren buiten de klas wordt immers vooral toegepast voor specifieke doelgroepen, met name de leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften of leerlingen met een andere thuistaal.

Hoewel de grote meerderheid van de scholen uit de survey hun SES-lestijden permanent aanwendt voor klasinterne ondersteuning, blijkt uit de interviews dat in de praktijk het aantal lestijden dat men hieraan besteedt enorm varieert. Die variatie hangt voornamelijk samen met wat de school genereert aan SES-lestijden of andere uren (zoals OKAN-uren) die mee het totale lestijdenpakket vormgeven. In scholen met weinig SES-lestijden (categorie 1 - 2), zoals de School 1 (SES1), is er bijvoorbeeld wekelijks een half uur per klas klasinterne ondersteuning, terwijl scholen met veel SES-lestijden, zoals School 7 (SES4), hiervoor tot een halftijdse aanstelling per leerjaar (behalve 6^e leerjaar) kan vrijmaken. Een andere keuze die scholen maken om de klasinterne ondersteuning te verbreden is de klasgroepen groter te maken (zoals School 10 (SES4) doet). Die keuze maken scholen, zoals School 6 (SES4) soms ook om de meest tijdsintensieve aanwendingsvorm, m.n. co-teaching, in (bijna) alle leerjaren te kunnen uitrollen. Of nog, eenzelfde aanwendingsvorm kan voorkomen in scholen en dit ongeacht het aantal gegenereerde SES-lestijden. Wat wel varieert zijn het aantal uren dat hieraan besteed wordt, de organisatie van de klasgroep (leerjaaroverstijgend of niet), en de klasgrootte.

4.1.3 Minder aanwending van aparte lestijden op niveau leerkrachten of voor projecten op schoolniveau

Een andere vaststelling is dat er, enkele uitzonderingen niet te na gesproken (voorbeeld School 14 (SES4), zie hoofdstuk 5), geen aparte (SES-)lestijden worden ingezet op leerkrachtenniveau om teamprofessionalisering te organiseren. Die professionalisering gebeurt nog steeds veelal via het klassieke nascholingsaanbod, in personeelsvergaderingen na de lessen of op pedagogische studiedagen. Ze wordt vaak ook uitbesteed aan externe organisaties (pedagogische begeleidingsdienst, onderwijscentrum,...).

Op een indirecte en informele wijze krijgt aanwending op leerkrachtenniveau wel vorm door tijd vrij te maken voor onderling overleg tussen leerkrachten. Dit blijkt ook uit de survey, waar 81% van de scholen aangeeft dit op permanente basis te doen. Dit overleg is nodig om de lessen voor te bereiden waar ze samen in de klas staan, of om een klasgroep of individuele leerling te bespreken. Dit wil echter niet per definitie zeggen dat ze hiervoor aparte (SES-)lestijden inzetten. Enkel in School 12 (SES4) en School 6 (SES4) deden ze dit wel. Daar stelde de directeur met de (SES-)lestijden een voltijdse L.O.-leerkracht aan waardoor de klasleerkrachten ruimte krijgen om met elkaar en met de zorgcoördinator te overleggen (zorgoverleg, MDO). In officiële scholen worden hiervoor eveneens de momenten gebruikt dat de leerlingen een levensbeschouwelijk vak krijgen. Deze scholen hoeven hiervoor dan geen aparte (SES-)lestijden in te zetten.

Tot slot merken we op dat scholen allerlei projecten en acties ontwikkelen die ze sorteren onder werken aan gelijke onderwijskansen (zie hoofdstuk 5), maar waarvoor geen aparte (SES-)lestijden inzetten. Het gaat om projecten of acties die de klasleerkracht(en) in de reguliere lestijd uitvoert (bijvoorbeeld in het kader van de brede basiszorg) of door andere organisaties of overheden (zoals lokale besturen, ESF) (mee) gesubsidieerd of ondersteund worden.

Samengevat kunnen we besluiten dat, vanuit de focus op differentiatie en vanuit een zorgperspectief (cf. zorgcontinuüm), de scholen uit deze studie hun (SES-)lestijden bijna overwegend aanwenden op het niveau van de (individuele) leerlingen. Dit gebeurt klasintern om differentiatie mogelijk te maken binnen het kader van de brede basiszorg, terwijl remediëring buiten de klas voor specifieke doelgroepen geldt waarvoor de brede basiszorg niet meer volstaat. Vraag blijft wel vanuit welke overtuigingen scholen kiezen om te differentiëren of te remediëren, en hoe ze dit precies aanpakken. Dit inzichtelijk maken vraagt een analyse van de onderbouw van de aanwendingskeuzes in de scholen die participeerden aan dit onderzoek en de strategische operationalisering ervan in school en op de klasvloer (zie 4.2).

4.2 Conceptualisering van gelijke onderwijskansen

In hoofdstuk 1 (theoretisch kader) stelden we dat elke conceptualisering en operationalisering van gelijke onderwijskansen verduidelijkt hoe een school of persoon het wegnemen of het voorkomen van bepaalde obstakels of belemmeringen binnen het onderwijs ziet. Vraag wordt dan: welke strategieën, welke obstakels, welke doelgroep en welke doelen schuiven de geïnterviewden zelf naar voren om tot gelijke onderwijskansen te komen? Zo begrepen, vereist een conceptualisering van gelijke onderwijskansen niet per definitie dat de term ook expliciet gebruik wordt op school of in formele zin. We gaan er immers van uit dat de aanwendingskeuzes die een school maakt (zelfs los van wat ze hierover formeel weergeven) iets zegt over de wijze waarop ze gelijke onderwijskansen invullen en vormgeven. Kortom, het is belangrijk om niet alleen de formele plaats van de term in het beleid van de scholen te belichten (4.2.1), maar ook de wijze waarop de geïnterviewden de term conceptualiseren voor hun school.

4.2.1 De formele plaats van gelijke onderwijskansen (SES) in het beleid van de scholen

Als de scholen uit dit onderzoek hun SES-lestijden ‘ontkleuren’ en bij voorkeur aanwenden in functie van differentiatie zoals bepaald door het zorgcontinuüm, dan is, in combinatie met het wegvallen van de verplichting om een GOK-plan te schrijven, de kans groter dat gelijke onderwijskansen als expliciet beleidsthema uit de aandacht verdwijnt. Een indicatie van die tendens zien we gedeeltelijk in de survey (Tierens e.a., 2020) waar ongeveer een kwart van de scholen, ongeacht hun aandeel SES-leerlingen, aangeeft helemaal geen doelstellingen meer voor hun SES-beleid te formuleren. Ook het Rekenhof stelt dit in hun rapport over gelijke onderwijskansen (2017). Gelijkaardige tendensen zien we eveneens in deze studie, maar nuancering is op zijn plaats.

De verwachting blijkt in realiteit te kloppen, wanneer we vaststellen dat de scholen die deelnamen aan dit onderzoek zeggen dat ze geen onderscheid meer maken tussen hun zorg/school- en SES-beleid.

Directeur School 13 (SES4): ‘Vandaag zijn GOK en zorg helemaal in elkaar verweven. GOK is zorg geworden, maar het doel blijft hetzelfde. Ook de leerkrachten gaan hiervan uit. Ze hebben dezelfde perceptie.’

Zorgcoördinator School 6 (SES4): ‘We hebben ons zorgbeleid recent opnieuw uitgeschreven. Daar hebben we veel discussies over gehad. Steken we ons beleid rond gelijke onderwijskansen mee in de zorg, laten we dat in elkaar doorlopen? We hebben toe uiteindelijk beslist om dat inderdaad te doen,

omdat het voor ons heel vreemd voelde om dat uit elkaar te gaan trekken, omdat dat heel fel samenloopt.'

Die realiteit keert ook terug op de website of het huishoudelijk reglement van de scholen waar gelijke onderwijskansen als aparte rubriek niet meer voorkomt in tegenstelling tot het zorgbeleid dat uitgebreid besproken wordt.

Verschillende scholen en leerkrachten geven verder aan tevreden te zijn met het wegvallen van de verplichting om een GOK-plan op te stellen. Zij ervoeren deze verplichting als planlast omdat dergelijke verplichting de flexibiliteit van de school om eigen prioriteiten te stellen ondermijnt en omdat er in een vooraf bepaald format moest gewerkt worden (zie ook Juchtmans & Nicaise, 2010; Juchtmans & Vandenbroucke, 2013 voor gelijkaardige conclusies). Dit wil echter niet zeggen dat het GOK-plan over de hele lijn zo gepercipieerd is en vandaag helemaal geen invloed meer heeft op de scholen. Zo zien we dat afhankelijk van de context en beleidskeuzes van de school, de vroegere GOK-plannen een andere rol spelen. In scholen met een nieuwe directie en veel personeelwissels zijn de GOK-plannen en gekozen thema's verdwenen en vaak niet meer gekend. In scholen met dezelfde directie en/of een stabiele personeelsformatie merken we meer continuïteit en (al dan niet expliciete) integratie van het vroegere GOK-beleid in de zorg- en of schoolvisie. Een aantal van die scholen geeft ook aan dat het vroegere GOK-plan de basis vormt voor de huidige zorg- of schoolvisie.

Leerkracht School 14 (SES4): Het GOK-plan vormt de grondslagen voor het huidige schoolbeleid. Het is uitgebreid naar de gehele werking. Het was dus wel goed dat GOK-plan er lag. Dat gaf focus. Zo zijn de pijlers van het GOK-plan dat toen apart stond gebleven en geïntegreerd geraakt in beleid en praktijk. Het is meer iets geleefd. Elke leerkracht wordt nu als zorgleerkracht beschouwd. Zorg begint bij de klasleerkracht.

Hoe dan ook, heeft geen enkele school in deze sample nog een SES-beleid dat apart staat en apart functioneert van het zorg- of schoolbeleid. Dit geldt ook grotendeels voor de scholen die deelnamen aan de survey. 42% van de scholen kiezen er voor om het SES-beleid volledig te integreren in het zorgbeleid (42%) of om het SES-beleid als een deel van een breder zorgbeleid (41%) te aanzien (Tierens e.a., 2020). Verder blijkt dat de meerderheid van de bevroegde scholen in de middelste categorie qua SES-percentage kiest voor een volledig geïntegreerd beleid (Tierens e.a., 2020). In die zin is de verwarring tussen GOK en zorg die we in vorig onderzoek naar de implementatie van het GOK-decreet vaststelden (Juchtmans & Nicaise, 2010), verdwenen. De algemene en ondubbelzinnige overkoepelende term, die de geïnterviewden hanteren, is zorg. Op dit punt zien we ook geen onderscheid tussen scholen naargelang het aantal gegenereerde SES-lestijden. Ook de survey bevestigt deze bevinding. We zien enkel dat in de geïnterviewde scholen met de meeste SES-leerlingen (BB > 0,20) ook het onderscheid tussen hun zorg- en algemeen schoolbeleid erg dun wordt (zie vorig interviewfragment ter illustratie).

4.2.2 Welke betekenissen krijgt gelijke onderwijskansen in de scholen?

In hoofdstuk 1 (theoretisch kader) bespraken we de definitie van gelijke onderwijskansen volgens het OECD (2012): *'Equity in education means that personal or social circumstances such as gender, ethnic origin or family background, are not obstacles to achieving educational potential (fairness) and that that all individuals reach at least a basic minimum level of skills (inclusion).'* Deze definitie kunnen we

ook gebruiken als vergelijkingskader om beter zicht te krijgen op de doelen, strategieën, obstakels, en doelgroep van de deelnemende scholen als het gaat om gelijke onderwijskansen. Net als in de OECD-definitie zien we in de definities van de scholen het individu (kind) terugkeren als de doelgroep van hun beleid en praktijk op gelijke onderwijskansen. Alle kinderen of elk kind van de school moeten dezelfde kansen krijgen. Twee leerkrachten van verschillende scholen (School 14 (SES4) en School 5 (SES4)) voegen daaraan expliciet toe dat dat aan dit principe de keuze van de school voorafgaat dat 'elk kind ongeacht herkomst en thuiscontext in de school welkom is.' Recht op onderwijs voor elk kind gaat volgens hen dus vooraf aan het werken aan gelijke onderwijskansen met de kinderen in de school. Wat de doelen betreft die de scholen met die kinderen willen realiseren, ligt de nadruk vooral op 'fairness', dit wil zeggen dat de scholen het in het algemeen van belang vinden om in te spelen op het aanwezige leerpotentieel van kinderen, soms talenten en interesses genoemd, of dit leerpotentieel verder te ontwikkelen. Gelijke onderwijskansen is in dat opzicht:

'Zorg op maat van de noden en interesses van het kind geven' (directeur School 13 (SES4))

'Ervoor zorgen dat elk kind zijn doel bereikt en we nadien het gevoel hebben dat elk kind heeft kunnen leren wat het nodig heeft. Afhankelijk van de thuiscontext, zal de impact hiervan ook verschillen van kind tot kind.' (leerkrachten Sint Pieter)

'Elk kind meenemen op zijn niveau, tempo en noden en dit zo goed mogelijk doen (ZOCO School 7 (SES4))

'Het onderste van het kind naar boven halen en elk kind uitdagen op basis van hun talenten.' (leerkracht School 4 (SES3))

'Alle kinderen uitdagen op hun niveau, de lat hoog leggen van elk kind.' (directeur GOVA)

'Alle kinderen krijgen hier bij ons maximale kansen om te groeien' (directeur School 1 (SES1))

'Kinderen dezelfde kansen geven ongeacht hun context. Een kind is een kind. Kansen geven gaat er dan om zoveel mogelijk uit alle kinderen te halen en alles eruit te halen wat erin zit.' (leerkracht School 14 (SES4))

Die conceptualisering van gelijke onderwijskansen vormt in scholen het belangrijkste beleidsfundament om de (SES-)lestijden in de eerste plaats aan te wenden in functie van differentiatie in de klas. Woorden als 'niveau', 'op maat', 'onderste halen uit elk kind' stroken met een focus op differentiatie die vereist dat men het niveau en de lat van het kind bepaalt en op maat van dat niveau kinderen leerinhouden- en opdrachten geeft. Die idee past ook erg goed binnen het OK-kader (zie hoofdstuk 3) wanneer het aanbeveelt aan schoolteams om elke lerende een passende begeleiding te bieden met het oog op gelijke onderwijskansen²². Interessante rode draad in bovenstaande conceptualisering is ook dat gelijke onderwijskansen een op maat werken inhoudt met 'wat IN het kind zit' en met 'zijn niveau, talenten, interesses en noden'. De idee is positief: gelijke onderwijskansen

²² Om een passende begeleiding te realiseren, detecteert het schoolteam de mogelijkheden en de behoeften van de lerenden en differentieert ze waar nodig. Het schoolteam gaat ervan uit dat iedereen de kracht en de capaciteiten in zich heeft om te leren, te groeien en te veranderen. De sterktes van de lerenden vormen het uitgangspunt voor de begeleiding. (OK-kader inspectie)

betekent via differentiatie werken met wat er aan sterktes in het kind zit (cf. OK-kader²³). Het onderscheidt zich zo van een deficit-denken, waar gelijke onderwijskansen betekent dat men via remediëring tekorten of leerachterstand moet wegwerken. Vraag blijft wel wat de scholen onder 'niveau' of 'wat in het kind zit' verstaan. Hoe rekbaar is dat niveau? Impliceert gelijke onderwijskansen om het kind *binnen* het door de school vooraf bepaalde niveau of lat mee te nemen of uit te dagen, of net *over* zijn grenzen te trekken zoals weerklinkt in 'zoveel mogelijk uit alle kinderen halen' of 'het onderste van het kind naar boven halen'. Vergeleken met de eerdere studies (Juchtmans & Nicaise, 2010; Juchtmans & Vandenbroucke, 2013) zien we hier een breuk met het deficit-en remediërenden denken over kinderen met leerachterstand dat in de vorige studies sterker aanwezig was. Wat wel blijft, is een conceptualisering van gelijke onderwijskansen die als startpunt het individuele kind met zijn individuele eigenschappen neemt.

Aan de definitie van OECD wordt ook een objectieve eindmeetlat toegevoegd. Iedereen moet op het einde van de rit ook over een minimum aan vaardigheden beschikken. Het is opvallend dat die idee bijna nergens expliciet naar boven komt in de conceptualisering van gelijke onderwijskansen door de scholen. Wel zien we dat sommige scholen de nadruk leggen op het mogelijk maken van een (uitdagend) leerproces en het verlagen van de drempels daartoe, meer dan het op maat werken van de talenten en niveau het kind. Wat de minimale eindmeet van dat leerproces voor elk kind moet zijn, wordt echter ook hier niet benoemd, maar open gehouden.

Zorgleerkracht School 10 (SES4): Gelijke onderwijskansen betekent voor ons dat we kinderen niet aanpakken vanuit zorg, maar wel vanuit het perspectief: hoe kunnen we ze tot leren brengen en daarin verder brengen. Daarbij kijken we ook hoe we de aanwezige drempels tot leren kunnen verlagen.

Directeur School 11 (SES4): Gelijke onderwijskansen is leren mogelijk maken voor zoveel mogelijk kinderen.

De keuze om gelijke onderwijskansen niet te verbinden met het streven naar het behalen van een minimumlat voor iedereen kan ook invloed hebben op de wijze waarop scholen hun differentiatie aanpakken. Reezigt (1999) wijst hierop. Hij maakt onderscheid tussen *convergente en divergente differentiatie*. Bij convergente differentiatie ligt de focus op minimumdoelen die alle leerlingen moeten bereiken (gelijke uitkomsten, cf. definitie OECD). Het is vervolgens met dat doel voor ogen dat verschillende vormen van differentiatie naar niveau, leefstijl en tempo worden ingezet. Bij divergente differentiatie ligt de focus op de individuele leerling. Leerlingen doorlopen een individuele leerroute met aan hun passende doelen, instructies en begeleiding (individuele uitkomsten). Het lijkt erop dat de conceptualisering van gelijke onderwijskansen door de scholen in dit onderzoek voornamelijk op dit spoor zit en dus wellicht ook meer zal leiden tot praktijken van divergente differentiatie (zie volgend hoofdstuk). Er is slechts één directeur die expliciet de link legt tussen gelijke onderwijskansen en het behalen van het diploma (eindtermen):

Directeur School 9 (SES4): Gelijke onderwijskansen is voor mij alle kinderen tot een goed eindpunt brengen, oftewel het 6^e leerjaar afronden, ondanks hun verschillen in leerbehoeften en nood aan uitdaging.

²³ De sterktes van de lerenden vormen het uitgangspunt voor de begeleiding. (OK-kader inspectie)

4.2.3 Strategieën om gelijke onderwijskansen te realiseren

Gelijke onderwijskansen, zoals door de scholen geconceptualiseerd, moeten ook geoperationaliseerd worden. Scholen kiezen daartoe in de eerste plaats strategieën of wegen die volgens hen het best naar de realisering van gelijke onderwijskansen kunnen leiden. Globaal kunnen we die strategieën structureren volgens het denkkader van Rumberger & Rotermund (2012) die in hun studie naar vroegtijdig schooluitval strategieën onderscheiden die ofwel het academisch engagement van leerlingen verhogen (4.1.3.1) ofwel hun (psycho)sociaal engagement (4.1.3.2), en daarnaast ook sterk wijzen op het belang van krachtige contexten of leer- en leefomgevingen (4.1.3.3), die erin slagen het onderliggende engagement van leerlingen te activeren en de condities te scheppen voor nieuwe motivatie en engagement.

In volgende twee paragrafen bespreken we, ons baserend op dit kader, de meest voorkomende strategieën van scholen. In het volgende hoofdstuk gaan we dan dieper in op de specifieke praktijken die scholen ontwikkelen op school-, klas- en leerlingenniveau, alsook op de ervaringen van de verschillende stakeholders (leerkrachten, leerlingen en directies) met deze praktijken.

4.1.3.1 Strategieën om het academisch engagement van leerlingen te bevorderen

Onder academisch engagement verstaan Rumberger & Rotermund (2012): *'the student's psychological investment in and effort directed toward learning, understanding, or mastering the knowledge, skills or crafts that academic work is intended to promote.'* Engagement gaat daarbij een stap verder dan motivatie. Het is immers perfect mogelijk dat een leerling gemotiveerd is om bepaalde schoolse taken uit te voeren zonder zich in deze taken actief en bewust te engageren (cf. externe motivatie). Engagement wijst net op actieve interesse, moeite doen voor en geconcentreerd bezig zijn met het werk dat leerkrachten hen geven. Belangrijk om dit engagement te blijven behouden is alleszins dat leerlingen uiteindelijk zowel het gevoel hebben dat ze competent zijn en controle hebben (*I can*) als hierop gerichte waarden en doelen stellen (*I want to*) (National Research Council, 2004). Vergeleken met het decretaal kader zal inzetten op deze strategie leiden tot acties in domeinen als onderwijsloopbaan en leren en studeren.

Zoals al meermaals gesteld wordt door alle scholen **differentiatie** als dé weg gezien om als school dit academisch engagement mogelijk te maken, en wordt hieraan ook het gros van de (SES-)uren besteed. Remediëring zit binnen die differentiatie vevat. Of nog, het vroegere thema 'preventie en remediëring' uit het GOK-decreet wordt nu in lijn met het zorgcontinuüm vanuit een differentiatiebril verder gezet. Dit verklaart wellicht ook waarom zowat alle scholen uit de survey aangeven dat het thema preventie en remediëring nog steeds gecontinueerd wordt (zie Tierens e.a., 2020). Daarnaast zien we ook heel wat scholen die werken rond **taal**. Nadruk ligt voornamelijk op het bevorderen van het leesplezier en zin voor lezen, meer dan op het remediëren van taalachterstand. In één school (School 9 (SES4)) wordt ook expliciet gewerkt aan begrijpend lezen.

Minder terugkerend als strategie, maar ook vernoemd door enkele scholen zijn strategieën die te maken hebben met doorstroom en oriëntering. Ook de resultaten uit de survey geven aan dat deze strategie door de scholen minder gekozen wordt (Tierens e.a., 2020). De scholen, vooral scholen met veel SES-leerlingen, stellen **zittenblijven** zoveel mogelijk te **vermijden**, en eerder te kiezen voor individuele trajecten (soms ook individueel aangepaste trajecten, cf. M-decreet) of flexibele leerwegen

voor leerlingen die leerachterstand oplopen. Twee scholen benadrukken in dit verband ook het belang van het hebben van **hoge verwachtingen** naar alle leerlingen.

Directeur School 9 (SES4): Ik vind het belangrijk dat we hoge verwachtingen hebben naar alle leerlingen, dit wil zeggen dat we zoeken naar zoveel mogelijk leerwinst voor alle kinderen, in plaats van de lat laag te leggen, om daarna sommige kinderen een ander traject te geven en vooraf te bepalen waar ze best naar toe gaan. Voor mij is excelleren geen doel op zich, de eindtermen halen zijn het finale doel. In die zin vind ik het ook niet goed om al in het lager onderwijs toe te werken naar een bepaalde richting in het secundair onderwijs.

4.1.3.2 Strategieën om psychosociaal engagement te bevorderen

Naast academisch engagement kunnen scholen volgens Rumberger & Rotermund (2012) ook (best) inzetten op (psycho)sociaal engagement op de school. Deze scholen trachten leerlingen positief en actief te betrekken op school en hun leerproces door hen het gevoel te geven dat ze sociaal verbonden zijn of tot de schoolgemeenschap behoren (*I belong*), door te werken aan hun welbevinden op school en in het algemeen of door te werken aan verbondenheid van leerlingen met hun (bredere) omgeving, ook buiten school. Het domein uit het decreet leerlingenbegeleiding die hier mee overeenkomt is dat van het psychosociaal functioneren, waarbij scholen de taak krijgen acties te ontwikkelen om het welbevinden van leerlingen te verhogen.

De belangrijkste en terugkerende strategie die zowat alle scholen uit dit onderzoek kiezen is inderdaad het bevorderen van **het welbevinden van leerlingen**, ook het meest voorkomende thema in de survey (Tierens e.a., 2020). In de scholen die vanuit die denkpiste redeneren, leeft sterk het idee dat het welbevinden van leerlingen dé motor en basis is om tot leren te komen (cf. OK-kader), en dus ook een belangrijke hefboom is om gelijke onderwijskansen te realiseren voor kwetsbare leerlingen.

Leerkracht School 10 (SES4): Als kinderen hier willen zijn en gemotiveerd worden, dan lukt het. Goed voelen is volgens mij de grootste motivator om tot leren te komen. Daartoe moet de leerling de school ervaren als een veilige plek, die structuur biedt en hen ruimte biedt om kind te kunnen zijn. Het is aan ons om zo in hen het goede naar boven brengen.

ZOCO School 11 (SES4): Voor ons is zorg op maat van het kind de belangrijkste stelregel, en dat vraagt dat elk kind een zo goed mogelijke leeromgeving krijgt. Enkel in leeromgevingen waar kinderen zich veilig en gesteund voelen komen ze tot leren.

Werken aan welbevinden is in de scholen die hierop inzetten vooral de taak van de leerkracht (en ondersteuners in de klas), en krijgt binnen de brede basiszorg vorm. In sommige scholen, die op beleidsniveau hierop inzetten, merken we wel op dat zorgleerkrachten of beleidsondersteuners op dit terrein actief zijn om op schoolniveau een bepaalde praktijk of interventie te ontwikkelen en te implementeren (zie volgend hoofdstuk).

Een andere strategie die sommige scholen kiezen, is leerlingen bewust maken van hun **verbondenheid met zichzelf, buurt en wereld**, en hen hierin actief te laten mee participeren. In deze scholen kiest men meestal om (klasoverstijgend) leerlingen in kleine groepen mee te nemen uit de klas (bioklas, yoga) of (klasoverstijgend) projectwerk (bijvoorbeeld rond Fairtrade) te doen.

4.1.3.3 Strategieën voor het installeren en versterken van krachtige leeromgevingen

Met leeromgeving wordt de context bedoeld die invloed heeft op het leren van kinderen. Het is belangrijk dat die context sterk is en tot academisch en psychosociaal engagement leidt, zodat de leerling in staat is maximaal te leren. Uit onderzoek naar gelijke onderwijskansen (Nicaise, 2008) of vroegtijdig schoolverlaten (Rumberger & Rotermund, 2012) blijken meer bepaald drie contexten bepalend voor kinderen: thuiscontext en familie, school (leerkrachten en peers) en buurt. Scholen kunnen kiezen om op die drie contexten inspelen. De mate waarin en de wijze waarop ze dat doen verschilt echter naargelang het aantal SES-lestijden en dus het leerlingenprofiel van de scholen. Scholen uit dit onderzoek met veel SES-lestijden trachten, vaak uit noodzaak, op alle contexten in te spelen, terwijl scholen met weinig SES-lestijden meestal enkel op schoolniveau inzetten. School 4 (SES3) is hierop een uitzondering, maar dit hangt eerder samen met het pedagogisch project dat o.m. gebaseerd is op het Freinetonderwijs.

Thuiscontext en familie: de belangrijkste strategie is hier het uitwerken van acties gericht op het verhogen of versterken van **ouderbetrokkenheid**. Met ouderbetrokkenheid bedoelen we hier in de letterlijke zin en in de brede zin: betrokkenheid van ouders bij het leren en de schoolontwikkeling van hun kinderen. Die betrokkenheid kan vele vormen aannemen, waaronder ouderparticipatie (wat één van de vroegere GOK-thema's was). Ouderparticipatie is een 'enger' begrip dan ouderbetrokkenheid, en betreft meer bepaald het actief deelnemen aan schoolse activiteiten als ouder (bijvoorbeeld lid zijn van de ouderraad). Een aantal scholen met veel SES-leerlingen zet sterk op die brede betrokkenheid van ouders in, en doen dit op schoolniveau (zie volgend hoofdstuk). Uit de survey blijkt dat deze strategie over het algemeen minder wordt gekozen, en zijn het net de scholen uit de middelste groep qua aantal SES-leerlingen die zeggen aan ouderparticipatie (hier is wel de officiële term gebruikt) te werken (Tierens e.a., 2020).

School: Er leeft in vele scholen de idee dat scholen die erin slagen **beleid én dagelijkse schoolpraktijk samen te dragen** ook kinderen verder brengen in hun leerproces. Het gaat de scholen daarbij niet enkel om inspraak van leerkrachten of het werken aan beleidsvoerend vermogen, maar ook om het samen dragen van het leerproces en de ontwikkeling van elke leerling in hun school. Die betrokkenheid leidt in sommige scholen ook tot een gezamenlijk experimenteren en leren op basis van **goede, gezamenlijke opvolging en evaluatie van leerprocessen en nieuwe praktijken**. Een andere strategie die door enkele scholen (met veel SES-lestijden) wordt gekozen is **professionalisering van het schoolteam over kansarmoede** (zie Tierens e.a., 2020, voor gelijkaardige bevindingen). Dit gebeurt meestal op personeelsvergaderingen of op pedagogische studiedagen. Doel is vooral leerkrachten bewust te maken van de context van leerlingen, en dit zowel van de mogelijkheden als risico's die die context inhoudt voor het leerproces van leerlingen. Enkele scholen geven ook aan dat hun leerlingvolgsysteem zo is opgebouwd dat (zorg)leerkrachten de context van leerlingen moeten vermelden en in rekening brengen.

Buurt: Scholen met veel SES-lestijden werken ook met (welzijns)organisaties in de buurt samen of bieden in het kader van de **Brede School** voor leerlingen, die moeilijk de weg vinden naar het vrijetijdsaanbod, naschoolse- of middagactiviteiten aan in de school. De idee achter deze strategie is enerzijds dat het voor het leerproces van kinderen belangrijk is om sociale en andere problemen die het kind binnenbrengt met meer gespecialiseerde instanties te dragen en anderzijds om van de school een *'baken te maken in de buurt dat het verschil kan maken voor kinderen die in kansarmoede leven*

(directeur School 12 (SES4)).' Die samenwerking kan zo ver gaan dat er bijvoorbeeld brugfiguren in de school aanwezig zijn of specifiek aan de school gekoppeld zijn. Deze brugfiguren worden echter meestal bezoldigd vanuit andere (soms kortstondige) financieringskanalen (zoals lokaal bestuur, ESF) of werken voor een onafhankelijke VZW (buurtorganisatie). Tot slot werken verschillende scholen met buurt- of gemeentelijke organisaties ook vormen van huiswerkbegeleiding uit. Indien leerkrachten hierin betrokken zijn, dan doen ze dit meestal in hun vrije tijd of tijdens de ingebouwde overlegmomenten.

Hoofdstuk 5 De aanwendingspraktijk in beeld

In dit hoofdstuk bespreken we de aanwendingspraktijk van de deelnemende scholen voor de strategieën die we in vorig hoofdstuk onderscheidde: het academisch engagement van leerlingen verhogen (5.1), het (psycho)sociaal engagement van leerlingen bevorderen (5.2), en het installeren en versterken van krachtige leeromgevingen (5.3). We belichten hoe scholen die strategie concreet vormgeven (types acties, aanwending van uren en mensen) en hoe de verschillende stakeholders de acties beleven. Vooraf willen we benadrukken dat andere studies specifieke acties ook al en vaak in meer detail hebben besproken. We zullen naar deze studies ook verwijzen indien nodig. Onze focus ligt eerder op de precieze relatie tussen de acties en de aanwending van de lestijden, alsook op de mogelijkheden en belemmeringen die scholen ervaren om de acties zo uit te werken dat ze (volgens hen) impact kunnen hebben op het bevorderen van gelijke onderwijskansen. Daarnaast willen we erop wijzen dat we enkel acties beschrijven en meenemen die op schoolniveau ingevoerd werden en door één of meerdere betrokkenen als goede praktijken om gelijke onderwijskansen te realiseren naar voren werden geschoven.

5.1 Praktijken om het academisch engagement van leerlingen te bevorderen

5.1.1 Differentiatiepraktijken

Onder differentiatiepraktijken verstaan we praktijken die leerkrachten in de klas of in leergroepen gebruiken om met verschillen in leerniveau, leerstijl en leertempo tussen leerlingen om te gaan. Globaal onderscheiden we daarbij drie praktijken die in de meeste scholen terugkeren: niveaugroepen, coöperatieve werkvormen en het 4-sporenbeleid. Voor dezelfde en andere gelijkaardige voorbeelden van praktijken in andere scholen verwijzen we naar Struyf e.a. (2016) die deze voorbeelden ook meer in detail uitwerkt.

Wat globaal opvalt, is dat verschillende scholen pas gedurende de laatste jaren het 4-sporenbeleid zijn gaan implementeren (hoewel wetenschappelijk onderzoek ontbreekt met betrekking tot de effecten en effectiviteit van deze praktijk in Vlaamse scholen). De snelle verspreiding van het 4-sporenbeleid in deze (en wellicht ook andere) scholen is opmerkelijk. Immers, in de scholen die deelnamen aan de vorige studie (Juchtmans & Vandenbroucke, 2013) was het werken met niveaugroepen de meest gebruikte vorm, het 4-sporenbeleid kwam toen niet voor.

In wat volgt bespreken we eerst kort aan de hand van een typisch voorbeeld hoe elke praktijk eruit zien. Daarna kijken we voor de drie praktijken samen hoe de (SES-)lestijden hiertoe worden aangewend en hoe de praktijken door de verschillende betrokkenen worden beleefd. Aanwending en beleving ervan beslist we overkoepelend, en niet per praktijk, te behandelen omdat in de meeste scholen de praktijken gecombineerd worden en op maat worden ingezet. Tot slot analyseren we hoe de keuzes met betrekking tot de differentiatiepraktijken interfereert met de keuzes van de school met

betrekking tot de onderwijsloopbaan van leerlingen (zittenblijven, advies 1B, individueel aangepaste trajecten, advies buitengewoon onderwijs).

5.1.2.1 Korte voorstelling van de praktijken aan de hand van een typisch voorbeeld

Niveaugroepen

Onder niveaugroepen verstaan we het groeperen van leerlingen in groepen (op basis van hun niveau na een klassikale instructie door de leerkracht). De groepen kunnen daarbij zowel homogeen qua niveau, als heterogeen zijn samengesteld. In het voorbeeld hieronder werd het werken met niveaugroepen structureel en doorheen de hele school geïmplementeerd, en is ook de aanwending van de (SES-)lestijden hier volledig op afgestemd.

In School 7 (SES4) werken ze met niveaugroepen. Per leerjaar wordt een deeltijdse zorgleerkracht toegevoegd zodat niveaugroepen kunnen gemaakt worden. Enkel in het zesde leerjaar doet men dit niet omdat op dat moment al veel kinderen zijn uitgestroomd. Dergelijke niveaugroepen bestaan in de school al jarenlang en zit ingebakken in de schoolwerking. Men heeft er ook goede ervaringen mee. Meer concreet wordt met homogene niveaugroepen gewerkt voor wiskunde, maar de leerkrachten geven aan dat ze per niveaugroep ook grote verschillen opmerken. Als het gaat om taal, en meer bepaald om de spreek- en schrijfvaardigheden, wordt eerder met heterogene groepen gewerkt. De ZOCO gelooft dat die heterogeniteit maximaal leren mogelijk maakt, en de ervaring en opvolging van de taalontwikkeling van de leerlingen in de school laat volgens haar zien dat dit voor alle leerlingen positief werkt.

Hoewel de werking van de niveaugroepen jarenlang goed heeft gewerkt, zorgt het M-decreet en een toename van zeer kwetsbare anderstalige ouders tijdens de laatste jaren er volgens ZOCO en brugfiguur voor dat dit systeem op school onder druk staat. Omdat de verschillen tussen leerlingen en de groep die zwak scoort groter worden, heeft men besloten om niet meer met drie, maar met vier niveaugroepen te werken. De leerlingen die in de twee onderste niveaugroepen zitten (basis en zwak) laat men ook werken in kleine groepen zodat individuele begeleiding mogelijk wordt. Men heeft dus *'een extra groep gemaakt aan onderkant'* en dit leidt er ook toe dat *'veel tijd gaat naar de zwakste kinderen, en dit soms ten koste van anderen.'* (leerkracht). Zowel binnen een schooljaar als na een schooljaar kunnen kinderen van groep veranderen. Dit wordt goed opgevolgd en samen besproken. Kinderen waarvan men denkt dat ze in een hogere groep mee kunnen, krijgen op dat moment extra ondersteuning van de (halftijdse) SES-leerkracht, die de leerlingen uit de klas(sen) neemt, om ze bij te werken: *'Ze geeft de leerling zo een laatste extra boost als het ware.'* (leerkracht) De leerkrachten communiceren aan de kinderen en ouders ook op welk niveau ze zitten. Ze leggen dit goed uit en benadrukken dat dit tijdelijk is en kunnen overgaan naar een 'hogere' niveaugroep als ze goed presteren.

Voorbeeld werken met niveaugroepen in de School 7 (SES4)

Coöperatief leren

In coöperatief leren werken leerlingen in heterogeen samengestelde groepen aan een gezamenlijke opdracht. Dat kan in het kader van een project of binnen hoekenwerk. De scholen in deze studie zetten deze vorm van leren voornamelijk in voor projectwerk, dat kadert in W.O. of burgerschapseducatie en staat in die zin (vooral) ten dienste van het psychosociaal functioneren van leerlingen. Het volgende

voorbeeld zet op dit punt een stap verder, en tracht via een geïntegreerde aanpak tegelijk te werken aan beide doelen (bevorderen academisch en psychosociaal engagement).

In School 2 (SES2) werkt de school samen met andere scholen mee aan een gemeentelijke project rond Fairtrade dat begeleid wordt door een externe organisatie die in dit thema gespecialiseerd is. In het kader van dit project, wordt gevraagd om in de klas het thema te behandelen en een deel van het slotmoment voor hun rekening te nemen. De leerkracht van het 4^e leerjaar vertelt dat ze dit thema in haar klas coöperatief en actiegericht aanbrengt, en zo dat het geïntegreerd wordt in verschillende vakken. Zo zal ze bijvoorbeeld de vraag om een lied te zingen en een klasposter over Fairtrade te maken, bewust koppelen aan muzische- en beeldvorming en taal. Daarnaast organiseert ze samen met de kinderen een gezond Fairtrade ontbijt. De kinderen zijn samen verantwoordelijk voor het ontbijt. Ze moeten daarvoor niet alleen weten wat een gezond én Fairtrade ontbijt is, maar ook wiskundige vaardigheden inzetten, bijvoorbeeld om uit te rekenen hoeveel het ontbijt per persoon zal kosten. Tot slot is een ontbijt ook een sociaal gebeuren, en denkt ze met de kinderen bijvoorbeeld na wat het belang is van samen ontbijten in het gezin. Kortom, het traject wordt in de klas aangeboden binnen een totaalpakket dat er in slaagt te werken aan verschillende eindtermen. Met die manier van werken wil de leerkracht vooral de leerlingen stimuleren om zelf te leren nadenken en hen zelf oplossingen te laten bedenken. Belangrijk vindt ze ook dat de leerlingen zelf kennis opbouwen. Dit wil zeggen dat de oplossingen of einduitkomst van het samenwerken tussen leerlingen niet op papier staan, maar het eindpunt zijn van hun zoektocht. Ze gelooft dat ze zo alle leerlingen meer kan motiveren om te leren. Leren wordt volgens haar immers zo betekenis- en zinvol, en iets van hen zelf.

Voorbeeld: coöperatief leren via een geïntegreerde aanpak

4-sporenbeleid

Anders dan bij het werken in niveaugroepen, wordt binnen het 4-sporenbeleid ook de instructie gedifferentieerd en werken leerlingen na de instructie die ze nodig achten, zelfstandig aan het automatiseren of inoefenen van de leerstof. Het is ook gebruikelijk (maar niet standaard zo) dat leerlingen hun niveau inschalen en daarover vooraf en nadien gesprek aangaan met de leerkracht. Het 4-sporenbeleid legt daarmee veel meer dan bij een praktijk als niveaugroepen het eigenaarschap en de verantwoordelijkheid voor het leerproces bij de leerling zelf.

Zoals vermeld, wordt in bijna alle scholen, en in het bijzonder in scholen met veel SES-lestijden, gewerkt met het 4-sporenbeleid. Opvallend is daarbij dat sommige scholen dit doorgedreven toepassen (in alle klassen en tijdens een omvangrijk gedeelte van de lessen), terwijl andere het 4-sporenbeleid programmeren in functie van contractwerk of zelfstandig werk, of op maat van een bepaalde les. In dat laatste geval is het de klasleerkracht, eventueel in overleg met een andere leerkracht in het kader van co- en teamteaching of klasinterne ondersteuning, die hierover beslist.

School 14 (SES4) is een school met een heel diverse leerlingenpopulatie en veel anderstalige nieuwkomers. Zij werken in de school doorgedreven, maar onder een andere eigen gekozen naam, met een vorm van het 4-sporenbeleid. Voor de leergebieden Nederlands, wiskunde, Frans en WO kunnen leerlingen zich inschalen op 4 niveaus: één groep start zonder instructie met de opdracht, de tweede groep krijgt een korte instructie waarna het zelfstandig de leerstof verwerkt, de derde en vierde groep krijgt verlengde instructie, waarna de derde groep zelfstandig aan de slag gaat en de vierde groep dit samen met de leerkracht doet. Kinderen die klaar zijn en hun werk verbeterd hebben, worden minimeesters – of juffen. Zij zijn dan voor de anderen de aanspreekpunten voor die les. Op die manier ontstaat er ook interactie onderling en peer tutoring. De leerkrachten geloven dat *'het inrichten van de lessen de beste antwoorden bieden op de vragen en noden van leerlingen'*

en zo dus ook gelijke onderwijskansen bevordert. Daarnaast is het werken met het 4-sporenbeleid het gevolg van beleidskeuzes die men op school heeft gemaakt en ertoe geleid hebben dat er volgens een SES-leerkracht 'in de school meer niveaus dan leerlingen zijn.' Zo besliste de school om elke leerling in de klasgroep van de eigen leeftijd te laten instromen, ook de anderstalige nieuwkomers die tijdens het schooljaar instromen en leerlingen die al in een andere school al bleven zitten. Achterliggende idee is dat leerlingen zo beter aansluiting vinden bij de andere leerlingen en dit zo hun welbevinden bevordert (zie verder). Bij de instroom van leerlingen zijn er wel intakegesprekken en -toetsen plaats om voor de verschillende leergebieden het startniveau en de doelen te bepalen. Op basis van die kennis krijgt dan het vier-sporen-beleid op maat van elke leerling vorm. Kan een kind bijvoorbeeld al goed Frans, dan zal die leerling via het vier-sporen-beleid minder uren besteden aan Frans, en met de extra tijd die vrijkomt bijvoorbeeld zijn basisvaardigheden voor Nederlands versneld kunnen opbouwen. Voor leerkrachten is die focus op het versnellen van het leerproces een belangrijk doel, en hefboom om gelijke onderwijskansen te realiseren.

Voorbeeld 4-sporenbeleid School 14 (SES4)

5.1.2.2 Over de organisatie van de differentiatiepraktijken

Niet elke school organiseert bovengenoemde differentiatiepraktijken op een gelijkaardige wijze als hierboven beschreven. Er is met name variatie in de intensiteit waarin bovenstaande praktijken worden toegepast en in de concrete uitvoering ervan. Wat de intensiteit betreft, hangt er veel af van het beschikbare lestijdenpakket van de school. Scholen die veel SES-lestijden genereren, zijn in staat bovengenoemde differentiatiepraktijken in één klasgroep vaker en met meer personeelsleden uit te voeren. Dit vinden de scholen met weinig of minder SES-lestijden ook normaal.

Directeur School 1 (SES1): In onze school differentiëren de leerkrachten in de klas zelf, vaak via hoekenwerk. Sinds het M-decreet ingevoerd werd, moeten wij meer differentiëren dan voorheen, maar je kan niet zeggen dat het over veel leerlingen gaat, zoals in scholen met veel SES-leerlingen. In elke klas hebben we één tot twee leerlingen die extra begeleiding nodig hebben. Vaak worstelen die leerlingen met een leer- of gedragsstoornis, zoals dyslexie of ADHD. Zij krijgen een half uur per week extra ondersteuning in de klas. De zorgcoördinator is dan aanwezig in de klas.

Directeur School 4 (SES3): Wij krijgen op school 8u aan SES-lestijden, die ik met de andere uren van het lestijdenpakket heb aangevuld tot een voltijdse SES-leerkracht. Zij zorgt voor klasinterne ondersteuning. Driemaal per week komt ze in elke klas een blok van 2 uren en werkt ze samen met de leerkracht op het niveau van de leerlingen. Wanneer en hoeveel uren de leerkracht komt, is dus vooraf bepaald, maar wat ze doet gebeurt op maat en vraag van de klasleerkracht en kan dus heel wisselend vorm krijgen. Als de klasleerkracht bijvoorbeeld merkt dat meerdere leerlingen het moeilijk hebben met breuken, kan ze de interne ondersteuning hiervoor gebruiken om leerlingen bij te werken. Vaak is het dan zo dat de klasleerkracht remediëring en extra instructie aan zij die dit nog niet onder de knie hebben. De SES-leerkracht begeleidt dan de leerlingen die op dat moment zelfstandig aan het werk zijn. Vaak wordt de SES-leerkracht ook gevraagd om pre-instructie te geven aan bepaalde leerlingen. Maar differentiatie gebeurt dus meestal in de klas door de klasleerkrachten. We werken met het 4-sporenbeleid en vinden het erg belangrijk dat leerlingen hun leerproces zelf in handen nemen. Dat maakt het mogelijk voor de klasleerkracht om ook veel op te nemen tijdens uren en meer aandacht te besteden aan bijvoorbeeld leerlingen met leerstoornissen.

Omgekeerd leren we uit de praktijkvoorbeelden (5.1.2.1) hoe scholen ervaren dat een (groeierende of bewust gezochte) heterogeniteit in leerniveaus binnen één klasgroep hen verplicht de intensiteit in differentiatie te verhogen. Ook zij kiezen dan om in niveaugroepen of met het 4-sporenbeleid te werken. Dit gebeurt alleen met intensievere ondersteuning of medewerking van bijkomende leerkrachten (zowel binnen als buiten de klas). Enkel zo geloven ze dat ze leerlingen verder kunnen brengen in hun leerproces.

Leerkracht School 10 (SES4): Ik werk hier in het kleuteronderwijs. Er zijn vier voormiddagen dat een zorgleerkracht komt ondersteunen in de klas. Als klasleerkracht geef ik de leerkracht door waar de noden zitten, waarna die juf met een kleine groep apart werkt en bijvoorbeeld tijdens het spelen zeer bewust aan taal werkt. Verder probeer ik zelf zo gedifferentieerd mogelijk te werken in de klas, bijvoorbeeld met niveaugroepen, zowel homogeen als heterogeen. Dat moet hier wel, maar de wijze waarop is niet strak bepaald.

Het academisch engagement van leerlingen verhogen vraagt volgens de scholen dus differentiatie, die in de eerste plaats vorm krijgt binnen de brede basiszorg en dus door de klasleerkracht wordt vormgegeven. Dit wil ook zeggen dat differentiatiepraktijken niet alleen, zoals het zorgcontinuüm suggereert, in de verhoogde zorg thuishoren, maar een integraal deel zijn geworden van het dagelijks lesgebeuren. Ook de leerlingen geven aan dat ze dit meestal zo ervaren. Bovendien trachten enkele scholen om de integratie van differentiatie in de brede basiszorg te bevorderen. Zo besliste het directieteam van School 5 (SES4) dat elke leerkracht per week drie uren met differentiatiepraktijken in de klas aan de slag moet gaan en hun ervaringen moet terugkoppelen op de personeelsvergadering. Of bood het beleidsteam van School 13 (SES4) het schoolteam vanuit de begeleidingsdienst van OVSG en hun onderwijscentrum vorming en begeleiding aan zodat ze differentiatiepraktijken vanuit een UDL-kader en in co-teaching in hun klas konden toepassen.

Tot slot valt op dat sommige scholen hun lestijdenpakket vooral aanwenden in functie van één van bovengenoemde differentiatiepraktijken (zoals School 7 (SES4) en School 14 (SES4)). Andere scholen geloven net dat differentiatiepraktijken best op maat van de nood en de competenties van de (samenwerkende) leerkrachten vorm moeten krijgen, of zelfs zoveel mogelijk gecombineerd moeten worden aangeboden.

Leerkracht School 9 (SES4): In de derde graad werken we graag klasoverstijgend. Zo kunnen we voor Nederlands en Frans klasoverstijgende niveaugroepen maken. Er zijn in deze school wel wat leerlingen die goed Frans kunnen. Eén leerkracht daagt hen dan uit door hen zinnen uit het hoofd te laten schrijven of extra vocabulaire aan te leren. Voor wiskunde werken we dan weer met een 4-sporenbeleid waar één groep instructie krijgt van de éne leerkracht en de andere groep begeleiding krijgt bij hun zelfstandig werk. En ook bij WO werken we regelmatig nauw samen over de groepen heen. Bijvoorbeeld door coöperatief te werken. Leerlingen werken dan in homogene of heterogene groepen samen, of werken in eilandjes waarbij een sterke leerling en een zwakke leerling aan elkaar gekoppeld worden. En voor kinderen die het moeilijk hebben organiseren we eveneens klasoverstijgend mini-klassen of contractwerk op maat met een extra instructiemoment, terwijl de anderen ondertussen zelfstandig werken. Alleszins hanteren we diverse strategieën om groepen te vormen. Dat doen we op basis van onze ervaringen. We voelen aan wat nodig is op welk moment om het verschil te kunnen maken voor de leerlingen. We geloven immers dat die variëteit kinderen meer mogelijkheden geeft om iets te doen waar ze zich goed bij voelen.

5.1.2.3 Hoe differentiatie en de onderwijsloopbaan van leerlingen samenhangen

Werken met differentiatie op basis van leerniveau vraagt dat leerkrachten goed weten wat het niveau is van elke leerling bij de start en tijdens het leerproces, en hoe men hier als leerkracht kan op inspelen. De scholen in dit onderzoek gebruiken hiervoor allerlei screeningsinstrumenten (testen), het leerlingvolgsysteem en observatietechnieken.

Leerkracht School 13 (SES4): Voor mij is elke kleuter in mijn klas uniek en apart. Ik vind het dan ook belangrijk om via observatie en een kennismakingsgesprek met de ouders zicht te krijgen op zijn talenten, doelstellingen, gedrag en thuiscontext. Op wat ik zo te weten kom, speel ik dan in. Ik blijf ook tijdens het jaar mijn observaties noteren in een klein observatieschrift, dit naast ons leerlingvolgsysteem (QUESTI) dat gebruikt wordt voor serieuzere zaken. Voor mij is die observatie van elke leerling de basis voor oordeel en actie.

In de meeste scholen staat de zorgcoördinator in om de gegevens van een leerling over de jaren heen op te volgen (individueel dossier), de gegevens te analyseren, en zeker bij leerlingen die leermoeilijkheden ervaren, de gesprekken te coördineren met mogelijke betrokkenen (bijvoorbeeld doorverwijzing naar logopedie, CLB, kinesithérapie etc.) zodat gepaste maatregelen kunnen genomen of een individueel aangepast curriculum kan uitgetekend worden.

Na de eerste intake of screening wordt het niveau van een leerling dus bepaald. Uit de interviews met de scholen leren we dat scholen met veel SES-lestijden met die kennis verschillend omgaan. Dit kan gevolgen hebben voor de aanwending van de lestijden. In scholen met veel anderstalige nieuwkomers (School 10 (SES4) en School 14 (SES4)) ligt de focus op het versnellen van het leerproces en het flexibel overgaan van leerlingen naar hogere niveaus (School 14 (SES4)) of hogere klassen (School 10 (SES4)). Ook uit het voorbeeld van School 7 (SES4) leren we dat de SES-leerkracht tijdens een schooljaar niet alleen leerlingen remedieert, maar hen via een intensief begeleidingsmoment ook voorbereidt naar een hogere niveaugroep.

Directeur School 10 (SES4): Als een leerling op school arriveert, bespreken we altijd eerst met de ouders hun schoolse voorgeschiedenis. We nemen ook een oriënteringsproef af (bv. potlood vasthouden, knutselen) en bekijken de situatie met het zorgteam. Met die informatie in de hand, bespreken we dan met de ouders wat het beste traject is voor hun kind. Ook het zorgteam doet suggesties voor het traject en over welke klasgroep het beste is voor het kind. Nadien kan echter steeds snel worden bijgestuurd. We zien bij kinderen soms snelle evoluties en grijpen dan meteen in door bijvoorbeeld het kind naar een hoger leerjaar te laten gaan. In die zin kiezen we er ook bewust voor elke zorgleerkracht te koppelen aan meerdere, aaneensluitende leerjaren. Op die manier kent het kind dat naar een hoger leerjaar gaat, al de zorgleerkracht en kan de zorgleerkracht informatie doorgeven over het kind aan de nieuwe klasleerkracht.

In een aantal scholen staat niet zozeer versnellen, maar de passende begeleiding geven centraal. De screening en opvolging van het niveau van een kind legt hier de basis voor de keuze van de passende differentiatie maatregelen en de best passende onderwijsloopbaan. Wie werkt vanuit een differentiatiebril, beschouwt zittenblijven voor leerlingen met (een risico op) leerachterstand, daarbij meestal niet als de best passende maatregel. Verschillen in leerniveaus worden vanuit een differentiatiebril immers niet (meteen) als problematisch ervaren. Bovendien gelooft men dat men de leerverschillen over de leerjaren kan meenemen en opvangen zolang de verschillen niet te groot

worden. Problemen komen er wel als de leerachterstand of – beter het verschil in leerniveau – van een kind het behalen van de eindtermen (of het minimum te behalen niveau) in gevaar brengt. Gebeurt dit, dan kiezen scholen er vaak voor om die kinderen in differentiatiesporen te plaatsen die hen voorbereiden naar 1B of naar het Buitengewoon Onderwijs. In dat laatste geval zal de school bewust alle fases van het zorgcontinuüm doorlopen en administratief onderbouwen (een bezigheid die door verschillende scholen als erg tijdrovend wordt ervaren).

Zorgleerkracht A School 6 (SES4): Door het M-decreet zitten er nu meer kinderen nog hier op school die vroeger in het Buitengewoon Onderwijs zouden zitten. Onze uitstroom naar 1B is gigantisch zowel vanuit het vijfde als vanuit het zesde. Hiervoor kijken we altijd eerst naar wat het kind nodig heeft, wat we kunnen bieden en dat gaan we dan in balans leggen. Als kinderen in het 5^e leerjaar al een jaar ouder zijn, dan is het vaak meer zinvol om kinderen voor te bereiden op 1B omdat ze daar een meer gepaste ondersteuning zullen krijgen.

Zorgleerkracht B School 6 (SES4): Soms willen we er zo zelfs meer voorbereiden, maar als je geen fiat hebt van de ouders gaat dat verhaal niet door. Dus zien de leerkrachten kinderen elke dag op de schoolbanken zitten en geen stappen zetten, dat is heel frustrerend. In het vijfde leerjaar zijn er nu zes leerlingen waarvan we denken: 'Dat krijgen we gewoon niet waar gemaakt, niet recht getrokken met alle mogelijke ondersteuning en differentiatie op het niveau van de basiszorg en de verhoogde zorg. Dat is de realiteit van elke dag hier.

Leerkracht School 13 (SES4): Soms krijg je hier een leerling die goed scoort op IQ-tests, maar we toch een advies 1B geven. Dat komt dan bijvoorbeeld omdat, ondanks al onze pogingen, de motivatie van de leerling een probleem bleef en de ouders niet meewerkten.

Ook in School 14 (SES4) waar het versnellen van het leerproces nochtans de focus is, merkt men op dat ze regelmatig kinderen een advies naar 1B geven. Ook hier klinkt dat hun aanpak onder bepaalde omstandigheden of bij bepaalde leerlingenprofielen niet voldoende werkt. 1B of zittenblijven blijkt dan de enige uitweg:

SES-leerkracht School 14 (SES4): De lat ligt hier hoog, maar die lat is voor elk kind anders en moet ook binnen het bereik van het kind liggen. Er zijn echt wel kinderen die beter in 1B passen. Onze adviezen in die richting worden bepaald door de evolutie van een leerling op te volgen en met elkaar hierover in gesprek te gaan. Het gaat vaak om kinderen die niet graag studeren, maar bijvoorbeeld wel graag met andere kinderen werken. Het team blijft met die adviezen naar 1B wel worstelen. Voor ons blijft immers dat we per kind kijken hoe we er het meeste rendement kunnen uithalen in plaats van te doen wat het gemakkelijkste is voor ons. Een probleem vormen ook de late, vaak anderstalige, instromers met potentieel. Zelfs al kunnen we hun leerproces goed versnellen, de eindmeet komt voor hen vaak te vroeg. Zittenblijven of 1B is dan de enige optie. We hopen dat met de onderwijshervorming de nieuwe opstroomoptie van 1B naar 2A soelaas kan bieden en die leerlingen meer ruimte kan geven op een schoolloopbaan die past bij hun potentieel.

Opvallend is dat leerkrachten die leerlingen in een differentiatiespoor plaatsen dat leidt naar 1B zo vaak het academisch engagement van leerlingen met beperkte academische mogelijkheden willen behouden. De achterliggende idee is immers, zoals de SES-leerkracht van School 14 (SES4) stelt, dat kinderen beter tot leren komen en meer kansen krijgen als ze niet allemaal dezelfde lat moeten

behalen en dezelfde leerstof moeten verwerven. Integendeel, ze werken best toe naar hun eigen lat (zie ook conceptualisering gelijke onderwijskansen, 4.1.2). Zo werken zorgt er volgens hen ook voor dat alle kinderen succeservaringen kunnen opdoen.

Directeur kleuterafdeling School 12 (SES4): Gelijke onderwijskansen betekent voor ons dat elk kind zijn eigenheid heeft en zijn talenten, en dat we die lat VAN elk kind willen hoog leggen, maar niet dé lat VOOR elk kind hoog leggen. Er is hier dus niet één lat voor iedereen. Elk kind heeft hier zijn individuele lat.

Leerkracht School 9 (SES4): Wij kiezen niet vaak voor zittenblijven, maar laten wel veel kinderen toe naar 1B. Dat wordt vaak in het 4^e leerjaar al gecommuniceerd. Kinderen krijgen dan een apart traject dat ook goedgekeurd is door de ouders. Dat doet die kinderen goed. Zij kunnen zo tenminste succeservaringen opdoen, halen binnen dat traject ook al eens een 8 op 10 op een toets.

Uit de weerstand van ouders tegen een advies naar 1B of een aangepast individueel curriculum, die verschillende scholen als een stoorzender ervaren, blijkt dat niet alle ouders deze operationalisering van gelijke onderwijskansen ondersteunen. Ook kinderen hebben soms kritiek. Uit volgend citaat uit de mond van een kind van School 12 (SES4), krijgen we een indicatie van wat zij wel willen:

Leerling School 12 (SES4): De beste leerkrachten zijn leerkrachten die erin slagen alle kinderen hetzelfde te doen leren, en niet van: jij kan moeilijk taal, dus doe maar rekenen. Zo krijg je niet het gevoel dat je erbij hoort. Ik heb het liefst leerkrachten waar iedereen gelijk is voor de wet.

Ook het volgende en meest terugkerend antwoord van de leerlingen met leermoeilijkheden op de vraag wat de leerkracht deed die hen het best of meest heeft doen leren, gaat in die lijn. Ze zet ook de kwaliteit van de instructie centraal.

'De leerkracht die ik het best vond, kon de leerstof goed en interessant uitleggen en legde dit meerdere keren uit tot iedereen het begreep.'

5.1.2 Praktijken met een focus op taal

Globaal valt op dat de scholen uit dit onderzoek de anderstalige thuiscontext wel benoemen als een drempel tot leersucces, maar slechts zelden hun taalinitiatieven voor leerlingen benoemen als een cruciale of goede praktijk die die drempel kan slechten. Bij de scholen die wel dergelijke praktijken op schoolniveau benoemen, zien we twee aanwendingsvormen. Ofwel zetten ze hiervoor voornamelijk hun reguliere (SES-)lestijden in de klas en in het kader van de brede basiszorg in. Ofwel of daarnaast werken ze (deels) met kleine groepen buiten de klas (bijvoorbeeld om een intensief taalbad mogelijk te maken, zoals in School 10 (SES4) of om leerlingen met taalmoeilijkheden te ondersteunen, zoals in het voorbeeld hieronder). Doel is in de eerste plaats het plezier in lezen en het taalgevoel te bevorderen. In School 9 (SES4) zetten de leerkrachten van de 3^e graad eerder in op het samen leren schrijven van teksten. Zowel de leerkrachten als de leerlingen zijn hier enthousiast over.

Leerkracht School 9 (SES4): Wij zetten in de derde graad sterk in op het leren teksten schrijven. Dat werkt erg goed. In het 5^e leerjaar doen ze dit een voormiddag in de week, in het 6^e leerjaar om de twee weken. Soms alleen, soms in groep. De structuur is altijd hetzelfde. De leerling of groep kiest een actueel thema dat past binnen WO, doet een brainstorm hierover en zoekt informatie op. Daarna schrijven ze

hun tekst 'in het klad' op. Met dat klad gaat de leerling naar de klas. Hij leest de tekst voor, waarna andere gerichte feedback en tips kunnen geven. Op basis van die feedback gaat de leerling terug aan de slag en schrijft de leerling de tekst 'in het net'. Daarna geef ik voor de volgende keer nog werkpunten mee.

Leerling School 9 (SES4): Ik behoor tot de betere van de klas als we in vier sporen werken. Dat vind ik niet altijd leuk. Ik ben vaak al eerder klaar, en blijf de lessen en de oefeningen te simpel vinden. Dat is anders bij de schrijfopdrachten die we hier krijgen. Daar krijgen we kans om zelf na te denken en te gaan spelen met taal.

In School 2 (SES2) staat lezen schoolbreed centraal, en werd er een programma rond ontwikkeld dat in focus zowel preventief als remediërend is. Preventief omdat het start in de kleuterklas, remediërend omdat ook (SES-)lestijden worden aangewend om leerlingen met leesmoelijkheden te ondersteunen.

Leerkracht School 2 (SES2): In onze school staat lezen centraal. Omdat leren lezen zo een belangrijke, maar grote stap is, starten we in de kleuterklassen al aan de voorbereiding hiervan. We besteden veel aandacht in de klas aan woordenschat, taalgebruik, klanken en rijmen en starten in de 3e kleuterklas na nieuwjaar met voorbereidend lezen. Ook in de lagere school gaan we in die lijn verder. Elke leerkracht bouwt dagelijks korte leesmomenen in van een twintigtal minuten. Leerlingen kunnen in die tijd een boek lezen. Daarnaast is er in het eerste, tweede en derde leerjaar een leesclub, dit is een aparte klas voor leerlingen die het moeilijk hebben met lezen. Zij oefenen het lezen extra in samen met de zorgleerkracht en met ouders of grootouders. Bij het tutorlezen lezen de kinderen in duo, waarbij oudere kinderen een beginnende lezer helpen om beter te kunnen lezen. Dat bevordert het leesplezier van beiden.

Twee scholen met veel anderstalige leerlingen (School 14 (SES4) en School 7 (SES4)) kregen financiële ondersteuning van een extern fonds om een bib op te bouwen waar leerlingen (en ouders) boeken in de thuistaal en vertaald kunnen terugvinden. Leerlingen kunnen er op eigen houtje lezen, maar het is ook de bedoeling dat leerkrachten naar de bib gaan en kinderen zo leren kennismaken met boeken. Op die manier willen de scholen een zichtbare plaats geven aan de rijkdom en cultuur van de kinderen, wat volgens hen zowel het academisch engagement als het welbevinden kan bevorderen.

Leerling School 14 (SES4): Deze school vindt dat een meertalige school niet enkel boeken in het Nederlands kan hebben. De bib geeft de mogelijkheid voor iedereen om boeken te lezen in de eigen én de andere taal. Zelf ga ik regelmatig naar de bib, maar zeker niet iedereen in mijn klas doet dat. Ik hou er van de rust. Ik geloof echt dat je door boeken te lezen slimmer wordt.

5.2 Praktijken om het psycho-sociaal engagement te bevorderen

Verschillende scholen geven aan veel tijd en energie te besteden aan het verhogen van het welbevinden van hun leerlingen enerzijds en het ontwikkelen van sociale vaardigheden bij hun leerlingen. Globaal kiezen ze voor deze strategie om conflicten in de speelplaats of de klas te verminderen, pestgedrag tegen te gaan of om de motivatie van leerlingen te bevorderen. Achterliggend klinkt de overtuiging mee dat de aanwezigheid van die motivatie en een rustig en geordend school- of klasklimaat leren mogelijk zal maken en zo voor iedereen kan leiden tot betere leerprestaties.

De overweldigende aandacht voor welbevinden en in mindere mate sociale vaardigheden, alsook de aanname dat meer welbevinden leidt tot betere prestaties, heeft echter nagenoeg nergens invloed op de aanwending van de (SES-)lestijden. Verschillende scholen kiezen wel om in te stappen in antipestprojecten, zoals KIVA²⁴, bieden in de school buitenschoolse activiteiten (bijvoorbeeld op woensdagnamiddag) aan die kinderen met een kansarme thuiscontext inoefent in sociale vaardigheden, of hebben een Time-Out stoel waar leerlingen in de zorgklas op adem kunnen komen (School 1 (SES1)). Daarnaast benadrukken sommige teams het belang van een warme en zorgzame relatie tussen de klasleerkracht en de leerlingen om het welbevinden van kinderen te bevorderen.

Zorgleerkracht School 10 (SES4): Ik geloof dat je als kind goed voelen op school de basis voor groei en dus leersucces. Om kinderen goed te doen voelen op school zijn leerkrachtkenmerken als aandacht geven, vertrouwen en geduld het belangrijkste. Ik probeer kinderen het gevoel te geven dat ik er ben voor hen en zij er ook mogen zijn. Om dat te kunnen moet je als leerkracht kunnen meegaan in het verhaal van het kind en in het kind blijven geloven, waarna je vandaaruit stapje voor stapje het kind in werkhouding tracht te krijgen.

Als het gaat om welbevinden, geven leerlingen in alle scholen aan pestgedrag als een groot probleem te ervaren (ook in scholen die met antipestprogramma's werken). Zij verbinden de zorg die ze hierover hebben echter niet meteen met hun leerprestaties. Pesten ondermijnt in hun ogen enerzijds vooral dat wat ze het meest waarderen op school, met name het kunnen samen zijn met vrienden in de klas en op de speelplaats, en anderzijds hun gevoel van zelfwaarde. De school als leefplek staat voor hen dus centraal:

Leerling School 10 (SES4): Het fijnste hier op school is de vrienden die je hier maakt en hebt. Ik zou graag meer die vriendschap kunnen voelen, leren om beter om te gaan met elkaar zodat we in groep kunnen samenwerken en sorry leren zeggen. Ik wil niet dat kinderen leerkrachten boos maken door ruzie te maken in de les, want dat vind ik niet fijn. Op school hebben we KIVA. Soms lost dat een ruzie op, maar soms ook niet.

In vier scholen zien we programma's gericht op welbevinden van leerlingen en/of betere sociale vaardigheden bij leerlingen waar wel expliciet (SES-)lestijden worden aangewend. In twee van die scholen (School 5 (SES4), School 9 (SES4), zie box) krijgt daarbij een zorgleerkracht uren om dit programma schoolbreed te ontwikkelen, te implementeren en op te volgen, soms met een kernteam van leerkrachten die na schooltijd samenkomt. In de derde school (School 3 (SES2)) gaat de zorgleerkracht op vraag van de klasleerkracht van een kleuterklas mee om korte buitenschoolse activiteiten te doen (zoals wandelingen, bezoek aan een museum). In de laatste school is er met de (SES-)lestijden een aparte bioklas gemaakt waar leerlingen klasoverstijgend samen tuinieren (School 6 (SES4)). Volgens de directeur en de zorgleerkracht biedt die bioklas in functie van gelijke onderwijskansen verschillende voordelen:

²⁴ Cf. <https://www.kivaschool.be/>: KiVa is het wetenschappelijke antipestprogramma uit Finland en betekent in het Fins 'fijn' of 'leuk'. Het is een preventief en schoolbreed beleid voor basisscholen, dat het welbevinden op school versterkt en (cyber)pestproblemen voorkomt en oplost. KiVa versterkt de sociale vaardigheden van leerlingen en ook leerkrachten voelen zich beter. Aangezien KiVa-leerkrachten pestproblemen beter aanpakken en meer vertrouwen krijgen, werkt dit de positieve sfeer in de klas en op school in de hand.

Directeur School 6 (SES4): De bioklas is in het bijzonder voor leerlingen met een kansarme thuiscontext belangrijk. Zij wonen vaak klein behuist en kunnen niet buiten spelen. Op school wordt hiervoor expliciet tijd gemaakt tijdens de uren. Een ander voordeel is dat de kinderen in de bioklas op een andere manier samen zijn en samen werken dan in de klas. Hierdoor komen hun sociale vaardigheden meer op de voorgrond en is er ook meer begeleidingsruimte om hier specifiek aan te werken. Omdat we dit altijd slechts met een deel van de klas doen, kan de klasleerkracht voor de leerlingen die in de klas blijven ondertussen ook de tijd nemen om specifiek op iets door te werken of bepaalde leerstof te remediëren.

Zorgleerkracht School 6 (SES4): Op school vinden we de totale ontwikkeling van het kind erg belangrijk. Vandaar dat we zo een bioklas hebben. Zo is er een meisje in de klas waar de klasleerkracht het heel moeilijk en zwaar mee heeft. In de bioklas doet dit meisje daarentegen wel goed mee. Het is dan fijn om die momenten ook te hebben en te zien dat ook die kinderen zich goed kunnen voelen op school, zelfs al is dit niet gemakkelijk voor hen. In zo een bio-klas kunnen kinderen meer zichzelf zijn.

School 9 (SES4) is een school in een stedelijke context die de laatste jaren steeds meer SES-leerlingen aantrekt. De directeur legt in zijn visie op gelijke onderwijskansen sterk de nadruk op een goed leefklimaat en een goede leerkracht-leerling relatie om de school goed te doen functioneren. Het aanleren van sociaal vaardigheden ziet hij daarbij als een hefboom om schoolse vaardigheden te kunnen ontwikkelen en dus tot betere leerprestaties te komen. Ook de leerkrachten erkennen het belang hiervan, maar zien de baat om hier op in te zetten ruimer. Zij beklemtonen dat hieraan werken gelijke onderwijskansen bevordert omdat het kinderen helpt klaar te maken voor de maatschappij en leert hoe ze kunnen doorzetten en gelukkig kunnen zijn.

Om dit doel te realiseren, heeft de school beslist om aan de slag te gaan met herstelgericht werken. Hiervoor hebben ze via een externe organisatie financiële ondersteuning ontvangen. In herstelgericht werken gaan leerlingen in een kring samenzitten om een gesprek te voeren en leren ze zo naar elkaar luisteren en samen oplossingen bedenken. Dit gesprek kan proactief zijn (zonder aanwezigheid van conflict) of herstellend (na conflict). Kenmerkend aan beide cirkels is dat iedereen aan het woord komt zonder dat een ander hem of haar mag onderbreken, open vragen het gesprek leiden en dat ze eindigen met het maken van gezamenlijke afspraken. Ook bij een herstelgericht gesprek beluistert men ieders visie en gevoelens op het incident aan de hand van vragen als 'wat is er gebeurd?' 'wat dacht en voelde iedereen voor, tijdens en na het incident? Daarna interpreteert men de verhalen met vragen als 'Op wie had het conflict invloed?' 'Wie is erdoor geraakt?' Tot slot zoekt men naar oplossingen aan de hand van vragen als: 'wat hebben de gekwetste, benadeelde personen nodig om zich beter te voelen, voort te kunnen, het incident af te sluiten?'. Men maakt ook samen afspraken op basis van vragen als 'hoe moet het verder?' 'Wat moet er gebeuren opdat de relatie genormaliseerd wordt?' Tijdens al die stappen staat de groep centraal: iedereen is erin betrokken en wordt erdoor geraakt, en het is ook de groep die samen verantwoordelijk is voor het vinden en uitvoeren van oplossingen.

Om deze methode schoolbreed te implementeren kregen alle leerkrachten en medewerkers van de buitenschoolse opvang een basisvorming. Hiervoor werd tijd vrijgemaakt tijdens pedagogische studiedagen en in personeelsvergadering, waar ook plaats is voor terugkoppeling en reflectie. Daarnaast is er nog een werkgroep die hun expertise verder doorgeeft aan andere leerkrachten.

Herstelgericht werken vraagt volgens de verantwoordelijke zorgleerkracht tijd: 'Om het te doen werken, is het wel belangrijk dat leerkrachten regelmatig met de cirkels werken zodat leerlingen leren zo te spreken. Uit zichzelf hebben ze de vaardigheden en ook de woordenschat niet om

bijvoorbeeld over gevoelens te spreken. Als dat wel gebeurt, dan zie ik dat een herstelgesprek leerlingen rustiger maakt en hen in staat stelt om beter te kunnen zeggen hoe ze zich voelen en wat ze fout hebben gedaan.' Dit heeft volgens de directeur op zijn beurt ook een effect op het leerproces, omdat je als leerling die vorm van rust nodig hebt om te kunnen leren.

Niet iedereen is na de basisvorming overtuigd van de baten van het herstelgericht werken. Vaak geloven ze in theorie wel waarom het goed is, maar zijn ze niet bereid hier in de klas tijd voor te nemen en hierin te durven groeien. De leerkrachten die deelnamen aan het interview doen hun dagelijks kringgesprek wel op basis van de principes van herstelgericht werken. Er is een doosje met vragen, waar een leerling elke dag een vraag uittrekt. Soms gebruiken ze een vraag als feedbackinstrument, bijvoorbeeld door te vragen 'wat heb ik onthouden van deze dag? In hun klasgroep zien ze volgende effecten: de leerlingen zijn dichter naar elkaar toe gegroeid, leren luisteren naar elkaar en voelen zich ook gehoord. Er is meer plaats voor emoties. Daarnaast ervaren ze de methode als een belangrijke schakel voor een goed klasklimaat en geven ze aan dat de werkwijze kinderen leert reflecteren op situaties en zichzelf: *'De kinderen van mijn klas kunnen nu beter verwoorden waar ze goed in zijn en wat ze nodig hebben om goed te kunnen leren. Ik gebruik dat soms ook expliciet als een beginvraag voor de kring. Die training in reflectievermogen is, denk ik, cruciaal, omdat het leerlingen helpt in hun aanstuuringsvermogen en zelfbeheersing.'*

Ook de leerlingen erkennen dat de cirkels rust brengen in de klas, en vinden bij herstelgesprekken vooral het samen een oplossing zoeken belangrijk, ook omdat leerlingen die niet betrokkenen zijn in het conflict mee mogen denken. Bij grote conflicten zien ze echter dat leerkrachten het herstelgericht werken zelf niet meer toepassen: *'Zonet is er een grote ruzie geweest, en dan wordt het werken in die cirkel wel serieuzer en moeilijker. De leerkrachten waren er niet bij, maar hebben net na het moment van het conflict geen gesprek gedaan, maar gewoon de verkeerde persoon bestraft, waardoor het alleen maar erger is geworden. De herstelgesprekken daarna hebben dit ook niet kunnen oplossen.'*

Door praktijken te ontwikkelen die het welbevinden en de sociale vaardigheden van leerlingen bevorderen willen scholen dus voornamelijk bepaalde onderwijsproblemen zoals een gebrek aan motivatie, pestgedrag en conflicten op de speelplaats aanpakken. Die opzet is geslaagd als praktijken ervoor zorgen dat de school opnieuw een rustige en geordende plaats worden waar leerlingen terug functioneren zoals van hen verwacht wordt om goede prestaties te behalen. Ze kunnen zichzelf beheersen en aansturen, hebben een werkhouding, zijn aandachtig en doen mee, en kunnen hun fouten erkennen. Daarmee lijken de scholen ervan uit te gaan dat gelijke onderwijskansen vraagt om strategieën en daarbij horende praktijken die het deviant gedrag van kinderen verandert in gedrag dat nodig is om leren opnieuw mogelijk te maken. De mate waarin dit als deviant gepercipieerde gedrag de uitkomst is van de leerkracht-leerling relatie zelf of bredere maatschappelijke tendensen wordt echter niet expliciet benoemd (zie Spratt, 2017, die voor Schotse scholen dezelfde conclusies trok). Enkel de uitspraak van de directeur van School 6 (SES4) is hierop een uitzondering. Zij stelt immers dat de krappe behuizing van sommige leerlingen een drempel is voor het welbevinden van die kinderen en dat de bio-klas tijdens de lesuren hierop een antwoord wil bieden. Ook andere perspectieven op welbevinden en sociale vaardigheden ontdekken we in de interviews met de leerlingen. Sommige leerlingen stellen immers dat net de wijze waarop ze (via SES-lestijden) gegroepeerd worden en in de klas moeten werken, het sociale klasweefsel verzwakt (zie voor gelijkaardige opmerkingen, Vandecandelaere e.a., 2017):

Leerling School 14 (SES4): Wij werken hier heel vaak alleen of in kleine groepjes aan een opdracht. Ook het kringgesprek op maandag verdwijnt regelmatig, omdat we onze lessen en taken moeten afkrijgen. Alleen als we 's middags samen eten, doen we nog iets met de hele klas. Dat is wel jammer, vind ik.

Leerling School 3 (SES2): In onze school kunnen wij kiezen of we zelfstandig werken, hulp krijgen van de leerkracht of samen werken met andere kinderen aan een oefening. Soms kies ik om hulp te krijgen van de leerkracht of dit met andere kinderen te doen, ook al weet ik dat ik die oefening helemaal alleen kan maken. Zo hoef ik niet de hele tijd op mijn eentje bezig te zijn.

Ook een enkele leerkracht geeft aan dat de wijze waarop ze op hun school differentiëren net de rust en aandacht van leerlingen voor de schoolse taken ondermijnt:

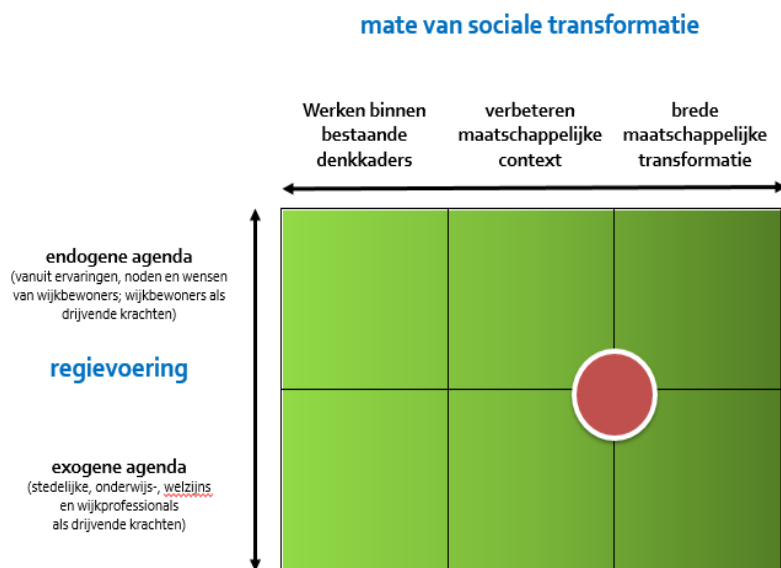
Leerkracht School 10 (SES4): Soms gebeurt het dat er verschillende mensen in de klas binnen en buiten lopen. Een zorgleerkracht die komt mee ondersteunen, een leerkracht die een groepje anderstalige nieuwkomers uit de klas haalt om intensief te werken op taal en een logo die met een kind aan de slag wil gaan. Dat is niet altijd even gemakkelijk. Dat maakt het soms te druk voor kinderen. Kinderen gedragen zich dan anders of kunnen zich moeilijker concentreren.

Kortom, de aanwending van de (SES-)lestijden in functie van differentiatie en een beter academisch engagement kan ook een negatieve invloed hebben op het sociale weefsel van de klas en het gedrag van kinderen. Als dit zo is, dan kunnen we ons de vraag stellen in hoeverre scholen via hun praktijken voor meer welbevinden en sociale skills geen problemen willen oplossen die ze deels zelf creëren door hun 'nieuwe' wijze van groeperen en leren in de klas.

5.3 Praktijken om leeromgevingen krachtiger te maken

Een aantal scholen met veel SES-lestijden is ervan overtuigd dat gelijke onderwijskansen realiseren de aanwezigheid vraagt van krachtige leer- en leefomgevingen op meerdere niveaus: op school, thuis en in de buurt. Centrale term in de praktijken die daartoe ontwikkeld worden, is betrokkenheid. Of nog, krachtige leer- en leefomgevingen zijn volgens die scholen omgevingen waarin de actoren wederzijds op elkaar betrokken zijn en samenwerken in functie van het leerproces en het welzijn van ieder kind. Die insteek neemt ook het conceptueel kader van Kerr e.a. (2016) die de aanpak en praktijken van Brede Scholen in achtergestelde wijken onderzocht en in kaart bracht op welke manier ze trachtten bij te dragen aan het sociale leven in die wijk (zie Figuur 4). Dit kader bevat twee elementen:

- **de regievoering:** dit is de aard van de relaties: wie is initiatiefnemer, wie bepaalt de agenda, wie heeft de regie tijdens het proces, wie is betrokken en hoe, wie is in de mogelijkheid om actie te ondernemen of bepaalde acties te doen stoppen.
- **sociale transformatie:** het veranderingsdoel en achterliggende uitgangspunten van de acties die het partnerschap aangaat.



Figuur 4 Model Kerr e.a. (2016)

Beide dimensies worden binnen het kader in een continuüm weergegeven.

In de eerste dimensie bevinden zich aan het ene eind van het continuüm praktijken die door 'exogene agenda's' bepaald en geïnstalleerd werden. Professionals sturen het proces. Aan het andere eind bevinden zich vormen van initiatieven die gegroeid zijn uit de ervaringen, noden en wensen van de wijkbewoners. 'Endogene agenda's' zijn het uitgangspunt.

De tweede dimensie gaat over de visie op sociale transformatie. Die dimensie bevat een continuüm met aan het éne eind acties die werken binnen de bestaande maatschappelijke overtuigingen en overeenkomsten. Aan het andere eind van het continuüm gaat het om acties die trachten de bestaande maatschappelijke overtuigingen en overeenkomsten te veranderen. Volgens Kerr e.a. (2016) kiezen deze stakeholders meestal voor een probleemanalyse en stellen ze daaropvolgend acties voor die remediërend of corrigerend zijn. Bewegend naar het andere eind bevinden zich netwerken die in de eerste plaats de maatschappelijke contexten aanpakken. Zij trachten bijvoorbeeld de verschillende contexten die het leerproces van kinderen beïnvloeden te versterken. Helemaal aan het andere eind bevinden zich tot slot initiatieven die stellen dat een bredere maatschappelijke transformatie noodzakelijk is om sociale ongelijkheid in achtergestelde wijken aan de wortel aan te pakken (bijvoorbeeld onderwijssysteem aanpakken, of de arbeidssituatie van de ouders).

Als we de bestaande samenwerkingsverbanden bekijken die scholen uitbouwen zowel intern als extern, dan valt ten eerste op dat in de meeste scholen de exogene agenda en de samenwerking onder professionals primeert. Kerr e.a. (2016) kwamen tot dezelfde conclusie, ook de resultaten uit de survey bevestigen dit beeld (Tierens e.a., 2020). Overleg en samenwerking met externe organisaties en vaak ook ouders komt voornamelijk tot stand om, in lijn met het zorgcontinuüm, acties te ontwikkelen voor alle individuele leerlingen met ernstige leer- of gedragsmoeilijkheden of een problematische thuiscontext (cf. leerlingen in verhoogde en uitgebreide zorg). CLB is de organisatie die het vaakst als (overleg)partner betrokken wordt, soms ook hulpverlening of welzijnsorganisaties. De visie op sociale

transformatie is de gemonitorde problemen van dit individuele kind te remediëren, en waar nodig, het kind of de ouders naar de gepaste instanties door te verwijzen. In alle scholen keert dit patroon terug en wordt ze al vele jaren als deel van hun zorgbeleid toegepast. Tegelijk vinden we in de scholen uit deze studie ook verschillende vormen van samenwerking of betrokkenheid tussen stakeholders terug die meer inzetten op het versterken van de context en/of de actieagenda meer endogeen kleuren. Ter illustratie geven we drie concrete praktijken op het niveau van de school (5.3.1), ouders (5.3.2) en leerlingen (5.3.3). Uit de survey blijken in dat kader vooral de pedagogische begeleidingsdiensten een belangrijke partner voor scholen (Tierens e.a., 2020).

5.3.1 Co- of teamteaching doet samenwerken

In de vorige studie naar de implementatie van het GOK-decreet (Juchtmans & Vandenbroucke, 2013) wezen de auteurs er al op dat de keuze om de GOK-uren klasintern in te zetten er deels voor zorgde dat de autonomie van de leerkracht in zijn klas doorbroken werd en leerkrachten elkaar op informele wijze gingen ondersteunen. Die trend is versterkt in scholen die kiezen voor co- of teamteaching. Eigen aan deze vorm van klasorganisatie is dat het vertrekt vanuit het *equal status model*. Twee leerkrachten of een team werken als gelijkwaardige leerkrachten samen. Indien goed toegepast, maken leerlingen geen onderscheid meer tussen de leerkrachten. Omwille van die gelijkwaardigheid (althans in principe) gaat co- of teamteaching verder dan klasinterne ondersteuning. Directies en leerkrachten geloven ook dat dit de kansen van alle kinderen ten goede komt:

Beleidsondersteuner School 13 (SES4): Ik ben onlangs gaan observeren in het tweede leerjaar. Ik zag toen hoe het leerkrachten-duo bezig was, en was onder de indruk. Zo'n rustige sfeer, elke leerling was betrokken en aan het meedoen. Het switchen tussen de leerkrachten ging als vanzelf, alsof ze het al jaren deden.

Directeur School 13 (SES4): Hierdoor krijg je ook meer het preventieve. Leerkrachten gaan vooraf al inschatten welke problemen zich kunnen voordoen. Soms zijn leerkrachten wel nog bang om met twee in de klas te staan. Maar wat sommigen onder hen al gepresteerd hebben, hoe je ziet dat de één de ander stimuleert om allerlei zaken te doen. Om extra ondersteuning te geven bij kinderen, of creativiteit die naar boven komt ten voordele van de kinderen. Net omdat ze een beetje verplicht worden om samen te werken. Vroeger zat je vaak thuis iets voor te bereiden en had je problemen dan zat je na te denken over hoe je dat ging aanpakken. Nu moet je samen overleg plegen en moet je erover praten. En omdat je dat samen gezien hebt, kan je ook samen naar een oplossing zoeken. Zo ontstaan er ook voor kinderen veel meer mogelijkheden. Ze krijgen meer kansen.

In School 13 (SES4) staan twee leerkrachten samen voor één klas, in School 14 (SES4) vormen ze mini-teams van drie leerkrachten die samen verantwoordelijk zijn voor twee klassen, waardoor klasoverstijgende teamteaching tot stand komt. Ook zij beoordelen die samenwerking als erg positief:

Beleidsondersteuner School 14 (SES4): In onze school hebben we een zelfsturend mini-team bestaande uit twee klasleerkrachten en zorgleerkracht, die samen verantwoordelijk zijn voor dat jaar. Wij ervaren die samenwerking als een belangrijke steunpilaar. Als iemand vastloopt op breuken, gaan we immers samen een oplossing zoeken. Leerkrachten werken ook samen voor projecten, plannen en creëren samen om dingen te doen. Er blijven per jaar wel twee klassen, maar die werken samen. Leerlingen zijn gewoon om binnen en buiten te gaan en verschillende leerkrachten te zien. In zekere zin hebben de

kinderen sowieso drie leerkrachten en daarnaast losse leerkrachten, die extra ondersteuning komen geven. Ook rapportering gebeurt samen. Dit wil zeggen dat de SES-leerkracht echt mee verantwoordelijk is, en niet enkel inspringt. Klasleerkracht blijft wel aanspreekpunt en zorgt voor onthaal.

Leerkrachten school 14 (SES4): De grens tussen SES- en klasleerkracht vervaagt. Samen voor de klas staan maakt lesgeven ook meer relax en creatiever. Naar gelijke onderwijskansen toe is het voordeel ook dat je meer tijd krijgt voor observatie en verschillende perspectieven op de kinderen hebt. Je corrigeert elkaar, en krijgt een rijker beeld van het kind.

Ook in andere scholen die (soms) met co-teaching werken, klinken dezelfde geluiden. Het delen van een klasgroep leidt ertoe dat men het gevoel krijgt samen de groep leerlingen en de school te dragen. Dit bevordert volgens hen de onderwijskwaliteit in de klas en het welbevinden van leerkrachten, waardoor ook de leerlingen tot betere prestaties komen. Leerkrachten staan er immers niet meer alleen voor, kunnen samen naar oplossingen zoeken, complementair werken vanuit eigen sterktes, en vragen of issues ventileren. Dit is volgens sommige scholen ook belangrijk voor beginnende leerkrachten of leerkrachten die vervangingen doen. Ook zij kunnen nu op de andere leerkracht(en) terugvallen. Het is een soort vangnet, die hulp en begeleiding spontaan mogelijk maakt. Soms, zoals in School 14 (SES4), gebeurt die ondersteuning samen met een coach die met de (SES-)lestijden speciaal voor stagiairs en beginnende leerkrachten is aangesteld.

De grootste hindernis voor co- of teamteaching blijft de weerstand bij sommige (vaak oudere) leerkrachten om op die manier voor de klas te staan (zie ook Juchtmans & Vandenbroucke, 2013). Niet alleen de autonomie van de leerkracht voor de klas verdwijnt, maar ook de controle over het leer- en evaluatieproces in de klas.

5.3.2 Ouderbetrokkenheid: het belang van een wederkerige relatie

Een aantal scholen, opnieuw met veel SES-lestijden, hebben de laatste jaren veel tijd en energie geïnvesteerd in het versterken van de ouderbetrokkenheid, hier begrepen als elke vorm van betrokkenheid van ouders bij het leren en de schoolontwikkeling van hun kind. Doel is het schoolbeleid en de schoolpraktijk enerzijds meer af te stemmen op de context van alle gezinnen (en dus ook alle kinderen), en anderzijds het gezin als leeromgeving te versterken.

Hiervoor worden met de SES-lestijden meestal geen aparte lestijden vrijgemaakt of een extra leerkracht aangetrokken. Klasleerkrachten en zorgleerkrachten ontwikkelen acties tijdens hun reguliere tijd en na de schooluren, of een schoolteam ontwikkelt samen beleid. Opvallend is dat de scholen dit vaak doen in samenwerking met gemeentelijke- of welzijnsorganisaties. Die samenwerking kan vormend zijn, zoals bijvoorbeeld in School 6 (SES4) waar een buurtorganisatie het schoolteam leert hoe ze sensitief kunnen worden voor en werken met de context van kinderen in kansarmoede. Ze kan ook zeer intensief zijn. Aan een school is dan een brugfiguur of een organisatie gekoppeld die instaat voor de brug met ouders (School 10 (SES4), School 7 (SES4), School 14 (SES4), School 6 (SES4)) en bemiddelend optreedt bij conflicten of problemen (Juchtmans, 2018). Lokale besturen en soms ook AMIF/ESF financieren deze initiatieven, bijvoorbeeld met de middelen van het flankerend onderwijsbeleid, of zorgen dat leerkrachten gedeeltelijk gedetacheerd worden om hiervoor tijd vrij te maken. Ook schakelt men vrijwilligers in.

Een rode draad bij de scholen die ouderbetrokkenheid centraal zetten als hefboom voor het realiseren van gelijke onderwijskansen, is dat ze veel belang hechten aan initiatieven die een wederkerige relatie tussen school en gezin installeren, en dit soms vanaf de kleuterschool (cf. in kader van acties om kleuterparticipatie te bevorderen, zie SDL e.a., 2018; zie voor inspirerende voorbeelden ook Vlaamse Onderwijsinspectie, 2019). Wederkerigheid ontstaat volgens hen door ouders te zien als experts in de opvoeding van hun kind en als bron om over het kind te leren, de cultuur van de ouders mee te nemen in de school, bewust de visies van kwetsbare ouders in kaart te brengen en met die kennis het schoolbeleid vorm te geven. Daarnaast trachten deze scholen ouders actief betrokken te maken op het schoolse leven van hun kind door hen mee te laten participeren in de huiswerkbegeleiding of in de klas, via huisbezoeken en moedergroepen, door het onderlinge netwerk tussen ouders te versterken, door in de school Nederlandse lessen aan te bieden... Tot slot hechten deze scholen ook veel belang aan een goede flow van communicatie. Dit vraagt volgens hen echter tijd en middelen. In scholen met veel leerlingen uit anderstalige gezinnen, worden er regelmatig tolken ingeschakeld en met pictogrammen gewerkt. Tijd is er ook nodig om aanklappend en outreachend te kunnen werken. Als scholen het contact met de ouder dreigt te verliezen, wordt er kort op de bal gespeeld. Dit gebeurt door ouders informeel aan te spreken aan de schoolpoort, buurtorganisaties of andere ouders die de ouders goed kennen aan te spreken om voor hen te bemiddelen (omgekeerd gebeurt dit ook) en/of zelf een huisbezoek te brengen. In scholen met een brugfiguur is de brugfiguur hier meestal verantwoordelijk voor, maar ook de schooldag anders organiseren kan al voorkomen dat ouders het contact met de school verliezen (zie voorbeeld in de box). De ervaring leert alleszins dat brieven niet werken bij kwetsbare ouders, en hen vaak meteen ongerust maken.

School 10 (SES4) is een school met veel anderstalige nieuwkomers. Vanuit de stad is er een brugfiguur gekoppeld aan de school die mee de relaties met de ouders opbouwt en verzorgt. Enkele jaren geleden stapten ze in samenwerking met de stad en de brugfiguren in een 2-jarig AMIF-project rond kleuterparticipatie (zie SDL e.a., 2018). Cruciaal in dit project was dat ze om hun acties vorm te geven verplicht werden de ouders zelf te bevragen op hun noden en sterktes. Hieruit groeide een structurele aanpassing van de dagorganisatie om een dagelijkse babbel met ouders mogelijk te maken.

Directeur: We hebben het startuur van de schooldag vervroegd. Ouders brengen nu hun kinderen om 8u30 en gaan meteen met hen naar de klas. Er is dan een kwartier tijd om met leerkracht een babbel te doen. Dat zijn losse gesprekken die starten met de simpele vraag: 'hoe gaat het?' Er is ook tijd om leerinhoud te bespreken, of dingen die de ouders of het kind in het algemeen bezig houden. Voordeel is dat ouders zo met eigen ogen kunnen zien wat er in school gebeurt en op een laagdrempelige wijze ook onderling met elkaar in contact kunnen komen.

De leerkrachten merken op dat de actie vooral goed werkt bij de ouders van kleuters, ook om de ouders op een informele wijze warm te maken voor oudercontacten. Ouderbetrokkenheid komt er volgens hen zo ook niet meer bovenop, maar wordt geïntegreerd in het klasgebeuren. Hoe ouder de kinderen, hoe zelfstandiger ze de klas binnenkomen. Maar ook dan wordt dit kwartiertje extra in de klas als positief ervaren, omdat het een gelegenheid creëert voor de leerkracht om even meer individueel tot gesprek te komen en hen al op hun gemak te stellen. Ook de leerlingen ervaren dit zo:

Leerling: Als ik de klas binnenkom, krijg ik altijd een 'goeiemorgen'. Dat vind ik wel fijn. Daarna heb ik dan tijd om zeggen om alles klaar te zetten en de agenda te schrijven. Het is ook fijn dat we meteen naar de klas kunnen in plaats van op speelplaats te zitten.

Naast het vervroegen van het startuur, is er ook nog koffie op de stoep: (zorg)leerkrachten staan buiten met de koffie, en creëren zo een plek en tijd voor een babbel met ouders en met elkaar. De brugfiguur is er op dat moment altijd. Zij nodigt dan soms welzijns- en buurtorganisaties uit die dan iets over hun organisatie kunnen vertellen. Ook gebeurt het dat leerkrachten ouders uitnodigen om mee te doen in de klas. Op die manier willen ze ouders te betrekken in klas en hen leren hoe ze kunnen inspelen op de talenten van hun kinderen. Ook een leerling geeft aan dat haar moeder die momenten waardeert dat ze ondersteuning ervaart van de school bij het schoolse leven van haar kind.

Leerkracht: Ik hoop dat ze zich zo meer op hun kinderen betrokken gaan voelen, mee gaan geven dat de school belangrijk is en een grotere steun voor hun kinderen te zijn. Als dat gebeurt, dan zorgt dat er voor dat hun kinderen zich meer gaan inzetten. Omdat dat te doen, is het wel belangrijk dat je openstaat voor hun cultuur en de context van het kind aanvaardt.

Naast de acties zelf die volgens de school wederkerigheid tussen ouders en school tot stand brengen, zorgde het AMIF-traject ook voor verandering in de mindset van leerkrachten. Opnieuw is wederkerigheid hier het centrale woord:

Leerkracht: Ik ben dankzij het AMIF-traject en de brugfiguur meer open gaan staan voor leerlingen met een moeilijke thuissituatie. Ik heb meer begrip gekregen voor hen en ben actiever op zoek gegaan naar wederkerigheid. Vroeger zou ik sneller geoordeeld hebben. Voorwaarde is wel dat je bewust kijkt naar de thuissituatie. Als je dat niet doet, en geen vragen stelt aan ouders of kinderen om die thuissituatie te begrijpen, dan zit je oordeel er naast, en neem je vaak de verkeerde acties. Niet dat wederkerig contact opbouwen gemakkelijk is. Remmen blijven de taal en wat kinderen al hebben meegemaakt. Maar goede ervaringen en gesprekken met ouders, en een durven leren luisteren en zien zonder te oordelen maken gelukkig veel mogelijk.

5.3.3 Actieve betrokkenheid van leerlingen op schoolniveau

Uit de resultaten van de survey blijkt dat leerlingenparticipatie ten opzichte van de andere thema's slechts zelden een thema is dat scholen kiezen om GOK-beleid rond te ontwikkelen (Tierens e.a., 2020). Ook bij de scholen die deelnamen aan het kwalitatieve luik gaat het om een minderheid van de scholen. Deze scholen geven eenmalig of structureel leerlingen inspraak en eigenaarschap voor het opzetten van nieuwe acties of projecten die gerelateerd zijn aan GOK. Die praktijk resoneert meestal ook met de keuze van die scholen om leerlingen op individueel niveau en in een differentiatiecontext eigenaar te laten worden van hun eigen leerproces (denk aan het zichzelf inschalen op één van de vier sporen) of zelf een actieproject te ontwikkelen (bijvoorbeeld ontbijt te organiseren, zoals in School 2 (SES2)).

Dit zijn een aantal voorbeelden, waarvan wel enkel de laatste praktijk structureel (in de zin van verankerd en terugkerend) is te noemen:

- De directeur van School 3 (SES2) schakelde de leerlingen van het 5^e en 6^e leerjaar in na een voor de school teleurstellend resultaat van een enquête over welbevinden van de leerlingen in de desbetreffende klassen en de mogelijke rol die de leerkrachten daarin speelden. De leerlingen werden hierop bevraagd en er werden samen pistes bedacht en afspraken gemaakt om hun welbevinden in de toekomst te verhogen.
- In School 4 (SES3) deed men een schoolproject rond het vergroenen van de speelplaats waarin zowel leerkrachten, ouders, leerlingen en buurt betrokken werden. Met ondersteuning van

een externe organisatie, mochten ook leerlingen hun ideale speelplaats ontwerpen. De resultaten hiervan werden meegenomen in het uiteindelijke ontwerp.

- In School 14 (SES4) gaven kinderen, opnieuw met ondersteuning van een externe organisatie, mee vorm aan de bibliotheek met boeken in de thuishalen van de school. Leerlingen geven aan die inspraak erg belangrijk te vinden, en dus ook meer te willen. Voor hen bleef het mee mogen inrichten van de bib een uitzondering binnen een schoolse wereld waarbij *'we toch het gevoel blijven hebben dat alles voorgeprogrammeerd is, ook als het over onze eigen toekomst gaat.'*
- In School 9 (SES4) tot slot begonnen de leerlingen zelf uitgebreid en enthousiast te vertellen over de inspraak die ze er kregen:

A: We hebben hier veel inspraak. Bijvoorbeeld via de leerlingenraad.

B: De leerlingenraad heeft een brievenbus waar iedereen ideeën mag insteken. Op het forum mogen we dan kiezen welk idee hiervan we voor de hele school gaan uitvoeren. Ze doen dus echt wel iets met onze ideeën. We voeren ze samen uit.

Ook op andere momenten is de actieve betrokkenheid van leerlingen in deze school zichtbaar en wordt ze gezien als extra kansen voor leerlingen om hun mogelijkheden te tonen, zelf dingen aan te pakken, zoals de talentenshow, het vermelde forum, de toonmomenten, de leerlingenraad, in de peer mediation (6^e leerjaar krijgt hiervoor vorming) en de herstelgerichte gesprekken (zie 5.2) waar men tot gezamenlijke afspraken komt. Die actieve betrokkenheid van leerlingen past ook in de keuze van de school om een Brede en vooral open school te zijn die eigenaarschap geeft aan vele mensen, ook niet-professionals.

Directeur: Wie de deur van de school open zet, krijgt ook mensen binnen met ideeën om te doen. Ik vind dat geen probleem. Ik zeg dan: doe gerust wat je wil, maar jij bent dan wel verantwoordelijk voor de organisatie. Die ligt dan ook bij jou.

Volgens Kerr e.a. (2016) is eigenaarschap ook cruciaal om net die actieve betrokkenheid te creëren. Gebeurt dit niet, dan loopt men het gevaar dat kinderen, ouders, vrijwilligers en lokale organisaties (bv. zelforganisaties, religieuze organisaties) passief blijven en de vaak school-gebaseerde acties die voor hen zijn uitgetekend aannemen zonder zich hier echt voor te engageren. Om die valkuil te vermijden, stellen Kerr e.a. (2016) dat het belangrijk is om kinderen, ouders en de buurt niet alleen centraal te stellen als doel(groep) van een door professionals opgezet projectdesign of actie. Ze moeten ook de gelegenheid krijgen dit design en de acties mee vorm te geven (zoals in de hierboven vernoemde voorbeelden).

5.4 Met goede wil en voornemens komt men er niet altijd: de context als remmende factor

In het theoretisch kader gaven we aan dat schoolcontexten- en geschiedenissen unieke aspecten of karaktertrekken bevatten die vragen doen stellen bij de mate waarin het überhaupt mogelijk is om scholen met een zelfde leerlingenprofiel zonder meer te gaan vergelijken. In hoofdstuk 1 (methode) gaven we dit ook al aan als een issue. Zo constateerden we bijvoorbeeld dat scholen in Brussel met veel aantikkende SES-leerlingen omwille van de anderstaligheid van hun leerlingen qua socio-economisch profiel niet vergelijkbaar zijn met scholen in bijvoorbeeld Antwerpen met hetzelfde aantal aantikkende SES-leerlingen. Beide scholen toch evalueren op basis van een uitkomstgerichte maatstaf

(bvb. de kwaliteitsindex) zou daarom een vertekend beeld kunnen geven. Omdat dit issue al langer gekend is, wordt het mogelijk voor dit verschil te controleren. Tegelijk kunnen vaak unieke contextfactoren, die zonder een diepgaande case-study verborgen blijven, de uitkomst voor individuele scholen noodgedwongen kleuren en de leeruitkomsten van leerlingen die in deze scholen zitten bepalen. Die unieke factoren kunnen daarbij zowel positief als negatief uitvallen. Een al lang bestaande toffe sfeer, een kern van gedragenheid en continuïteit in het leerkrachtenteam kunnen volgens verschillende directeurs het ontwikkelen en vormgeven van een aanwendingsbeleid- en praktijk bijvoorbeeld een duw in de rug te geven. Maar een school kan ook plotsklaps, omwille van een aantal goed bedoelde beslissingen, in een neerwaartse spiraal komen. Het voorbeeld in de onderstaande box typeert die laatste situatie en de gevolgen ervan voor het aanwendingsbeleid- en praktijk.

School 12 (SES4) is een school in een grootstad. Een tiental jaren geleden barstte de school omwille van zijn goede reputatie uit zijn voege. Daarom besliste het schoolbestuur een nieuwe vestiging te openen. Men vond een geschikte vestiging in een kansarme wijk wat verderop in de stad. De beslissing om die vestiging te openen en het al aanwezige personeel over de twee vestigingen (de bestaande en goed draaiende en nieuwe vestiging) te verdelen, bleek echter al snel het startschot van een neerwaartse spiraal die tot op vandaag ook een degelijk aanwendingsbeleid- en praktijk verhinderen. Zo trok de nieuwe vestiging in de kansarme wijk, die uiteindelijk enkel de lagere school zou huisvesten, in één klap (en dus niet geleidelijk zoals in andere scholen) een grote groep leerlingen aan waar het personeel niet mee vertrouwd was en niet voor had gekozen. Bovendien kreeg de school te maken met bijna jaarlijkse directeurswissels en een slecht inspectieverslag. De uitkomst hiervan is niet alleen de moeilijkheid voor de school om geschikte leerkrachten te vinden (wat sowieso moeilijk zou zijn), maar ook om die personeelsleden voor langer aan zich te binden. Zowel leerkrachten als leerlingen geven immers aan dat personeelswissels talrijk zijn, tussen én binnen een schooljaar. Personeelswissels van die aard, gecombineerd met het moeten aanwerven van ongeschikte profielen uit noodzaak, zijn volgens het beleidsteam ook nefast voor de aanwendingsdoelstellingen- en praktijken die voorop zijn gesteld.

Graadondersteuner School 12 (SES4): Als graadondersteuner sta ik in principe in voor de klasinterne zorg van de leerjaren in mijn graad en werk ik als lid van het beleidsteam mee aan een nieuwe schoolvisie. Jammer genoeg kan ik van die doelstellingen voorlopig weinig waarmaken. Ik heb al meer voor de klas gestaan om de gaten op te vullen die er door het gebrek aan personeel ontstaan, dan dat ik mij aan mijn taken kon wijden. Ook werken aan een schoolvisie moet zo noodgedwongen steeds vooruit geschoven worden. Elke dag duiken er immers weer problemen op, die nu moeten opgelost worden.

Nog gevaarlijker zou zijn om de einduitkomsten van scholen die verschillen in SES-profiel met elkaar te vergelijken zonder de context in rekening te brengen. Zowel de scholen uit dit onderzoek als de literatuur benoemen dezelfde problemen voor scholen met veel SES-leerlingen (zie Franck et al., 2017). Het gaat om de moeilijkheid geschikt en gediplomeerd personeel te vinden, de duurzaamheid en stabiliteit van de personeelsformatie en leerlingenformatie, de confrontatie met zorgwekkende situaties die het schoolse leven te overstijgen (zoals extreme armoede of traumatische ervaringen bij kinderen), etc. Leerkrachten noteren daarbij ook het verhoogde risico op conflicten op de speelplaats en ervaren een verhoogde planlast omdat er in hun scholen meer leerlingen in verhoogde of uitgebreide zorg terecht komen dan in scholen met weinig SES-leerlingen.

Leerkracht School 8 (SES4): We houden naast het leerlingenvolgsysteem ook zorgfiches bij per kind. Dit is een interactief document waarin vermeld staat wat men heeft gedaan en wat men heeft bijgestuurd, en wat werkte. Hierin kan men ook reacties noteren (bijvoorbeeld van het kind). Dit document is enerzijds handig omdat het doelgericht werken mogelijk maakt en ervoor zorgt dat iedereen zelf initiatief kan nemen. Het grote nadeel is de grote planlast die het me bezorgt.

Cruciale vraag blijft dan in welke mate de SES-gerelateerde financiering louter op basis van socio-economische leerlingenkenmerken en zelfs een goed uitgebouwd aanwendingsbeleid wel kan compenseren of corrigeren voor deze uitdagingen. Franck et al. (2017) pleitten daarom voor andere en bijkomende maatregelen:

Een bijkomende oorzaak van de gebrekkige implementatie van de compensatiefinanciering lijkt de ongelijke deskundigheid van schoolteams zijn. Zo blijken leerkrachten in (sommige) kansarme scholen significant lager geschoold en/of minder ervaren dan in kansrijke scholen. Toekomstige extra middelen zouden daarom misschien beter (deels) worden geïnvesteerd in meer gekwalificeerde leerkrachten dan (alleen) in extra uren.

Hoofdstuk 6 Discussie

In dit laatste hoofdstuk hernemen we concluderend enkele bevindingen uit het beschrijvend luik, en verdiepen we deze bevindingen aan de hand van het theoretisch kader. Focus ligt daarbij op een analyse van de onderbouw van de conceptualisering en operationalisering van gelijke onderwijskansen, alsook op de rol van de schooloverstijgende en -specifieke schoolcontext). Om de discussie te verrijken zullen we de bevindingen, indien relevant, ook aftoetsen aan internationale en Vlaamse literatuur hierover.

De resultaten van deze studie waarop de conclusies van dit hoofdstuk gebaseerd zijn, komen voort uit interviews met verschillende betrokkenen in 14 basisscholen en zijn dus niet representatief voor alle Vlaamse scholen. Bij het lezen van dit hoofdstuk moet dit in het achterhoofd gehouden worden. Net omdat die conclusies ook niet te veralgemenen zijn, hebben we dit hoofdstuk doelbewust discussie genoemd. Dit wil zeggen dat we de resultaten ter discussie voorleggen met de bedoeling het lopende debat te verrijken met inzichten vanuit de scholen en de betrokkenen uit het onderwijsveld zelf.

6.1 Effecten van het nieuw omkaderingssysteem in de scholen

In 2012 wijzigde het omkaderingssysteem voor de SES-lestijden. De driejarige cyclus verviel, net als de verplichting om een GOK-plan te schrijven, dit GOK-plan uit te werken op basis van vooraf vastgelegde thema's en een zelfevaluatie te doen van het implementatieproces. Hoe zijn de deelnemende scholen met dit nieuwe systeem omgegaan?

6.1.1 Algemene conclusies

Op basis van hoofdstuk 4 en 5, kunnen we volgende overkoepelende conclusies trekken. Zoals aangegeven in het rapport, worden deze conclusies grotendeels bevestigd in de survey over de aanwending van de SES-lestijden in het basisonderwijs (Tierens e.a., 2020). :

- Gelijke onderwijskansen is (meestal) geïntegreerd in de zorg- of schoolvisie, en wordt niet of uitsluitend als een hoofdstuk in het zorgplan vernoemd.
- De mate waarin de vroegere GOK-thema's nog leven in de scholen hangt af van de schoolspecifieke context. In de deelnemende scholen met een stabiel schoolbeleid- en personeelsformatie (leerkrachten, directeur) geeft men aan het vroegere GOK-plan en de thema's te hebben gebruikt als pijlers voor de huidige zorg- of schoolvisie.
- Verschillende scholen geven aan dat, naar hun perceptie, de wijziging in het omkaderingssysteem de planlast verminderd heeft en mogelijkheden biedt om de lestijden flexibel en schoolspecifiek aan te wenden. We wezen er echter op dat volgens de huidige conceptualisering van planlast (Kenis e.a., 2013) de planlast een relatief begrip is dat samenhangt met perceptie van scholen en de leerkrachten in kwestie over eisen die de overheid hen oplegt. Dat de meeste scholen het schrijven van een GOK-plan als planlast hebben ervaren, zegt in die zin vooral dat het schrijven van het GOK-plan in hun ervaring vaak niet meer is geweest dan een formele verplichting. Niettemin geven alle scholen aan dat de

wijziging in het omkaderingssysteem het hen nu mogelijk maakt de beschikbare lestijden elk schooljaar (en soms zelfs tijdens het schooljaar) zo te verdelen dat ze optimaal kunnen inspelen op de actuele noden van de klasgroepen (zie ook Rekenhof, 2017).

- De zelf gekozen aanwendingsstrategieën- en daarbij horende praktijken van de scholen liggen in de realiteit niet zo ver af van de vroegere GOK-thema's. Preventie en remediëring kan gevat worden in de huidige focus op differentiatie, met daarbij horend de praktijk waarbij leerlingen met leerachterstand een verlengde instructie krijgen van een leerkracht (binnen of buiten de klas). Ook taalbeleid en socio-emotionele ontwikkeling blijven belangrijke pijlers in zowel de deelnemende scholen uit deze studie als in de survey. Enkel wat betreft de focus op ouderbetrokkenheid scoren de scholen uit deze studie hoger dan in de survey.

Kortom, in lijn met de conclusie van het Rekenhof (2017), stellen de deelnemende scholen dat ze als gevolg van de wijziging in het omkaderingssysteem, in hun perceptie, de planlast hebben zien dalen voor hun school en dat hun schoolautonomie werd versterkt. Ze ervaren zo dat ze nu beter kunnen inspelen op de actuele noden van de klasgroepen.

6.1.2 De invloed van het M-decreet op het GOK-beleid van scholen

De wijziging in het omkaderingssysteem is echter niet de enige overheidsmaatregel die de laatste jaren invloed had op aanwending van de SES-lestijden. Zo moet in rekening gebracht worden dat bijna gelijklopend het M-decreet in voege trad²⁵.

Uit de beschrijvende analyse van deze studie blijkt dat dit decretaal kader het aanwendingsbeleid en de praktijk in scholen grondig beïnvloedt en volgens leerkrachten in sommige deelnemende scholen tot nieuwe planlast kan leiden. Die ervaring van planlast bevindt zich deze keer daarbij niet enkel op schoolniveau (GOK-plan en zelfevaluatie werden meestal geschreven door GOK-leerkrachten of een kernteam), maar op leerkrachtniveau. Het cruciale mechanisme achter dat proces is de verplichting die de overheid aan scholen oplegt om het zorgcontinuüm te doorlopen vooraleer men leerlingen naar het buitengewoon onderwijs doorverwijst. Die verplichting vraagt dat men elke leerling nauwgezet opvolgt. Ze leidt er in de praktijk ook toe dat de meeste scholen die deelnamen aan dit onderzoek hun zorgvisie en aanwendingsbeleid, die al grotendeels in die lijn lag, op basis van dat zorgcontinuüm zijn gaan ontwikkelen en organiseren. De deelnemende scholen delen daarbij met het OK-kader de overtuiging dat als men dit doet (m.n. beleid en praktijken enten op dit zorgcontinuüm) ook gelijke onderwijskansen automatisch zullen gerealiseerd worden.

Een positief neveneffect van de invloed van het zorgcontinuüm op het aanwendingsbeleid van scholen is dat veel meer dan de GOK-plannen in scholen bij aanvang hebben gedaan (zie Juchtmans & Nicaise, 2010), het zorg- en GOK-beleid en het daaraan gekoppelde aanwendingsbeleid tot op de klasvloer is doorgedrongen. Dit is vooral te danken aan het belang dat er vanuit een inclusief denken binnen het zorgcontinuüm wordt gehecht aan de brede basiszorg. Met ondersteuning van pedagogische begeleidingsdiensten en andere organisaties (zoals onderwijscentra), hebben verschillende scholen uit

²⁵ In 2018-2019 kwam het nieuwe decreet op leerlingenbegeleiding dat een aantal bijkomende voorwaarden aan scholen oplegt en meer specifieke doelstellingen formuleert (zie hoofdstuk 3), en daarbij de positie van het zorgcontinuüm versterkt. We merkten nog geen invloed van dit nieuwe decreet op het aanwendingsbeleid van scholen. Let wel: anders dan in het GOK-decreet en M-decreet, zijn aan deze voorwaarden en doelstellingen geen verplichtingen gekoppeld. Dit zou ertoe kunnen leiden dat het effect van dit decreet in de praktijk eerder klein zou kunnen zijn.

dit onderzoek praktijken in de klas geïmplementeerd die die brede basiszorg moesten versterken. Omdat die brede basiszorg in de klas gebeurt, raakten leerkrachten ook meer betrokken en kregen ze meer eigenaarschap. De (versnelde) tendens in het aanwendingsbeleid naar co-teaching en klasinterne ondersteuning om differentiatie handen en voeten te geven, en de verminderde aandacht voor klasexterne zorg en klassikale instructie, getuigen hiervan. De keerzijde van die medaille is echter dat, afhankelijk van de wijze waarop de school de opvolging van leerlingen organiseert, dit in de ervaring van leerkrachten nieuwe planlast kan meebrengen of dat zorg (te) leerkrachtafhankelijk wordt (Rekenhof, 2019). Zo leidt de wijze waarop sommige deelnemende scholen de begeleiding van leerlingen organiseren en opvolgen tot meer administratieve taken voor leerkrachten. Scholen vragen leerkrachten om (soms met hulp van de zorgcoördinator) voor elke individuele leerling het volgende bij te houden en te noteren: observaties/testen, analyses, instructies en oefeningen op maat (al dan niet via een handboek), de opvolging van de leervorderingen en de acties die ze ondernamen om zoveel mogelijk leerwinst te genereren of kort op de bal leerproblemen op te lossen. Dit vereist dat de leerkracht voortdurend en per leerling die gegevens registreert en bijhoudt. In enkele scholen uit dit onderzoek zijn leerkrachten bovendien verplicht om een apart dossier bij te houden waarin ze per risicoleerling in hun klas aangeven welke acties ze hebben ondernomen om leerproblemen aan te pakken en wat het effect ervan was. Dit dossier moet dan, indien nodig, de bewijsstukken aanleveren die aantonen dat het gehele zorgcontinuüm is doorlopen en er voldoende reden is om de leerlingen naar het buitengewoon onderwijs door te verwijzen. Zoals gesteld, hoeven leerkrachten deze administratieve taken niet in alle gevallen als planlast te ervaren. Ze doen dit wel als de administratieve verplichtingen een onevenwicht creëren tussen wat ze als hun kerntaak beschouwen (het professioneel werken met hun kinderen) en wat ze als bijkomend ervaren, zoals administratie bijhouden (Kenis e.a., 2013). De wijze waarop de school de opvolging van leerlingen organiseert, lijkt daarbij cruciaal, meer dan alleen de invoering van het zorgcontinuüm als verplicht instrument. In de deelnemende scholen waar men meer structurele tijd vrijmaakt voor overleg of waar dit ter sprake komt tijdens de planning van de lessen door de verantwoordelijke leerkrachten, is er minder de ervaring van planlast. Ook Kenis e.a. (2013) benadrukken dat het hebben van autonomie en het mee kunnen beslissen over de wijze waarop men tegemoet kan komen aan de verwachtingen een dam kunnen werpen tegen planlast.

Kortom, het nieuwe omkaderingssysteem luidde in de praktijk niet per definitie het einde in van overheidsinvloed- en zelfs sturing op de conceptualisering en operationalisering van gelijke onderwijskansen op schoolniveau. Integendeel. Die invloed is met de intrede van het zorgcontinuüm als verplicht te gebruiken instrument binnen het M-decreet misschien zelfs nooit zo groot geweest. Ze heeft immers al bestaande aanwendings-tendensen (zoals klasinterne ondersteuning en co-teaching) en praktijken in de klas (zoals differentiatie) in de scholen uit dit onderzoek versterkt en versneld, en ze over netten en leerlingenprofiel heen tot norm gemaakt.

6.2 Het leerpotentieel- of niveau van de individuele leerling als maatstaf voor de aanwending van lestijden

Elke conceptualisering van gelijke onderwijskansen formuleert een verdelingsstrategie om tot gelijke onderwijskansen te komen. De keuze voor een verdelingsstrategie is gebaseerd op een aantal onderliggende overtuigingen en waarden (cf. theoretisch kader). In de beschrijvende analyse wezen we er op dat verschillende deelnemende scholen (willen) breken met aannames die typerend zijn voor

overtuigingen die behoren tot de compenserende rechtvaardigheid of het liefdadigheidsdiscours. Meer bepaald zetten deze scholen kritische kanttekeningen bij de overtuiging dat er een vooropgestelde, absolute meetlat zou bestaan die leerlingen moeten halen. Ook de overtuiging dat gelijke onderwijskansen bestaat uit het wegwerken van een kloof tussen het individu en die meetlat (uitgedrukt in het begrip leerachterstand) is niet zo sterk aanwezig bij de deelnemende scholen. Dit zorgt er ook voor dat die scholen er minder voor kiezen om de aanwending te focussen op (individuele) remediëring (compenseren van leerachterstand). Die overtuigingen leefden echter wel nog sterk in de scholen die deelnamen aan de voorgaande implementatiestudies van het GOK-decreet (Juchtmans & Nicaise, 2010; Juchtmans & Vandenbroucke, 2013).

Dit liefdadigheidsperspectief heeft plaats gemaakt voor een overtuiging dat werken aan gelijke onderwijskansen betekent dat men er naar streeft zo optimaal mogelijk in te spelen op het leerpotentieel, talent, lat of het niveau van de individuele leerling. Tussen en soms ook binnen de deelnemende scholen zagen we hier wel een spanningsveld ontstaan tussen twee interpretaties van het leerpotentieel van die leerlingen. De éne groep scholen beschouwt dit potentieel althans in principe als open en grenzeloos, terwijl de andere groep het potentieel beschouwt als iets begrensd door uit te gaan van een individuele 'lat' die bepaald wordt door persoonlijke kenmerken zoals IQ, gedrag, motivatie, (aangeboren) talenten, en thuiscontext. De tweede interpretatie lijkt daarmee gebaseerd op onderliggende meritocratische overtuigingen die talent en inspanning als basis zien voor onderwijssucces (Nicaise, 2019). Wat beide interpretaties van het leerpotentieel in scholen delen is wel de idee dat de einduitkomst van de individuele leerling afhangt (ze is dan ofwel open, ofwel (vooraf) begrensd door individuele kenmerken) en dat differentiatie nodig is om adequaat te kunnen inspelen op dat (beschikbare) leerpotentieel. Van een deficit-denken of een te compenseren achterstand lijkt op het eerste zicht geen sprake.²⁶

Hoewel beide interpretaties differentiatie beschouwen als de weg om te kunnen inspelen op het leerpotentieel van individuele leerlingen, merken we op dat de deelnemende scholen die uitgaan van een open leerpotentieel meer de nadruk leggen op het vormgeven van differentiatiepraktijken die erop gericht zijn het behalen van leerdoelen te versnellen of leerlingen naar hogere niveaugroepen te doen 'springen'. De niveaugroep waar de leerling zal eindigen is hier niet vooraf bepaald, en de verwachtingen naar leerlingen in principe hoog. In de deelnemende scholen die uitgaan van een begrensd leerpotentieel (hier vaak uitgedrukt in niveau), zien we dat ze er eerder voor kiezen te differentiëren op niveau (bijvoorbeeld werken met een A- en B-stroom in de school, of met name voor wiskunde standaard te werken in homogene niveaugroepen). Deze groep scholen kiest er ook voor om leerlingen op basis van hun individuele talenten of op basis van hun inspanningen vanaf een bepaald moment een (deels) apart traject aan te bieden (kangoeroeklas voor de hoogbegaafden en voorbereiding op 1B voor de zwakkere leerlingen). Gebeurt dit, dan leidt dergelijke (homogene) differentiatie in de praktijk tot een vorm van impliciete 'tracking' die ook het advies die de school aan een leerling geeft voor het secundair onderwijs sterk beïnvloedt. De verwachtingen naar leerlingen zijn hier niet standaard hoog of laag, maar hangen af van het niveau van de leerling, met hoge

²⁶ De survey nuanceert gedeeltelijk deze bevinding. Remediërende activiteiten buiten de klas blijken wel meer te worden ingezet voor leerlingen die men als M-decreet-leerlingen beschouwt en voor leerlingen met een andere thuistaal. Dit zou erop kunnen wijzen dat scholen ervan uitgaan dat klasinterne differentiatie niet volstaat om de leerachterstand van deze doelgroepen te compenseren. Of dat ze geloven dat deze doelgroepen beter apart van de klas ondersteund worden.

verwachtingen voor leerlingen in de hoogste niveaus, en lage verwachtingen voor leerlingen in de zwakste niveaus.

Een andere opvallende vaststelling is dat verschillende leerlingen eerder een leerkracht met een 'inclusieve' instelling (cf. OECD definitie) als een goede leerkracht beschouwen. Deze leerkracht realiseert volgens hen gelijke onderwijskansen omdat hij of zij er in slaagt om (via herhaalde instructie of remediëring) *iedereen* op een bepaald moment de leerstof te doen begrijpen. Sommige leerlingen hebben het gevoel dat dit nu niet gebeurt. In die zin zou een aanwending van de (SES-)lestijden in functie van differentiatie in (overwegend) homogene groepen of niveaus nefaster kunnen zijn voor leerlingen met een lage socio-economische status, in het geval deze leerlingen in de laagste niveaugroep ingeschaald worden of zichzelf daar standaard inschalen (zonder dat de leerkracht hen hierop bevrageert). Zij lopen immers het gevaar – en zeker in scholen die uitgaan van een begrensd leerpotentieel – in de laagste niveaugroepen te blijven hangen en naar 1B uit te stromen, zonder dat dit door scholen of leerkrachten überhaupt nog geproblematiseerd wordt. Dat sommige directies en leerkrachten zelf aangeven dat leerlingen die voor het M-decreet in het buitengewoon onderwijs terecht kwamen nu meestal richting 1B uitstromen, bevestigt dit vermoeden. Ook onderzoek naar de effectiviteit van differentiatie gaat in dezelfde richting: homogene differentiatie (of die differentiatie nu in de klas, klasoverstijgend of buiten de klas gebeurt), gekoppeld aan lage verwachtingen leidt voor zwak presterende leerlingen over het algemeen tot negatievere leeruitkomsten dan klassikaal lesgeven of andere vormen van differentiatie (Deunk e.a., 2018; Smets & Struyven, 2018).

Zoals de leerlingen aangeven kan dit gevaar enkel vermeden worden door uit te gaan van het recht op dezelfde minimumeinduitkomsten voor elk kind (cf. iedereen moet de minimumleerstof op het einde van de rit kunnen begrijpen). In principe is dit ook de idee achter de eindtermen die de leerlingen in het zesde leerjaar moeten behalen om een diploma van het lager onderwijs te krijgen. De inclusieve kracht van die eindtermen wordt echter ondergraven door scholen de (legale) mogelijkheid te geven kinderen te laten uitstromen (naar 1B) voor ze de eindtermen halen.

Dit wil niet zeggen dat de scholen en leerkrachten die deelnamen aan deze studie op zich niet wensen dat alle leerlingen – ongeacht hun socio-economische status – die minimumstandaarden realiseren. Zij geven aan hier tot op zekere hoogte naar toe te werken. Het probleem zit volgens hen niet hun intentie, maar in de context waarin ze moeten werken. Vermeld worden dan de fragiele en instabiele schoolcontext (veel verloop; jonge leerkrachten, teveel diversiteit in niveaus, zwak beleidsvoerend vermogen etc) of een gebrek aan tijd of professionele bekwaamheid. Als leerkrachten en scholen dergelijke contextargumenten aanhalen, is er volgens Sannino (2010) sprake van een kritisch conflict tussen de norm die de leerkracht aanspreekt als *state agent* (iedereen moet de eindtermen halen) en de eigen – als ontoereikend ervaren – inspanningen die hij of zij in de rol van leerkracht hier en nu bij concrete leerlingen levert. Een spontane reactie om met dit kritisch conflict, dat in wezen de confrontatie met het eigen onvermogen uitdrukt, om te gaan, is teruggrijpen naar uitwegen die het bestaande onderwijssysteem (mogelijkheid om leerlingen te laten uitstromen naar 1B) of de schoolcultuur (differentiatie op basis van niveau) aanbiedt.

6.3 Een cultuur van brede betrokkenheid en samenwerking met interne en externe stakeholders: een cruciaal mechanisme tot succes?

Een aantal scholen, zo blijkt uit de beschrijvende analyse, zetten sterk in op betrokkenheid en samenwerking met diverse stakeholders, intern en extern, professioneel en niet-professioneel. Doel is de omgeving of de contexten die invloed hebben op het schoolse leren van kinderen te versterken. Die beleidsnadruk die vertrekt vanuit een interactionele of relationele benadering is interessant, omdat het (althans op het eerste zicht) in spanning staat met een meritocratische benadering die net de individuele verdienste waardeert.

De belangrijkste contexten die op die manier ondersteund worden zijn de leerkracht (klascontext), de peergroep (relaties tussen leerlingen in de klas en op de speelplaats) en de ouders (thuiscontext). De (SES-)lestijden blijken in grote mate te worden ingezet voor de versterking van de leerkracht in haar of zijn differentiatieopdracht (via vooral klasinterne ondersteuning en co-of teamteaching). De leerkrachten uit dit onderzoek waarderen die samenwerking tussen leerkrachten, als gevolg van de aanwending van de (SES-)lestijden, erg positief. De samenwerking is daarbij niet alleen ondersteunend voor leerlingen, maar bevordert volgens hen ook hun professioneel functioneren. Hetzelfde geldt voor de aanwezigheid van externe organisaties (zoals onderwijscentra of pedagogische begeleidingsdiensten, zie ook Tierens e.a., 2020) die hen begeleiden in de transitie van de autonome leerkracht voor de klas naar het efficiënt samenwerken met andere leerkrachten. Wat het bevorderen van de relaties tussen peers betreft (leerlingen) gaan de scholen er vanuit dat dit tot de brede basiszorg behoort, en dus in grote mate een verantwoordelijkheid van de klasleerkracht is. Dit neemt niet weg dat enkele scholen die onderlinge betrokkenheid van leerlingen op elkaar ook meer structureel inbouwen en voor de ontwikkeling en implementatie ervan ook uren uit het lestijdenpakket voorzien. Wat het bevorderen van ouderbetrokkenheid betreft, is de rol van de aanwending van SES-lestijden minder éénduidig. Op dit punt zien we dat verschillende scholen hiervoor (tijdelijke) projectmiddelen of extra personeel krijgen vanuit andere financieringsbronnen, zoals gemeenten in kader van hun flankerend onderwijsbeleid. Ook eigen werkingsmiddelen worden aangesproken, bijvoorbeeld om tolken te financieren. Scholen die ouderbetrokkenheid als een centrale hefboom zien voor het realiseren van gelijke onderwijskansen benadrukken bovendien sterk het belang van een wederkerige relatie met ouders die gebaseerd is op positieve aandacht voor de thuiscultuur, een benadering van ouders als (mede-)expert van de opvoeding en een structurele inbedding van een goede communicatieflow. In deze geven deze scholen de aanbeveling van het OK-kader om positief om te gaan met diversiteit (zie hoofdstuk 3) een concrete invulling.

Ook Vlaams en internationale literatuur bevestigt het belang van het realiseren van betrokkenheid in brede zin voor het realiseren van gelijke onderwijskansen. Een goed voorbeeld hiervan is voor Vlaanderen de studie van het Rekenhof (2017) die gedragenheid van beleid met betrekking tot gelijke onderwijskansen (dat betrokkenheid van teamleden veronderstelt) en actief inzetten op ouderbetrokkenheid onderscheidt als cruciale factoren voor succes. Daarnaast vindt men in recent onderzoek in het secundair onderwijs (Celeste e.a., 2018) indicaties terug dat een beleid dat gestalte geeft aan het positief en actief omgaan met diversiteit samengaat met een grotere betrokkenheid van leerlingen met een andere etnische herkomst op de school en meer leerwinst voor die groep (zonder daarbij de prestaties van leerlingen met een Vlaamse herkomst naar beneden te trekken). In

internationaal opzicht onderzocht Deunk e.a. (2018) via een meta-review de effectiviteit van het werken in homogene niveaugroepen. Daarin stelde ze niet alleen vast dat werken met dergelijke niveaugroepen negatieve effecten genereert voor zwak presterende leerlingen. Ze concludeerde ook dat dergelijke differentiatiepraktijken effectiever bleken te zijn dan louter klassikaal werken indien ze deel vormden van een bredere onderwijscontext of integraal programma, waarin leerkrachten met elkaar, ouders en externe partners samenwerken. Tot slot leert een analyse van de *best practices* in internationaal opzicht om schoolverzuim en vroegtijdig schoolverlaten te vermijden dat in deze *best practices* sociale werkers, welzijnswerkers en ouders vanuit hun expertise nauw betrokken worden als partners (Juchtmans e.a., 2017). Ook jongeren zijn meestal actief betrokken. Zij creëren bijvoorbeeld mee het project. Uit die *best practices* leren we echter eveneens dat een brede betrokkenheid bevorderen zonder doelgericht programma niet volstaat (zie ook net vermeldde bevinding van Deunk e.a., 2018). Kenmerkend is immers dat deze praktijken ook in programmatische zin excelleren. Ze hebben met hun brede partnerschap één specifiek en positief geformuleerd doel voor ogen waaraan alle activiteiten op een coherente wijze worden opgehangen. Binnen dat programma krijgt de doelgroep (die meestal ook duidelijk is afgebakend en dus niet alle leerlingen betreft) een combi van activiteiten, die zowel ondersteuning op psychosociaal vlak als bij het schoolse leren aanbieden, individueel als collectief zijn, en daarbij diverse tools gebruiken (zowel studieondersteuning als bijvoorbeeld taal-, kunst- en sportklassen).

Toetsen we acties van de scholen uit dit onderzoek hieraan af, dan stellen we vast dat het bij de scholen meestal ontbreekt aan die programmatische en overkoepelende insteek. Een interessante uitzondering, maar dan met betrekking tot taalbeleid, betreft de taalwerking in School 2 (SES2) (zie 5.1.2) die procesmatig is, structureel ingebed is, zowel preventief als remediërend is, en samenwerking bevat met verschillende stakeholders. Hoe komt het dat dergelijke programmatische aanpak van gelijke onderwijskansen zo goed als nergens voorkomt bij de scholen uit deze studie (of niet als dusdanig benoemd wordt in de scholen)? Een eerste mogelijke verklaring ligt misschien in de dominante aanname van scholen dat inspelen op socio-emotioneel welbevinden of op betrokkenheid in brede zin wel vanzelf gelijke onderwijskansen zullen realiseren, of enkel ter compensatie moet ingezet worden als het schoolse leren op individueel leerlingenniveau niet meer lukt (bijvoorbeeld omwille van conflicten in de klas, pesten op school of problemen in de thuiscontext). Dit is anders dan bij de *best practices*. Daar zal men samenwerking en breed leren net programmatisch, geïntegreerd en pro-actief inzetten om gelijke onderwijskansen voor bepaalde vooraf gedefinieerde doelgroepen te realiseren. Een tweede mogelijke verklaring is de versnippering van middelen en bevoegdheden in België (zowel op federaal als Vlaams niveau) die met de problematiek van gelijke onderwijskansen samenhangen, en de immense variëteit aan organisaties die hun projecten of pedagogische trajecten in scholen aan de man willen brengen. Ook een recent advies van de VLOR (2019) over dit thema wijst op dit probleem en de trage aanpak hiervan:

De Vlor stelt vast dat het realiseren van gelijke kansen niet enkel door onderwijs opgenomen kan worden. Onderwijs heeft daarin een verantwoordelijkheid, maar mechanismen van sociale uitsluiting die in de samenleving verankerd geraakt zijn, kunnen niet door onderwijs alleen opgelost worden. Als die systemen van sociale reproductie niet ook op andere vlakken aangepakt worden, dan zullen de inspanningen die onderwijs levert nooit volstaan. Samenwerking met andere beleidsdomeinen, met lokale overheden (cf. de initiatieven op het vlak van flankerend onderwijsbeleid) en met intermediaire organisaties op het vlak van welzijn, integratie, huisvesting, werk, cultuur, jeugdwerk, gezondheid, ... is

daarom nodig. Samenwerking met andere beleidsdomeinen hoeft niet altijd meer middelen te kosten, maar kan ook zorgen voor een efficiëntieverhoging die tot nog toe onderbenut is gebleven. Voor een dergelijke beleidsdomeinoverstijgende en geïntegreerde aanpak pleitte de Vlor al in 2016 in zijn advies over de horizontale beleidsplannen gelijke kansen en integratiebeleid. Ondanks zijn aandringen, ziet hij hierin weinig vooruitgang.

Bibliografie

- Baeten, M. & Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, 92-110.
- Boykin A. (2000). The talent development model of schooling: placing students at promise for academic success, *Journal of Education for Students at Risk*, 5(1-2), 3-25.
- Celeste, L., Baysu, G., Phalet, K., Meeussen, L., & Kende, J. (2019). Can school diversity policies reduce belonging and achievement gaps between minority and majority youth? Multiculturalism, colorblindness, and assimilationism assessed. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45(11), 1603-1618.
- Choules K. (2007). The shifting sands of social justice discourse: from situating the problem with 'them', to situating it with 'us', *Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, 29(5), 461-481.
- Cochran-Smith M. (2010). Toward a theory of teacher education for social justice, in A. Hargreaves (red.), *Second International Handbook of Educational Change*, Springer International Handbooks of Education 23, New York, p. 445-467.
- Desmedt, E., & Nicaise, I. (2008). *Gelijke kansen op school: het kan!: zestien sporen voor praktijk en beleid*. Antwerpen: Plantyn.
- Deunk, M., Smale-Jacobse, A.E., De Boer, H., Doolaard, S., & Bosker, R.J. (2018). Effective differentiation Practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review*, 24, 31-54.
- De Witte, K., Smet, M., & Van Assche, R. (2017a). *Overzicht financiering Vlaams basis- en secundair onderwijs*. Gent, België: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- De Witte, Smet & Van Assche (2017b). *The impact of additional funds for schools with disadvantaged students*. Gent, België: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Franck, E., Nicaise, I., & Lavrijsen, J. (2017). *Extra middelen, meer gelijke onderwijskansen? De effectiviteit van de compensatiefinanciering voor scholen met leerlingen uit kansengroepen onder de loep*. Gent, België: Steunpunt Onderwijsonderzoek, KU Leuven.
- Fraser, N., & Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition?: a political-philosophical exchange*. Verso.
- Grant, C. A., & Gibson, M. L. (2013). The path of social justice: A human rights history of social justice education. *Equity & Excellence in Education*, 46(1), 81-99.
- Hindriks, J. & Godin, M. (2016). *Gelijke kansen op school*. Leuven: Itinera.
- 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). Geraadpleegd via OD1_2010_27_Juchtmans_implementatie_GOK.pdf
- Juchtmans G., Vandenbroucke A. (2013). *10 jaar gelijke onderwijskansen op school: tussen trouw aan het beleid en aanpassingsvermogen*. Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen (Leuven).
- Juchtmans, G., Mazrekaj, D., Meert, C., De Rick, K., & De Witte, K. (2017). *Schoolverzuim in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Naar een gecoördineerde en gedeelde strategie tegen schoolverzuim voor het Brussels Hoofdstedelijk Gewest*. Leuven: KULeuven.
- Juchtmans, G. (2018). Een drievoudige inbedding voor kwetsbare gezinnen. Over brugfiguren, brugorganisaties en hun netwerk. Leuven: KULeuven-HIVA.

- Kelchtermans, G. (1994). Biographical methods in the study of teachers' professional development. In: Carlgren I., Handal G., Vaage S. (Eds.), *Teachers' minds and actions. Research on teachers' thinking and practice*, Chapt. 6. London: Falmer, 93-108.
- Kenis, P., Michielsens, P., & van Anandel, W. (2013). *Kom op tegen Planlast!. Onderzoek naar initiatieven die de planlast [irriterende regeldruk] voor scholen en leerkrachten in het leerplichtonderwijs kunnen verminderen*. Antwerpen: Antwerp Management School, Onderzoek in opdracht van de Vlaamse minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel, Pascal Smet.
- Kerr, K., & Dyson, A., & Gallannaugh, F. (2016). Conceptualising school-community relations in disadvantaged neighbourhoods: mapping the literature. *Educational Research*, 58(3), 265-282.
- Lazenby, H. (2016). What is equality of opportunity in education?. *Theory and Research in Education*, 14(1), 65-76.
- Meirsschaut, M., & Ruys, I. (2017). *Team teaching: Wat, waarom, hoe en met welke resultaten? Een verkenning van de literatuur. Eindrapport literatuurstudie*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications, Incorporated.
- Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2017). *Het OK: Referentiekader voor onderwijskwaliteit*. Geraadpleegd via <https://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/atoms/files/OK-Dashboard.pdf>
- Newman, S. (2020). Rethinking Social Justice in Education: An Epistemological Approach. *Handbook on Promoting Social Justice in Education*, 213-232.
- Nicaise I., Groenez, S. & Van Den Brande I. (2003), *Cijferboek voor sociale ongelijkheid: een verkennend onderzoek op de Panelstudie van Belgische huishoudens*, HIVA-K.U.Leuven, Leuven.
- Nicaise, I. (2019). Selectiemachine of sociale lift? Segregatie in het onderwijs tegengaan. In: *Spots op onderwijs*, Brussel: VLOR.
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing.
- Packer M. (2011). *The Science of Qualitative Research*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Poelman, T., & Vermeire, E. (2015). Aan welke criteria moet kwalitatief onderzoek voldoen. *Minerva*, 14(2), 24.
- Poesen-Vandeputte M. & Nicaise I. (red.) (2013), *Balans van het evaluatieonderzoek van het gelijke onderwijskansenbeleid in Vlaanderen* (Research paper SSL/2012.03/5.1).
- Rawls, J. (1999). *A Theory of Justice*. Rev. ed. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Reezigt, G. J. (1999). Differentiatie in het onderwijs. In: HPJM Dekkers (red.), *Omgaan met Verschillen*. Onderwijskundig Lexicon, Editie III, 11-23.
- Rekenhof. (2017). Gelijke onderwijskansen in het gewoon basisonderwijs. Brussel, België: Rekenhof. Geraadpleegd via https://www.ccrek.be/docs/2017_29_GelijkeOnderwijskansen.pdf
- Rekenhof. (2019). *M-Decreet en de zorg in het gewoon onderwijs. Verslag van het Rekenhof aan het Vlaams Parlement*. Brussel: Rekenhof.
- Rumberger, R.W. & Rotermund, S. (2012). The relationship between engagement and high school dropout. *Handbook of research on student engagement*. US: Springer. pp. 491-513.
- Sannino, A. (2010). Teachers' talk of experiencing: Conflict, resistance and agency. *Teaching and Teacher Education*, 26, 838-844.
- Seller, S. & Lingard, B. (2014). Equity in Australian Schooling: The Absent Presence of Socioeconomic Context, in Gannon, S. & Sawyer, W., *Contemporary Issues of Equity in Education*, Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- SDL, VBJK, & Ugent. (2018). *Warm, welkom en wederkerig. Naar een goede ouder-schoolsamenwerking. Inspiratieboek voor kleuteronderwijs*. Brussel: ESF / AMIF.

- Smets, W., & Struyven, K. (2018). Aligning with complexity: system-theoretical principles for research on differentiated instruction. *Frontline Learning Research*, 6(2), 66-80.
- Spratt, J. (2017). Wellbeing, Equity and Education. *A critical analysis of policy discourses of wellbeing in schools: Inclusive learning and educational equity*, London: Springer.
- Struyf, E., Simons, M., Vandervieren, E., Casteleyn, J., Smits, T., & Van Mieghem, A. (2016). *Identificatie en analyse van praktijken van gerichte inzet en ontwikkeling van competenties van leraren in de laatste jaren van het lager onderwijs: eindrapport*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Tierens, H., Smet, M., & De Witte, K. (2020). *Aanwending van SES-lestijden en GOK-uren in Basisonderwijs en Secundair Onderwijs*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.
- Vandecandelaere, M., Van Den Branden, N., Juchtmans, G., Vandenbroeck, M., & De Fraine, B. (2017). *Flexibele leerwegen: Inspiratiegids voor basisonderwijs en secundair onderwijs* (Tweede druk ed.). Leuven: LannooCampus.
- Vlaamse Overheid. (2005, 06 29). *Personeelsformatie Scholen in het Gewoon Basisonderwijs*. Geraadpleegd via <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13615>.
- Vlaamse Onderwijsinspectie. (2019). *Kwaliteitsvolle kleuterparticipatie. Een onderzoek en een bron van inspiratie*. Brussel: Vlaamse Onderwijsinspectie.
- Vlaamse Onderwijsraad. (2019). *Beleidsaanbevelingen over GOK-financiering en het GOK-beleid naar aanleiding van drie SONO-onderzoeken*. Brussel: VLOR
- Voigt, K. (2017). Distributive equality, relational equality and preferences about higher education. *Theory and Research in Education*, 15(2), 109-128.
- Westen, P. (1985). The concept of equality of opportunity. *Ethics* (95),837–850.