



IETS GELIJKER, MAAR HELAAS NIET BETER.

Trends in ongelijkheden in het Vlaamse
onderwijs, 2003-2015

Franck, E. & Nicaise, I.



IETS GELIJKER, MAAR HELAAS NIET BETER

Trends in ongelijkheden in het Vlaamse onderwijs, 2003-2015

Franck, E. & Nicaise, I.

Promotor: Nicaise, I.

Research paper SONO/2018/1.3/1

Leuven/Gent, September 2018

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

Gelieve naar deze publicatie te verwijzen als volgt:

Franck, E. & Nicaise, I. (2018). Iets gelijker, maar helaas niet beter. Trends in ongelijkheden in het Vlaamse onderwijs, 2003-2015. Leuven: HIVA / Gent: Steunpunt onderwijsonderzoek.

Voor meer informatie over deze publicatie Emilie.franck@kuleuven.be

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.

© 2018 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

Beleidssamenvatting	5
1. Inleiding	8
2. Wetenschappelijke achtergrond	9
2.1. Effectiviteit en gelijkheid in het Vlaamse onderwijssysteem	9
2.2. Trends in (ongelijke) onderwijsuitkomsten tussen 2003 en 2015	9
2.3. Samenhang van contextuele factoren met gelijke onderwijskansen	11
2.3.1. Contextuele factoren op leerlingniveau	12
2.3.2. Contextuele factoren op schoolniveau	12
2.4. Onderzoeksvragen	14
3. Data en methodologie	15
3.1. Data	15
3.2. Methode	15
4. Resultaten: verklaringen voor het kwaliteitsverlies en de blijvende ongelijkheden in Vlaamse onderwijssysteem?	16
4.1. Trends in contextuele factoren op leerlingniveau tussen 2003 en 2015	16
4.1.1. Sociaaleconomische status	16
4.1.2. Migratiestatus	17
4.1.3. Thuis taal	18
4.2. Veranderingen in contextuele factoren op schoolniveau tussen 2003 en 2015	19
4.2.1. Sociaaleconomische (SES) schoolsegregatie	19
4.2.2. Schoolsegregatie inzake thuis taal en migratiestatus	20
4.2.3. Gecertificeerde leerkrachten	22
4.2.4. Schoolautonomie	23
5. Conclusie en implicaties	24
Bibliografie	28

Beleidssamenvatting

Het belang van onderwijs als hefboom voor sociale inclusie is de voorbije decennia fors gestegen. Het bepaalt niet alleen iemands kansen op de arbeidsmarkt, maar heeft ook een invloed op diens levenskwaliteit en levensverwachting. Hiermee groeide het realiseren van gelijke onderwijskansen in vele landen – waaronder Vlaanderen – de voorbije decennia uit tot een kernthema binnen het onderwijsbeleid. De Vlaamse overheid heeft dan ook sinds het einde van de jaren '80 heel wat bijkomende financiële middelen ingezet met het oog op meer gelijke onderwijskansen in scholen met veel leerlingen uit kansengroepen, zoals het GOK-beleid sinds 2002.

Ondanks al deze initiatieven wordt echter vastgesteld dat kansarme kinderen in Vlaanderen (en ook in andere landen) een achterstand (blijven) oplopen in het onderwijs. PISA-onderzoek (2016a) toont aan dat Vlaanderen er enerzijds wel in slaagt hoge gemiddelde prestaties te behalen (al is het gemiddelde prestatieniveau sinds 2000 aanzienlijk gedaald), maar anderzijds faalt op vlak van gelijkheid. Deze bevindingen worden ook in deze studie bevestigd: de schooluitkomsten in het Vlaamse secundair onderwijs zijn nog steeds erg ongelijk verdeeld tussen kansarme en kansrijke leerlingen. Kansarme leerlingen scoren aanzienlijk lager op wiskunde en leesvaardigheid, lopen veel frequenter schoolse achterstand op, hebben een slechter schoolwelbevinden en zitten vaker in TSO/KSO en BSO dan kansrijke leerlingen.

In deze bijdrage gaan we na of de sociale ongelijkheden in het Vlaams onderwijs sinds de inwerkingtreding van het GOK-decreet (2003) verminderd zijn – en welke factoren eventuele verschuivingen kunnen helpen verklaren. Tussen 2003 en 2015 is de ongelijkheid inzake cognitieve schooluitkomsten (toetsresultaten van 15-jarigen) en oriëntering naar onderwijsvorm weliswaar afgenomen. Wat de cognitieve schooluitkomsten betreft is deze afgenomen ongelijkheid helaas het gevolg van een daling in prestatieniveau onder de kansrijkere leerlingen, eerder dan een stijging bij de kansarmen. De gedaalde ongelijkheid inzake onderwijsvorm, is de resultante van zowel een stijging in het percentage kansarme leerlingen die ASO volgen, als een stijging in het percentage kansrijke leerlingen die TSO/KSO of BSO volgen. Met betrekking tot het percentage vertrapten en het schoolwelbevinden blijft de ongelijkheid nagenoeg gelijk.

De vaststelling dat de ongelijkheid hardnekkig blijft bestaan en dat het gemiddeld prestatieniveau van Vlaamse 15-jarigen in het voorbije decennium gedaald is, roept vragen op zoals 'Hoe kan het kwaliteitsverlies in Vlaanderen worden verklaard?' en 'Waarom wordt succes inzake gelijke onderwijskansen zo moeilijk bereikt in Vlaanderen?'

Om hierop een antwoord te krijgen bestudeerden we of, en in welke mate, veranderingen in het leerlingenpubliek, de schoolautonomie, de leerling-leerkracht-ratio, de schoolsegregatie en de kwaliteit van leerkrachten (hierna 'contextuele factoren' genoemd), een verklaring bieden voor (1) de vaststelling dat gelijke onderwijskansen in Vlaanderen zo moeizaam worden bereikt en (2) de vaststelling dat ons onderwijssysteem aan kwaliteit verliest.

Met betrekking tot de contextuele factoren op **leerlingniveau** (SES, migratiestatus, thuistaal, leeftijd en geslacht) gingen we vooral in op de evoluties in de sociaaleconomische en etnische samenstelling van de leerlingenpopulatie, omdat vermoed wordt dat de hardnekkige onderwijsongelijkheid deels toe te schrijven is aan de toegenomen sociale ongelijkheid in het algemeen, en aan de toegenomen etnische diversiteit in het bijzonder.

De trends inzake sociaaleconomische ongelijkheid blijken echter veel minder duidelijk dan men zou vermoeden. We stellen vast dat de gemiddelde SES van kansarme leerlingen (en daarbinnen vooral de component 'onderwijsniveau van de ouders') erop vooruitgaat tussen 2003 en 2015, terwijl die van de meest kansrijke leerlingen erop achteruitgaat. Dit zou betekenen dat de sociaaleconomische kloof tussen kansarme en kansrijke leerlingen – tegen de verwachtingen in – *verkleind is*. Nochtans moet deze bevinding met de nodige korrel zout genomen worden: de gehanteerde SES-maatstaf houdt geen rekening met werkloosheid, noch met financieel inkomen. Op dat vlak weten we uit andere bronnen dat de ongelijkheid in de beschouwde periode toegenomen is. Het globale beeld blijft m.a.w. onbeslist.

De trends op etnisch-cultureel vlak zijn veel duidelijker. We observeren een sterk toegenomen etnische en taaldiversiteit in het Vlaamse secundair onderwijs tussen 2003 en 2015. In relatieve termen is het aandeel migranten het sterkst toegenomen in de kansrijkere decielen. Maar in het meest kansarme deciel is het aandeel migrantenkinderen (30%) anno 2015 nog dubbel zo groot als bij de middenmoot en vijfmaal groter dan in het meest kansrijke deciel.

Kijken we naar de contextuele factoren op **schoolniveau** (kwaliteit leerkrachten, schoolautonomie, schoolsegregatie en leerling-leerkracht-ratio) dan tonen onze analyses dat de sociaaleconomische schoolsegregatie, de schoolsegregatie inzake migratiestatus alsook de leerling-leerkracht-ratio niet noemenswaardig zijn gewijzigd tussen 2003 en 2015. Achter de globale segregatiecijfers schuilt echter een meer gediversifieerd patroon: tussen de meer kansrijke scholen onderling merkt men een (lichte) trend naar sociaaleconomische desegregatie, terwijl de SES van de meest kansarme scholen ongewijzigd blijft. In relatieve termen blijft het onderste deciel van scholen bijgevolg achterop. De schoolsegregatie inzake thuistaal toont daarentegen een toename tussen 2003 en 2015 - en dit ten gevolge van een sterke toename van het aantal anderstalige leerlingen in de meest kansarme scholen. Met betrekking tot de kwaliteit van leerkrachten observeren we over de hele lijn een (niet-significante) daling van het percentage gecertificeerde leerkrachten - maar voornamelijk bij scholen met een gemiddeld sociaaleconomisch leerlingenpubliek. Inzake schoolautonomie zien we een aanzienlijke stijging tussen 2003 en 2015. Directeurs rapporteren, gemiddeld genomen, een grotere mate van autonomie. We vermoeden dat deze toename (mede) kan worden toegeschreven aan de overgang van het GOK-ondersteuningsbeleid naar het financieringsdecreet. De nieuwe financiering is minder geoormerkt dan de oorspronkelijke GOK-financiering: er is geen verantwoording meer verschuldigd waaraan de extra middelen besteed worden. Om de extra middelen op een efficiënte wijze aan te wenden, moeten scholen wel beschikken over een goed beleidsvoerend vermogen. Studies tonen echter aan dat kansarme scholen in Vlaanderen vaak een zwakker beleidsvoerend vermogen hebben dan kansrijke scholen. Bovendien ontbreken heldere richtlijnen, duidelijk geformuleerde doelstellingen en klaarheid inzake de gewenste uitkomsten van het GOK-beleid. Dit alles samen maakt dat kansarme scholen het moeilijk hebben om de extra middelen op een efficiënte wijze in te zetten.

Alles samengenomen besluiten we dat in deze studie drie factoren naar voren komen als mogelijke verklaringen voor het kwaliteitsverlies en de moeizaamheid waarmee gelijke onderwijskansen worden

bereikt: (1) de toegenomen etnische en taaldiversiteit in het Vlaamse secundair onderwijs, (2) de toegenomen schoolautonomie in combinatie met een (in)efficiënte aanwending van extra middelen en (3) de daling in het percentage gecertificeerde leerkrachten.

Op basis van deze resultaten kunnen we drie beleidssuggesties formuleren die kunnen bijdragen aan het optimaliseren van het GOK-beleid en het kwaliteitsverlies kunnen tegengaan.

Ten eerste wees kwalitatief-implementatieonderzoek reeds op de noodzaak van een sterkere aansturing vanwege de overheid in het GOK-beleid. Het beleidsvoerend vermogen van scholen wordt vaak overschat, wat kan leiden tot een inefficiënte aanwending van de extra middelen, en dit voornamelijk door kansarme scholen met een zwakkere bestuurskracht. Verdere investeringen in de verdeskundiging van leerkrachten en het beleidsvoerend vermogen van scholen door middel van specifieke (na)vormingen blijven naar ons inzien noodzakelijk voor een meer strategische aanwending van de extra middelen.

Ten tweede zouden de evaluatie- en monitoring-mechanismen (zoals peilingen en Dataloep) in Vlaanderen verder moeten worden uitgebouwd. Vlaanderen staat bekend als een onderwijssysteem waar scholen een zeer grote mate van autonomie krijgen, maar weinig 'publieke aansprakelijkheid' hebben. Diverse studies geven echter aan dat een grote mate van autonomie enkel voordelig is indien dit gepaard gaat met een zekere mate van 'aansprakelijkheid' (accountability). Een efficiënte aanwending van de extra middelen vergt dus niet alleen een sterker beleidsvoerend vermogen en meer aansturing vanwege de overheid, maar ook voldoende evaluatie- en monitoringsmechanismen om na te gaan of scholen de middelen daadwerkelijk efficiënt aanwenden - en of ze dit blijven doen.

Ten derde zouden leerkrachten 'billijker' moeten worden verdeeld tussen scholen. In Vlaanderen geven de best geschoolde en meest ervaren leerkrachten doorgaans les in kansrijke scholen, terwijl de kansarme scholen het vaak moeten redden met minder gekwalificeerde en minder ervaren leerkrachten. Het streven naar een gelijke verdeling van de kwaliteit van leerkrachten d.m.v. correctiemechanismen is daarom van groot belang. Men zou bijvoorbeeld in de basisopleiding van leerkrachten een specialisatie op master-niveau kunnen uitbouwen, specifiek voor 'GOK-beleid' in kansarme scholen. Daarnaast zouden alle leerkrachten meer mogelijkheden moeten krijgen om specifieke nascholingen te volgen, zeker leerkrachten in GOK-scholen. Dit kan bijvoorbeeld door het toekennen van een 'persoonlijk opleidingskrediet' aan iedere leerkracht, dat geormerkt wordt voor zulke bijkomende opleidingen.

1. Inleiding

De Vlaamse overheid heeft de voorbije decennia heel wat bijkomende financiële middelen ingezet met het oog op meer gelijke onderwijskansen in scholen met veel leerlingen uit kansengroepen. In de beginjaren waren dit voornamelijk tijdelijke projecten, maar sinds 2002 werden deze tijdelijke projecten geïntegreerd in het 'Gelijke Onderwijskansenbeleid' (GOK-beleid) (Poesen-Vandeputte & Nicaise, 2012). Met dit beleid wil men ervoor zorgen dat de schooluitkomsten van leerlingen zo weinig mogelijk samenhangen met hun sociaaleconomische status (SES), migratiestatus en/of thuistaal (hierna 'leerlingkenmerken' genoemd) (Danhier & Jacobs, 2017; Demeuse, 2012).

Ondanks de vele inspanningen van de Vlaamse overheid bestaat er nog steeds geen optimale verhouding tussen effectiviteit (kwaliteit) en gelijkheid in het onderwijs (OECD, 2016a). De impact van de sociaaleconomische status, etnische achtergrond en thuistaal op schooluitkomsten van leerlingen is beduidend groter in Vlaanderen dan in andere OESO-landen (OECD, 2016a; Shewbridge & et al., 2011; Vakgroep Onderwijskunde, 2015) en blijft bestaan. In een voorgaande studie observeerden we voor het eerst een (gedeeltelijke) positieve trend (Franck & Nicaise, 2018): de sociaaleconomische ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs daalde lichtjes tussen 2003 en 2015, al bleven ongelijkheden op basis van andere kenmerken (zoals o.a. etnische ongelijkheden, thuistaal en schoolsamenstelling) onveranderd en bleek het gemiddelde prestatieniveau te zijn gedaald tussen 2003 en 2015. Deze vaststellingen roepen vragen op zoals 'Hoe kan het kwaliteitsverlies in Vlaanderen worden verklaard?' en 'Waarom wordt succes inzake gelijke onderwijskansen zo moeilijk bereikt in Vlaanderen?'

Eventuele (gedeeltelijke) verklaringen hiervoor zijn veranderingen in het leerlingenpubliek, de schoolsegregatie, de klasgrootte en de kwaliteit van schoolteams (hierna 'contextuele factoren' genoemd) tussen 2003 en 2015. Deze veranderingen kunnen de effectiviteit van beleidsmaatregelen (en bovenal het GOK-beleid) in Vlaanderen (deels) ondermijnen, alsook de prestaties van leerlingen beïnvloeden. In deze studie gaan we dieper in op deze hypothesen en focussen we niet enkel op de impact van leerlingkenmerken en schoolkenmerken op onderwijsuitkomsten, maar zetten we een stap terug en kijken we naar de context waarin dit alles plaatsvindt. Meer bepaald, vergelijken we diverse contextuele factoren (zowel binnen als buiten het onderwijs) tussen 2003 en 2015 en bestuderen we of deze zijn gewijzigd.

In wat volgt, maken we eerst een overzicht van de (trends in) gelijkheid en effectiviteit van het Vlaamse onderwijssysteem (sectie 2.1). Vervolgens bespreken we enkele trends in (ongelijke) schooluitkomsten (sectie 2.2). In secties 2.3 en 2.4 focussen we op belangrijke (trends in) contextuele factoren die de onderwijsongelijkheid in Vlaanderen en mogelijk de effectiviteit van beleidsmaatregelen (en bovenal het GOK-beleid) beïnvloeden. In sectie 3 zullen de gehanteerde data en methodologie nader belicht worden. In sectie 4 bespreken we de resultaten. Tot slot trachten we mogelijke redenen te formuleren voor de sloomheid waarmee meer gelijke onderwijskansen in Vlaanderen worden bereikt (sectie 5).

2. Wetenschappelijke achtergrond

2.1. Effectiviteit en gelijkheid in het Vlaamse onderwijssysteem

In het 'Programme for International Student Assessment' (PISA) onderzoek wordt het succes van een onderwijssysteem gemeten op basis van twee dimensies. De eerste dimensie is de effectiviteitsdimensie waarop landen worden gerangschikt volgens hun gemiddelde prestatieniveau (van 15-jarigen), op internationale toetsenbatterijen voor verschillende basisvaardigheden (De Meyer, 2014). Vijftien jaar geleden behaalden Vlaamse 15-jarigen, internationaal vergeleken, extreem hoge gemiddelde prestaties. Ook vandaag doet Vlaanderen het nog goed, maar gedurende het voorbije decennium wordt een daling vastgesteld in dit gemiddelde prestatieniveau (Bellens, Arkens, Van Damme, & Gielen, 2013a, 2013b; Danhier & Jacobs, 2017; Franck & Nicaise, 2018; Vandebroek, Vanlaar, Bellens, Van Damme, & De Fraine, 2016).

Het succes van een onderwijssysteem hangt ten tweede ook af van de positie op de gelijkheidsdimensie (Danhier & Jacobs, 2017; De Meyer, 2014). Wanneer ongelijke schooluitkomsten het gevolg zijn van achtergrondkenmerken (SES, thuistaal, migratiestatus, gender) die los staan van individuele inspanningen, dan spreekt men van 'sociale ongelijkheid'. Vlaanderen heeft, van alle OESO-landen, één van de hoogste scores inzake sociale ongelijkheid in cognitieve prestaties. Tot 2012 werd weinig tot geen verbetering in deze kansongelijkheid geobserveerd, maar recent stelden we voor het eerst een kleine vooruitgang vast: de wiskunde- en leesvaardigheidsprestaties zijn in 2015 minder sterk bepaald door iemands SES (Franck & Nicaise, 2018).

2.2. Trends in (ongelijke) onderwijsuitkomsten tussen 2003 en 2015

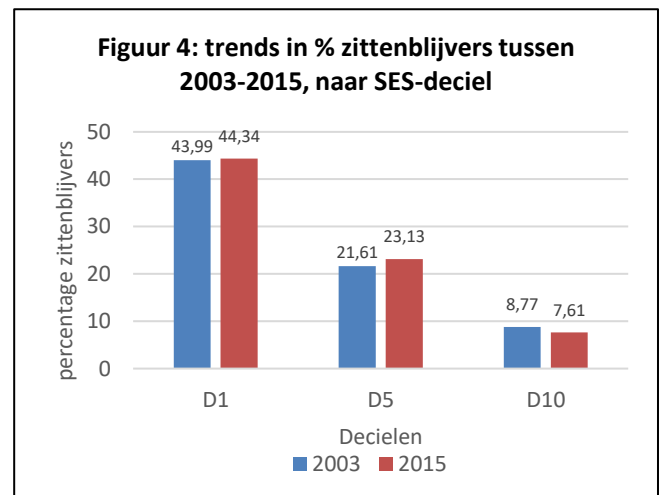
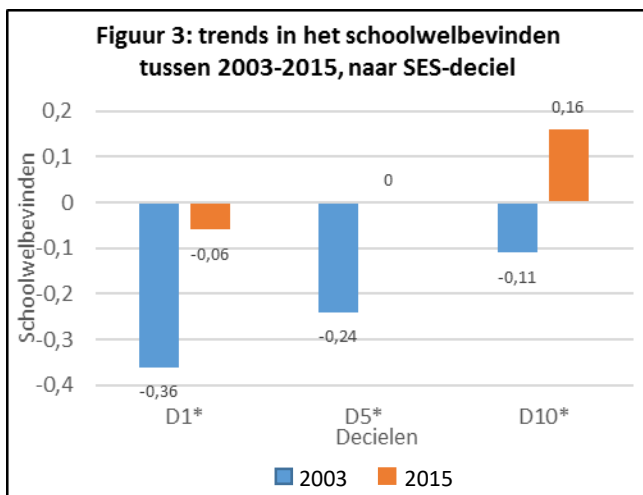
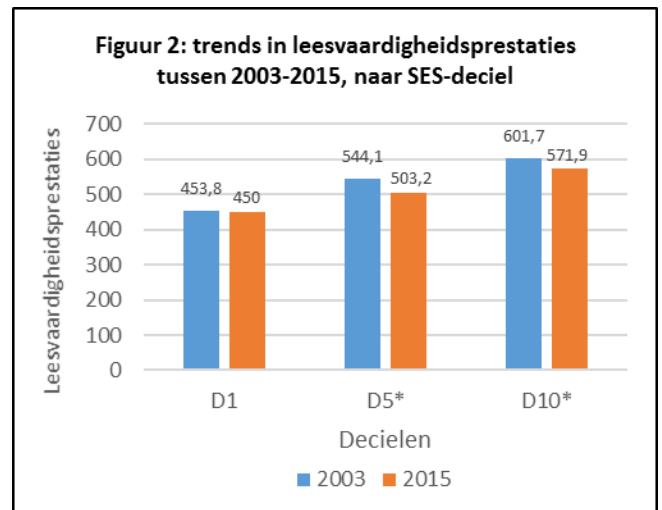
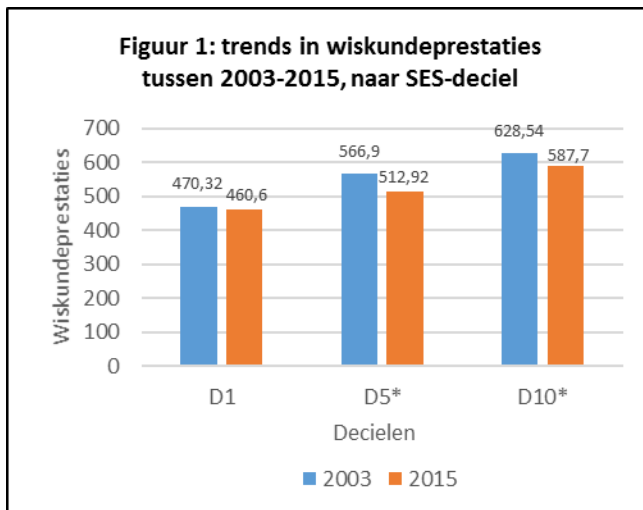
In deze sectie focussen we op (eventuele) wijzigingen in enkele onderwijsuitkomsten van Vlaamse 15-jarigen tussen 2003 en 2015. Daarbij hebben we voornamelijk aandacht voor verschillen tussen kansrijke en kansarme leerlingen. Voor de definiëring van kansarm en kansrijk verdelen we de leerlingen in 10 decielen op basis van hun SES. De 10% meest kansarme leerlingen bevinden zich in het laagste deciel (D1) en de 10% meest kansrijke leerlingen bevinden zich in het hoogste deciel (D10). De leerlingen in het vijfde deciel (D5) zijn leerlingen met een mediane SES. Indien er een "*" bij de decielen staat, wijst dit op een significante wijziging tussen 2003-2015 voor dat desbetreffende deciel.

Met betrekking tot cognitieve schooluitkomsten (zie figuur 1 en 2), constateren we allereerst dat kansrijke leerlingen (D10) in 2003 voor wiskunde en leesvaardigheid respectievelijk 158,2 en 147,8 punten en in 2015 respectievelijk 127,1 en 121,9 punten hoger scoren dan kansarme leerlingen (D1). Anders uitgedrukt, de onderwijsongelijkheid inzake cognitieve schooluitkomsten daalt tussen 2003 en 2015, al blijft de prestatiekloof tussen het kansrijkste en het kansarmste deciel nog ongeveer drie leerjaren bedragen.ⁱ Een tweede vaststelling betreft het kwaliteitsverlies van het Vlaamse onderwijssysteem: tussen 2003 en 2015 is het gemiddelde prestatieniveau inzake wiskunde en leesvaardigheid respectievelijk met 41,34 en 27,49 punten gedaald. Opmerkelijk hierbij is de vaststelling dat deze (sterke) daling enkel geldt voor leerlingen in D5 en D10, maar niet voor de meest kansarme leerlingen (D1). Er heeft dus helaas een neerwaartse in plaats van opwaartse nivellering plaatsgevonden.

Naast cognitieve schooluitkomsten zijn ook andere uitkomsten zoals het schoolwelbevinden, schoolse vertraging en onderwijsvorm belangrijk om de ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs te meten. Wat betreft het schoolwelbevindenⁱⁱ (zie figuur 3) noteren we in eerste instantie dat hoe kansrijker de

leerling, hoe beter ook zijn schoolwelbevinden - zowel in 2003 als in 2015. Tussen 2003 en 2015 observeren we een gelijkaardige stijging in het schoolwelbevinden in alle decielen (van 0,24 tot 0,30 schaalpunten). Hierdoor blijft de kloof (en ongelijkheid) in het schoolwelbevinden tussen kansarme en kansrijke leerlingen nagenoeg gelijk.

Figuur 1 tot en met 4: Trends in wiskundeprestaties, leesvaardigheidsprestaties, schoolwelbevinden en het percentage zittenblijvers, 2003 en 2015, naar deciel

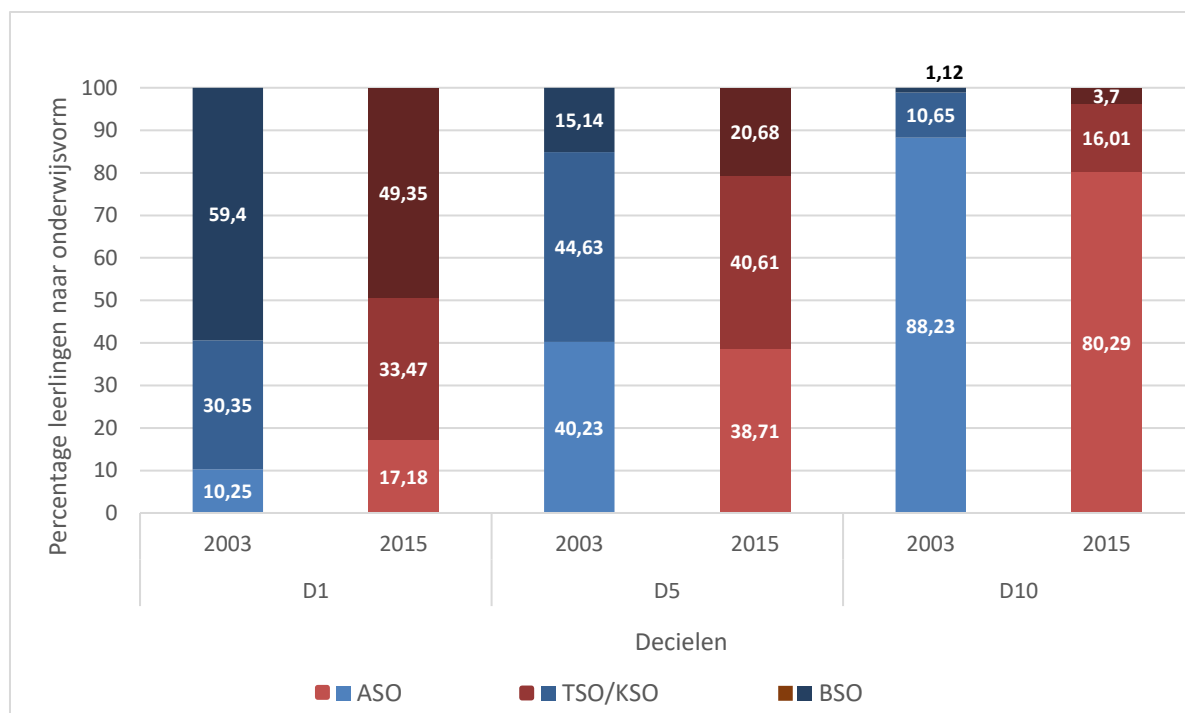


Het percentage leerlingen met schoolse vertraging door zittenblijven vertoont een kleine, maar significante toename van 1,78 procentpunten tussen 2003 (22,12%) en 2015 (23,90%). Er zijn ook aanzienlijke verschillen per SES-deciel en dit zowel in 2003 als 2015: onder de meest kansarme leerlingen (D1) heeft bijna de helft minimaal één jaar schoolse vertraging opgelopen (+- 44%), terwijl onder de meest kansrijke leerlingen (D10) minder dan één tiende van alle leerlingen schoolse vertraging heeft opgelopen (+- 8%).

Ten slotte, wat betreft de oriëntering naar onderwijsvorm (zie figuur 5) constateren we dat hoe kansrijker de leerling is (D10), hoe groter de kans om ASO te volgen en hoe kleiner de kans om in TSO/KSO en/of BSO te zitten. Ook de gevolgde onderwijsvorm is met andere woorden heel ongelijk verdeeld. Tussen 2003 en 2015 valt wel een zekere herverdeling op.ⁱⁱⁱ Bij de meest kansarme leerlingen (D1) observeren we een significante toename in het aantal studenten die ASO volgen en een

significante daling in het aantal studenten die BSO volgen. Bij de meest kansrijke leerlingen (D10) doet zich de omgekeerde tendens voor. De wijzigingen in de verdeling van leerlingen over de onderwijsvormen, hangt mogelijks samen met de daling in het gemiddelde prestatieniveau van kansrijke leerlingen. Diverse studies tonen immers aan dat leerlingen in BSO en TSO inzake algemene vaardigheden aanzienlijk lagere prestaties behalen dan leerlingen in ASO (Danhier & Jacobs, 2017; Demanet, Van den Broeck, & Van Houtte, 2014; Groenez, Nicaise, & De Rick, 2009). De vaststelling dat er meer kansarme leerlingen, maar minder kansrijke leerlingen ASO volgen in 2015 kan aldus deels de daling in het gemiddelde prestatieniveau van kansrijke leerlingen en het constante prestatieniveau van kansarme leerlingen verklaren.

Figuur 5. Trends in de verdeling over onderwijsvormen, 2003 en 2015, naar deciel



Alles samengenomen, concluderen we dat de schooluitkomsten in het Vlaamse secundair onderwijs nog steeds erg ongelijk verdeeld zijn tussen kansarme en kansrijke leerlingen. Kansarme leerlingen scoren aanzienlijk lager op wiskunde en leesvaardigheid, lopen veel frequenter schoolse achterstand op, hebben een slechter schoolwelbevinden en zitten vaker in TSO/KSO en BSO dan kansrijke leerlingen. Tussen 2003 en 2015 is de ongelijkheid inzake cognitieve schooluitkomsten en oriëntering afgenomen. Met betrekking tot het percentage vertraagden en het schoolwelbevinden blijft de ongelijkheid nagenoeg constant.

2.3. Samenhang van contextuele factoren met gelijke onderwijskansen

In dit onderzoek wordt getracht de vragen ‘Hoe kan het kwaliteitsverlies in Vlaanderen worden verklaard?’ en ‘Waarom wordt succes inzake gelijke onderwijskansen zo moeilijk bereikt in Vlaanderen?’ te beantwoorden. Hiervoor bespreken we telkens de samenhang van elke contextuele factor met de onderwijsongelijkheid en de schoolprestaties van 15-jarigen in Vlaanderen. Daarbij bespreken we ook kort de trends in deze contextuele factoren.

2.3.1. Contextuele factoren op leerlingniveau

Een eerste groep van contextuele factoren is verbonden aan de leerling zelf. Hierdoor kunnen leerlingen met eenzelfde niveau van individuele inspanning en talenten, toch verschillende schooluitkomsten hebben. De voornaamste leerlingkenmerken zijn sociaaleconomische status, migratieachtergrond, thuistaal, geslacht en leeftijd (Bellens e.a., 2013a, 2013b; Danhier & Jacobs, 2017; Demeuse, 2012; Vakgroep Onderwijskunde, 2015). Een paar aspecten van ongelijkheid, met name geboortemaand en geslacht, worden buiten hier beschouwing gelaten, aangezien de verschuivingen tussen 2003-2015 slecht miniem (of niet significant) zijn.

De sociaaleconomische status (SES) is een samengestelde maatstaf op basis van het opleidingsniveau van ouders, hun beroepsstatus en hun materieel comfort. Studies die gebruik maken van de samengestelde SES-maatstaf concluderen dat de sociaaleconomische onderwijsongelijkheid in Vlaanderen één van de grootste is van alle OESO-landen, en dit zowel in het basisonderwijs als secundair onderwijs (Bellens e.a., 2013a, 2013b; OECD, 2013, 2016a). Tussen 2006 en 2015 zou de gemiddelde SES van 15-jarige leerlingen in Vlaanderen licht gestegen zijn (Vakgroep Onderwijskunde, 2015).

Een tweede vorm van ongelijkheid in het onderwijs ontstaat (deels) ten gevolge van de migratieachtergrond van leerlingen. Het prestatieverschil tussen 15-jarige autochtone en allochtone leerlingen is in Vlaanderen één van de grootste van alle OESO-landen (Danhier & Jacobs, 2017; Jacobs, Rea, & Hanquinet, 2007; Rekenhof, 2017; Vakgroep Onderwijskunde, 2015; Franck & Nicaise, 2018). Na controle voor SES en thuistaal wordt dit effect echter (verwaarloosbaar) klein: dit betekent dat een effectieve aanpak van de ongelijkheden naar SES en thuistaal de prestatiekloof naar migratiestatus kan helpen dichten (Danhier & Jacobs, 2017; Jacobs, Rea, & Hanquinet, 2007). Tussen 2006 en 2015 stelt het Vlaamse PISA-rapport (2015) een stijging vast in het percentage leerlingen met een migratieachtergrond. Deze stijging gaat gepaard met kwantitatieve en kwalitatieve verschuivingen in de immigratiepatronen. Terwijl in de tweede helft van de 20ste eeuw de immigranten een relatief homogene achtergrond hadden (mediterrane landen, laagopgeleid, overwegend moslim), is de nieuwe immigratie op etnisch, sociaaleconomisch en religieus vlak veel diverser. De immigratiegolf van vluchtelingen uit oorlogsgebieden, bijvoorbeeld, bestaat voor een deel ook uit hoogopgeleide immigranten (Agirdag, Eidhof, Van Houtte, & Vermeulen, 2016; Vakgroep Onderwijskunde, 2015; Vantieghem, Van Avermaet, Groenez, & Lambert, 2018).

De thuistaal van leerlingen is, zoals gezegd, een derde belangrijke factor die samenhangt met het welslagen van leerlingen op school. Leerlingen uit het basis- en secundair onderwijs die thuis Nederlands spreken, scoren significant beter in Vlaanderen dan leerlingen die thuis een andere taal spreken (Bellens e.a., 2013a, 2013b; Danhier & Jacobs, 2017; Franck & Nicaise, 2018; OECD, 2016a; Vakgroep Onderwijskunde, 2015; Vandenbroeck e.a., 2016). Ook inzake het percentage anderstaligen observeert het Vlaamse PISA-rapport (2015) een substantiële toename tussen 2006 en 2015.

2.3.2. Contextuele factoren op schoolniveau

Een tweede groep van contextuele factoren is gelegen op schoolniveau. Wij focussen in deze studie enkel op factoren die we kunnen meten in de gebruikte dataset: de schoolsegregatie, de leerling-leerkracht-ratio, de kwaliteit van leerkrachten en de schoolautonomie.

De schoolsegregatie staat algemeen bekend als een factor die een samenhang heeft met de onderwijsongelijkheid: hoe groter de segregatie tussen scholen en klassen, hoe ongelijker het onderwijssysteem en hoe groter de prestatieverschillen op leerlingniveau (Driessen, 2007; Franck & Nicaise, 2018; Thrupp, Lauder, & Robinson, 2002). Ook in Vlaanderen wordt een positieve samenhang tussen de sociaaleconomische schoolcompositie (een proxy van de schoolsegregatie) en de schoolprestaties van leerlingen geobserveerd. Leerlingen in scholen met een hoge SES-samenstelling zouden zo (ceteris paribus) beter presteren dan leerlingen in scholen met een lage SES-samenstelling, en dit zowel in het basis- als secundair onderwijs (Agirdag, Van Houtte, & Van Avermaet, 2012; Franck & Nicaise, 2018; Vakgroep Onderwijskunde, 2015). Tot 2012 toonde de schoolse segregatie in Vlaanderen een stijgende trend, sindsdien werd een daling vastgesteld bij de nieuw ingeschreven leerlingen (nog niet in de totale schoolpopulatie) (Wouters & Groenez, 2013).

Een tweede contextuele factor op schoolniveau is de kwaliteit van leerkrachten. Het is bewezen dat de kwaliteit van leerkrachten één van de belangrijkste factoren is die de prestaties en leerwinst van leerlingen beïnvloedt (Caena, 2011; European Commission/EACEA/Eurydice, 2015; Nusche, Miron, Santiago, & Teese, 2015; OECD, 2005b, 2017a). In Vlaanderen kunnen leerkrachten drie bekwaamheidsniveaus hebben, in verhouding met het niveau en de vakken waarvoor ze zijn aangesteld (Agodi, 2016) (Agodi, 2016) (Agodi, 2016) (Agodi, 2016): (1) een vereist bekwaamheidsniveau, (2) een voldoende geacht bekwaamheidsniveau en (3) een ander bekwaamheidsniveau. In het Vlaamse secundair onderwijs bezit het grote merendeel van de leerkrachten een vereist of voldoende geacht bekwaamheidsniveau (Agodi, 2016). Een belangrijke kanttekening bij deze vaststelling is dat het Vlaamse onderwijssysteem – internationaal vergeleken – lagere eisen stelt aan leerkrachten, voornamelijk in het BSO en TSO (OECD, 2014b). Tussen 2006-2016 blijkt het percentage leerkrachten in het secundair onderwijs met een ‘vereist’ of ‘voldoende geacht’ bekwaamheidsbewijs te zijn gedaald met (circa) 2%. Het bekwaamheidsniveau van leerkrachten is echter slechts één dimensie die de kwaliteit van leerkrachten bepaalt. Een tweede dimensie is de ervaring van leerkrachten (Nusche e.a., 2015; OECD, 2012, 2014b, 2017a). Meer ervaren leerkrachten hebben meer kennis en vaardigheden, die de schooluitkomsten van leerlingen ten goede komen. In Vlaanderen beslissen scholen autonoom over de aanwerving van leerkrachten, waardoor ook een quasi-marktwerking ontstaat in de verdeling van leerkrachten over scholen: de best gevormde en meest ervaren leerkrachten hebben de grootste kans op aanwerving in de kansrijke scholen, daar waar minder gekwalificeerde en ervaren leerkrachten geconcentreerd zijn in kansarme scholen met een meer uitdagend leerlingenpubliek (OECD, 2014b, 2017a; Poesen-Vandeputte & Nicaise, 2015). Dit gegeven maakt dat het prestatieverschil tussen kansarme en kansrijke scholen (en leerlingen) uitvergroot wordt. De kwaliteit van leerkrachten op basis van hun ervaring is ook minder stabiel doorheen de tijd. In het secundair onderwijs wordt onder de jonge leerkrachten (jonger dan 30 jaar) een jaarlijks leerkrachtenverloop van 23,1% vastgesteld tussen 2009 en 2014. Aangezien jonge leerkrachten vaker tewerkgesteld zijn in kansarme scholen, betekent dit dat voornamelijk kansarme scholen geconfronteerd worden met dit leerkrachtenverloop (Agodi, 2016).

De schoolautonomie is een derde factor die samenhangt met de ongelijkheid (in prestaties) tussen scholen en leerlingen. PISA-onderzoek maakt een onderscheid tussen twee soorten van autonomie: betreffende curriculum en didactiek, en betreffende de aanwending van personeel en middelen. Een hogere mate van autonomie inzake curriculum en didactiek zou een positieve samenhang hebben met de prestaties van kansarme en kansrijke leerlingen (Caldwell, 2014; OECD, 2010). De mate van autonomie inzake de aanwending van personeel en middelen kan daarentegen zowel een positieve als

negatieve samenhang hebben met de prestaties van leerlingen in een school (Caldwell, 2014; OECD, 2010). In onderwijssystemen waar scholen voldoende ‘publieke aansprakelijkheid’ hebben – door bijvoorbeeld het vrijgeven van data betreffende de prestaties van leerlingen – wordt een positieve samenhang tussen de prestaties van 15-jarigen en de mate van autonomie vastgesteld. Het omgekeerde geldt in onderwijssystemen waar scholen weinig ‘aansprakelijk’ zijn: daar wordt een negatieve samenhang tussen de prestaties van 15-jarige leerlingen en de mate van autonomie in een school, vastgesteld. Vlaanderen behoort tot de groep van onderwijssystemen waar weinig ‘aansprakelijkheid’ is: schoolbesturen hebben veel vrijheid inzake hun inzet van personeel, werkingsmiddelen en aanwending van de GOK-financiering. Via het GOK-beleid (en sinds 2008 ook het financieringsdecreet) krijgt elke school, a rato van het aantal leerlingen dat beantwoordt aan de GOK-indicatoren, extra middelen toegekend (Franck, Nicaise, & Lavrijsen, 2017). Dit in combinatie met de lage mate van ‘aansprakelijkheid’, maakt dat de overheid geen zicht heeft op de (in)efficiënte aanwending van extra middelen (Nusche e.a., 2015; OECD, 2010, 2017b). Een bijkomend probleem betreft het zwakkere beleidsvoerend vermogen in kansarme scholen, in vergelijking met kansrijkere scholen (OECD, 2012, 2017b). De kwaliteit van het beleidsvoerend vermogen is essentieel, wil men de extra middelen zo efficiënt mogelijk inzetten en daarmee de prestaties van leerlingen verbeteren en de ongelijkheid tegengaan. Voornamelijk kansarme scholen – die bovendien de meeste extra middelen krijgen – ervaren het meest moeilijkheden met het efficiënt inzetten van de middelen. De schoolautonomie inzake curriculum en didactiek bleef doorheen de tijd stabiel. De schoolautonomie in de aanwending van middelen is daarentegen wel toegenomen. Sinds de invoering van het GOK-decreet (2002) en financieringsdecreet (2008) krijgen scholen extra omkaderingsmiddelen, die ze (behoorlijk) vrij kunnen besteden (Franck e.a., 2017).

Een laatste factor op schoolniveau is de leerling-leerkracht-ratio. De literatuur omtrent de impact van de leerling-leerkracht-ratio is niet eenduidig (Björklund & Salvanes, 2011; Nusche e.a., 2015; OECD, 2014a). Sommige studies stellen dat grote klassen (in termen van aantal leerlingen) een negatieve impact hebben op de prestaties van leerlingen omdat leerkrachten minder aandacht kunnen besteden aan elke leerling afzonderlijk (Bressoux, Kramarz, & Prost, 2009; Ding & Lehrer, 2010; Krueger & Whitmore, 2001). Andere studies vinden dan weer geen (of zelfs een negatief) effect van kleine klassen op de prestaties van leerlingen (Leuven, Oosterbeek, & Rønning, 2008; Li & Konstantopoulos, 2016; Shen & Konstantopoulos, 2017). Het Vlaamse secundair onderwijs heeft, internationaal vergeleken, een lage leerling-leerkracht-ratio (Nusche e.a., 2015; OECD, 2014b). Het aantal leerlingen per klas is niet gereguleerd. Op basis van het totale aantal leerlingen, krijgt een school een totaal lestijdenpakket. De school bepaalt zelf hoe ze dit pakket aanwendt en hoe ze de kinderen in groepen indeelt. Veranderingen in het leerlingenpubliek kunnen daarmee hebben geleid tot veranderingen in de leerling-leerkracht-ratio.

2.4. Onderzoeksvragen

In dit onderzoek willen we analyseren in welke mate (veranderingen in) contextuele factoren kunnen verklaren waarom (a) gelijke onderwijskansen zo moeizaam worden bereikt en (b) waarom ons onderwijssysteem aan kwaliteit verliest. Dit leidde tot de volgende twee onderzoeksvragen:

- 1) Waarom worden gelijke onderwijskansen in Vlaanderen zo moeizaam bereikt?
 - a. Kunnen veranderingen in contextuele factoren (tussen kansrijke en kansarme leerlingen) op leerling- en schoolniveau de beperkte verbetering in sociaaleconomische ongelijkheden tussen 2003 en 2015 verklaren?

- b. Kunnen veranderingen in contextuele factoren (tussen kansrijke en kansarme leerlingen) op leerling- en schoolniveau de blijvende ongelijkheden tussen 2003 en 2015 inzake thuistaal, migratiestatus en SES schoolcompositie verklaren?
- 2) Hoe kunnen we het kwaliteitsverlies in het Vlaamse onderwijssysteem verklaren? Kunnen veranderingen in contextuele factoren op leerling- en schoolniveau (tussen kansrijke en kansarme leerlingen) de daling in het gemiddelde prestatieniveau verklaren?

3. Data en methodologie

3.1. Data

Voor deze studie werd gebruik gemaakt van PISA-data uit 2003 en 2015 (Danhier & Jacobs, 2017; OECD, 2016a; Vakgroep Onderwijskunde, 2015). Enkel de Vlaamse data werden geselecteerd (2003=5.059 studenten, 162 scholen; 2015 = 5.675 studenten, 175 scholen). Onze totale steekproef bestond uit 10.734 leerlingen, bevraagd over 337 scholen. Na het verwijderen van de nodige missings door middel van 'listwise deletion' bestond de totale steekproef uit 9.898 respondenten.^{iv} Voorts maakten we in alle analyses gebruik van weegvariabelen op leerlingniveau en/of schoolniveau. PISA hanteert immers een complexe steekproeftrekking die bestaat uit een tweetraps selectieprocedure wat enkele databeperkingen met zich meebrengt (voor een uitgebreid overzicht zie Franck & Nicaise, 2018).

Contextuele factoren op leerlingniveau (voor een volledig overzicht inzake de operationalisering van de variabelen, zie OECD, 2005a; OECD, 2016b, Tabel 1)

- Sociaaleconomische status (SES) (index van economische, sociale en culturele status) Arbeidsmarktpositie van de ouders
- Opleidingsniveau van de ouders (0= 'laagopgeleide moeder/vader')
- 1^{ste}-generatieleerlingen (0 = 'autochtone leerlingen')
- 2^{de}-generatieleerlingen (0 = 'autochtone leerlingen')
- Thuistaal (0 = 'Nederlands als thuistaal')

Contextuele factoren op schoolniveau (voor een volledig overzicht inzake de operationalisering van de variabelen, zie OECD, 2005a; OECD, 2016b, Tabel 2)

- Leerling-leerkracht-ratio
- Schoolautonomie (index)
- Percentage gecertificeerde leerkrachten
- Sociaaleconomische segregatie (verschil in de gemiddelde school-SES tussen de 10% meest kansarme en de 10% meest kansrijke scholen)
- Schoolsegregatie inzake thuistaal /migratiestatus (het verschil in het percentage anderstaligen/leerlingen met buitenlandse herkomst, tussen de 10% meest kansarme en 10% meest kansrijke scholen).

3.2. Methode

In eerste instantie worden χ^2 -testen (voor categorische variabelen) en t-testen (voor intervalvariabelen) uitgevoerd met Bonferroni-correcties. Om na te gaan hoe de wijzigingen in de contextuele factoren verschillen tussen kansrijke en kansarme leerlingen (scholen), splitsen we de steekproeven

op in tien decielen op basis van de SES van leerlingen (respectievelijk scholen) en dit afzonderlijk voor 2003 en 2015.

4. Resultaten: verklaringen voor het kwaliteitsverlies en de blijvende ongelijkheden in Vlaamse onderwijssysteem?

4.1. Trends in contextuele factoren op leerlingniveau tussen 2003 en 2015

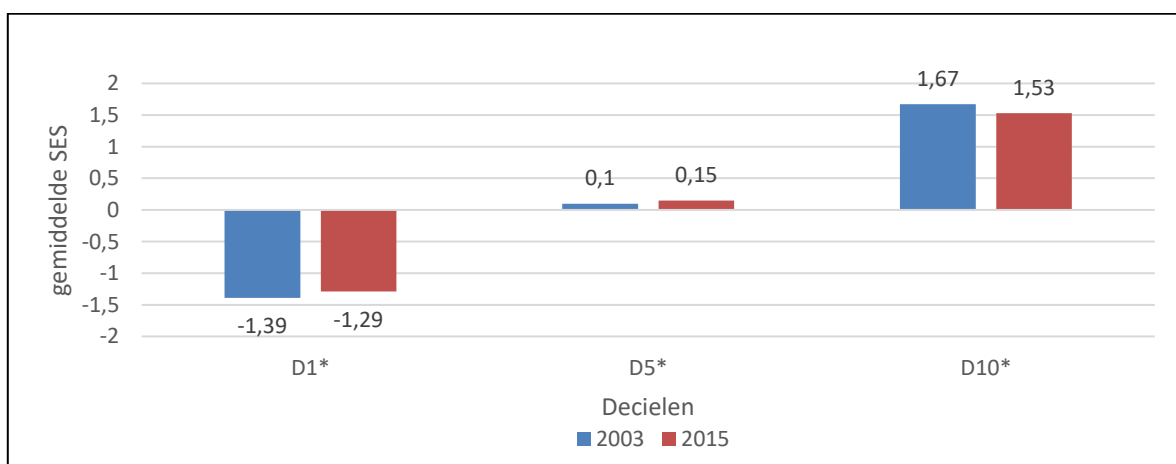
In tabel 1 worden wijzigingen in de contextuele factoren op leerlingniveau tussen 2003 en 2015 weergegeven. Significante verschillen tussen de steekproeven worden in het vet gedrukt weergegeven. Accolades tussen twee categorieën van variabelen duiden aan dat de desbetreffende categorieën onderling niet significant verschillend zijn. “*” bij de decielen wijzen er op dat er significante verschillen zijn tussen de categorieën in het desbetreffende jaar alsook tussen 2003 en 2015.

4.1.1 Sociaaleconomische status

De gemiddelde SES van 15-jarige leerlingen in het Vlaamse onderwijs is niet veranderd tussen 2003 en 2015 (zie tabel 1). In het Vlaamse PISA-rapport (2015) werd echter een stijging in de gemiddelde SES vastgesteld tussen 2006-2015. Mogelijks is de verklaring voor deze paradox gelegen bij een daling in de gemiddelde SES tussen 2003 en 2006.

Onder de meest kansarme leerlingen (D1) observeren we een stijging van de gemiddelde SES tussen 2003 ($\bar{x} = -1,39$) en 2015 ($\bar{x} = -1,29$) (zie figuur 6). Kansarme gezinnen zijn er dus op vooruit gegaan. Eenzelfde trend stellen we vast bij leerlingen met een mediane SES (2003, $\bar{x} = 0,10$; 2015, $\bar{x} = 0,15$). Een tegenovergestelde trend noteren we daarentegen bij de meest kansrijke leerlingen (D10): de gemiddelde SES is significant gedaald tussen 2003 ($\bar{x} = 1,67$) en 2015 ($\bar{x} = 1,53$). Dit alles suggereert dat de sociaaleconomische ongelijkheden tussen kansrijke en kansarme leerlingen zijn verkleind tussen 2003 en 2015. Mogelijks zou dit reeds een gedeeltelijke verklaring kunnen bieden voor de gedaalde ongelijkheid in cognitieve onderwijsuitkomsten. Toch moeten we voorzichtig blijven omgaan met deze cijfers (cf. infra).

Figuur 6. Trends in de gemiddelde sociaaleconomische status tussen 2003 en 2015, naar deciel



Tot slot van deze sectie over sociaaleconomische status willen we wijzen op het probleem dat SES-maatstaven en hun componenten steeds een momentopname meten, terwijl de onderwijsuitkomsten

van jongeren de resultante zijn van alle schommelingen die de SES van hun gezin in de voorbije periode heeft meegemaakt. Het lijkt aannemelijk dat alle jongeren (rijk en arm) in 2015 een meer bewogen sociaaleconomische periode achter de rug hadden. Het valt niet te ontkennen dat ook de hogere inkomens door de crisis getroffen zijn geweest (aangezien die het eerst uitbrak in de banken- en dienstensectoren). We kunnen met andere woorden niets met zekerheid besluiten over de invloed van SES op de trend en de verdeling van onderwijsuitkomsten.

Tabel 1. Wijzigingen in contextuele factoren op leerlingniveau tussen 2003 en 2015

	Steekproef 2003				Steekproef 2015				Totale steekproef			
	\bar{X}	SD	Min.	Max.	\bar{X}	SD	Min.	Max.	\bar{X}	SD	Min.	Max.
Interval variabelen												
SES	0,22	0,89	-3,38	2,27	0,23	0,88	-3,46	3,46	0,23	0,88	-3,46	3,46
	Steekproef 2003				Steekproef 2015				Totale steekproef			
	N	%			N	%			N	%		
Categoriale variabelen												
Migratiestatus												
Autochtoon	4.223	94,84%			4.727	86,83%			8.950	90,44%		
1 ^{ste} -generatie	110	2,47%			369	6,78%			479	4,84%		
2 ^{de} -generatie	120	2,69%			348	6,39%			467	4,72%		
Thuis taal												
Nederlands	4.297	96,50%			4.686	86,08%			8.983	90,77%		
Andere taal	156	3,50%			758	13,92%			914	9,23%		

4.1.2 Migratiestatus

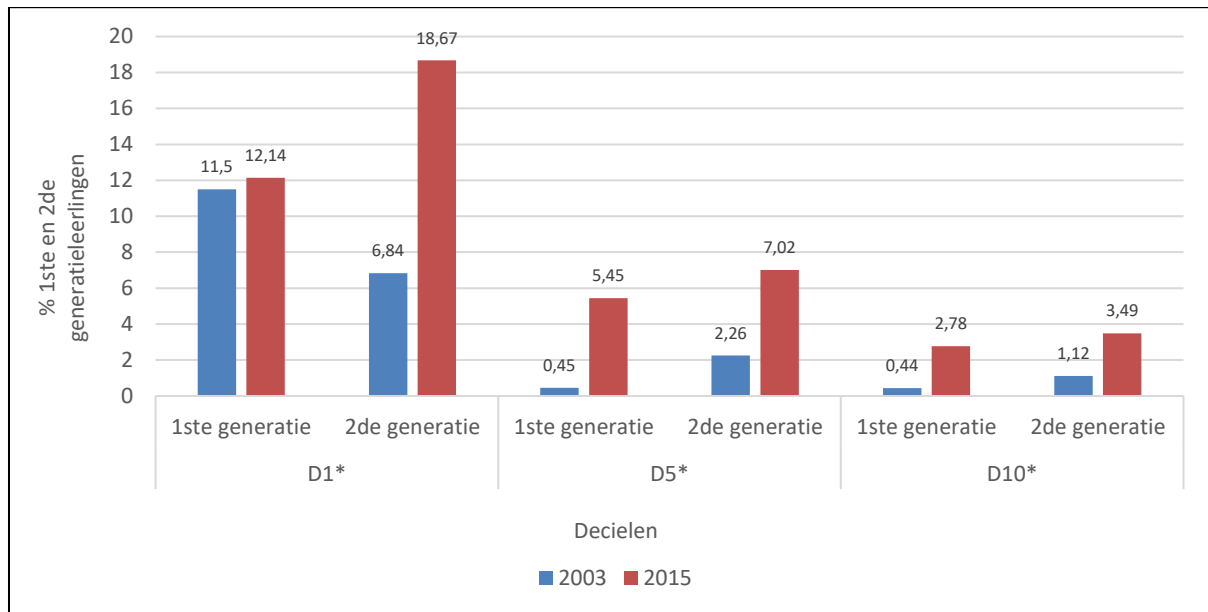
Tussen 2003-2015 is er een significante – vrij sterke - toename in het percentage 1^{ste} - en 2^{de} - generatieleerlingen van respectievelijk 4,31 en 3,70 procentpunten. Naar SES-deciël noteren we dat hoe kansarmer de leerlingen, hoe groter de concentratie van leerlingen van buitenlandse herkomst: in 2015 zijn ongeveer 3 op 10 kansarme leerlingen van buitenlandse herkomst (figuur 7^v).

Tussen 2003 en 2015 noteren we aanzienlijke verschillen in de evolutie van het percentage 1^{ste} - en 2^{de}-generatieleerlingen, naar SES-deciël. In D10 blijft het totale percentage leerlingen van buitenlandse herkomst laag (6,27%). Desalniettemin is er wel sprake van aanzienlijke procentuele toename: het aandeel 1^{ste} -en 2^{de}- generatieleerlingen neemt respectievelijk toe met een factor van ongeveer 6 en 3. Bij leerlingen met een mediane SES neemt zowel het percentage 1^{ste}- (5 procentpunten) als 2^{de}-generatieleerlingen (4,76 procentpunten) respectievelijk toe met een factor 12 en 3. Bij de meest kansarme leerlingen (D1) observeren we een toename in het percentage 2^{de}- generatieleerlingen van 11,83 procentpunten. Hiermee verdriedubbelde het percentage 2^{de}- generatieleerlingen. Het aandeel 1^{ste}-generatieleerlingen is daarentegen niet significant veranderd tussen 2003 en 2015.

Alles samengenomen, tonen onze resultaten naar migratiestatus aanzienlijke procentuele toenames in D10 en D5 inzake het aandeel 1^{ste}- (en in mindere mate 2^{de}) generatieleerlingen. Dit bevestigt de vastgestelde toegenomen diversiteit in het leerlingenpubliek doorheen de beschouwde periode (Agirdag e.a., 2016). Nieuwkomers komen minder vaak uit kansarme gezinnen.

De procentuele toename in D1 is daarentegen beperkt: enkel het aandeel 1^{ste}- (en 2^{de}-) generatieleerlingen verdriedubbelde. Deze laatste groep bestaat uit de nakomelingen van de zogenaamde ‘gastarbeiders’ uit de tweede helft van vorige eeuw: het blijft een erg kwetsbare groep.

Figuur 7. Trends in percentage eerste en tweede generatieleerlingen, 2003 en 2015, naar deciel

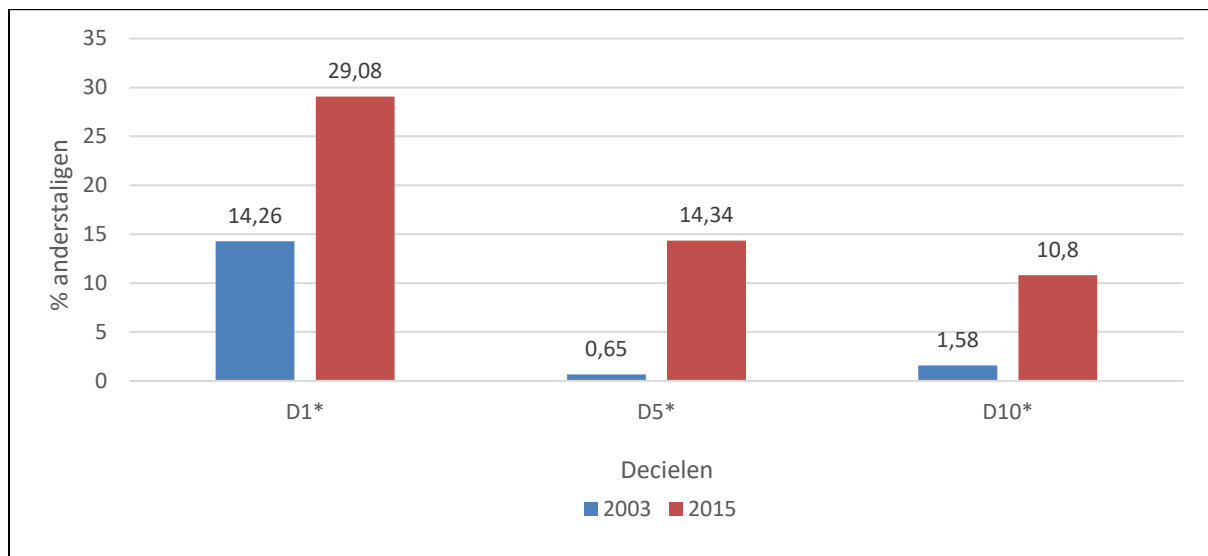


4.1.3 Thuistaal

De etniciteit en thuistaal van leerlingen zijn uiteraard sterk met elkaar verbonden (zie tabel 1): de toename in het percentage 1^{ste}- en 2^{de}-generatieleerlingen gaat gepaard met een toename in het percentage anderstaligen (2003= 3,50%; 2015= 13,92%) (Agirdag e.a., 2016; Danhier & Jacobs, 2017; Studiedienst Vlaamse Regering, 2017). Bovendien is er een zekere correlatie met lage SES: anderstalige leerlingen zijn zowel in 2003 als 2015 sterk geconcentreerd onder de meest kansarme leerlingen (D1): in 2015 spreken ongeveer 3 op 10 kansarme leerlingen een andere taal thuis. Bij de meest kansrijke leerlingen (D10) is dit slechts 1 op 10 leerlingen.

Het percentage anderstaligen is weliswaar in elk deciel duidelijk toegenomen. Bij de meest kansarme leerlingen (D1) is er een indrukwekkende stijging van 14,82 procentpunten. In relatieve termen is de stijging in D5 en D10 echter veel sterker: verdubbelde het aandeel anderstaligen in D1, dan steeg het met een factor 22 in D5 en een factor 7 in D10. Men kan zich afvragen of die versnelde toename mee aan de basis ligt van de gemiddelde prestatiedaling bij de middenmoot en aan de top van de sociale ladder. Dit moet uiteraard door vervolgonderzoek verder getoetst worden.

Figuur 8. Trends in percentage anderstaligen, 2003 en 2015, naar deciel



4.2. Veranderingen in contextuele factoren op schoolniveau tussen 2003 en 2015

In tabel 2 gaan we na hoe de contextuele factoren op schoolniveau zijn gewijzigd tussen 2003 en 2015.^{vi} Allereerst stellen we vast dat de gemiddelde school-SES op hetzelfde niveau lag in 2003 en 2015. Dit volgt ook rechtstreeks uit gelijkaardige vaststellingen op individueel niveau. Daarnaast is de gemiddelde leerling-leerkracht-ratio stabiel gebleven tussen 2003 en 2015 en dit geldt ook binnen elk deciel. Bovendien bevestigen onze resultaten dat de ratio's in het Vlaams secundair onderwijs laag zijn, zoals voorgaande studies aangaven (OECD, 2014b; Studiedienst Vlaamse Regering, 2017).

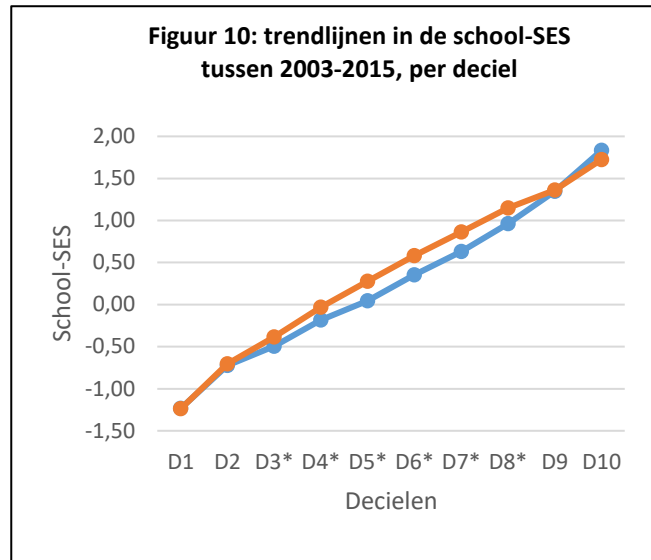
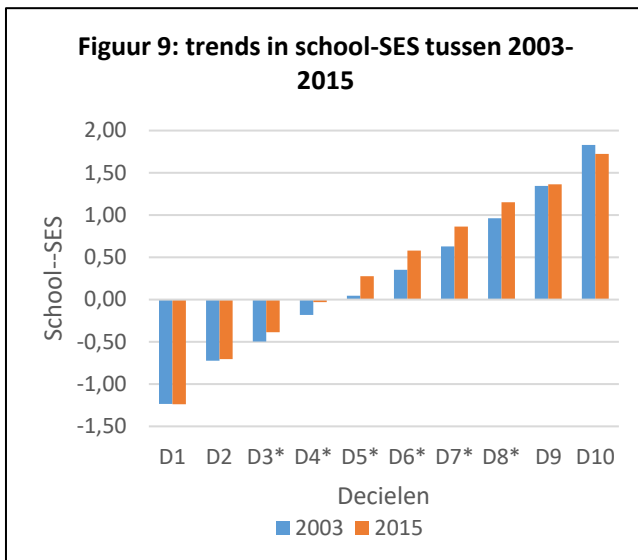
Tabel 2. Wijzigingen in contextuele factoren op schoolniveau tussen 2003 en 2015

	Steekproef 2003				Steekproef 2015				Totale steekproef			
	\bar{X}	SD	Min.	Max.	\bar{X}	SD	Min.	Max.	\bar{X}	SD	Min.	Max.
Intervalvariabelen												
school-SES	0,25	0,92	-2,52	2,22	0,36	0,92	-2,29	3,18	0,31	0,92	-2,52	3,18
leerling-leerkracht ratio	9,21	3,16	2,04	30,51	9,27	7,73	1,03	100	9,24	5,96	1,03	100
% gecertificeerde leerkrachten	0,98	0,06	0,67	1,00	0,83	0,33	0	1	0,89	0,27	0	1
schoolautonomie	0,18	0,41	-5	5	0,77	0,18	-5	5	0,49	0,43	-5	5
% anderstaligen op school	0,06	0,23	0	1	0,16	0,37	0	1	0,11	0,32	0	1
% immigranten op school	0,10	0,30	0	1	0,13	0,34	0	1	0,12	0,32	0	1

4.2.1 Sociaaleconomische (SES) schoolsegregatie

Figuren 9 en 10 en tabel 3 geven de verdeling van de gemiddelde SES op schoolniveau weer, alsook de verschuivingen doorheen de tijd. Tussen 2003 en 2015 blijkt de SES schoolsegregatie niet significant gewijzigd te zijn: zowel de gemiddelde school-SES van D1 en D2, als de gemiddelde school-SES van D9 en D10 zijn niet significant gewijzigd.

Figuren 9 en 10. Trends en trendlijnen in de school-SES, 2003 en 2015, per deciel



Scholen in de middelste decielen (D3 tot D8) hebben daarentegen wel een significant hogere school-SES in 2015 dan in 2003. Het relatieve verschil in school-SES tussen kansarme (D1, D2) en mediane scholen (D5) wordt daardoor iets groter, terwijl het tegenovergestelde geldt voor kansrijke (D10) en mediane (D5) scholen. Dit doet vermoeden dat het prestatieverschil tussen kansarme en mediane leerlingen (qua SES) vergroot, terwijl het prestatieverschil tussen mediane en kansrijke leerlingen verkleint. Onze resultaten toonden echter het tegenovergestelde (zie figuren 1 en 2). De prestatieverschillen worden tussen 2003 en 2015 groter tussen leerlingen met een mediane SES en kansrijke leerlingen, maar kleiner tussen leerlingen met een mediane SES en kansarme leerlingen.

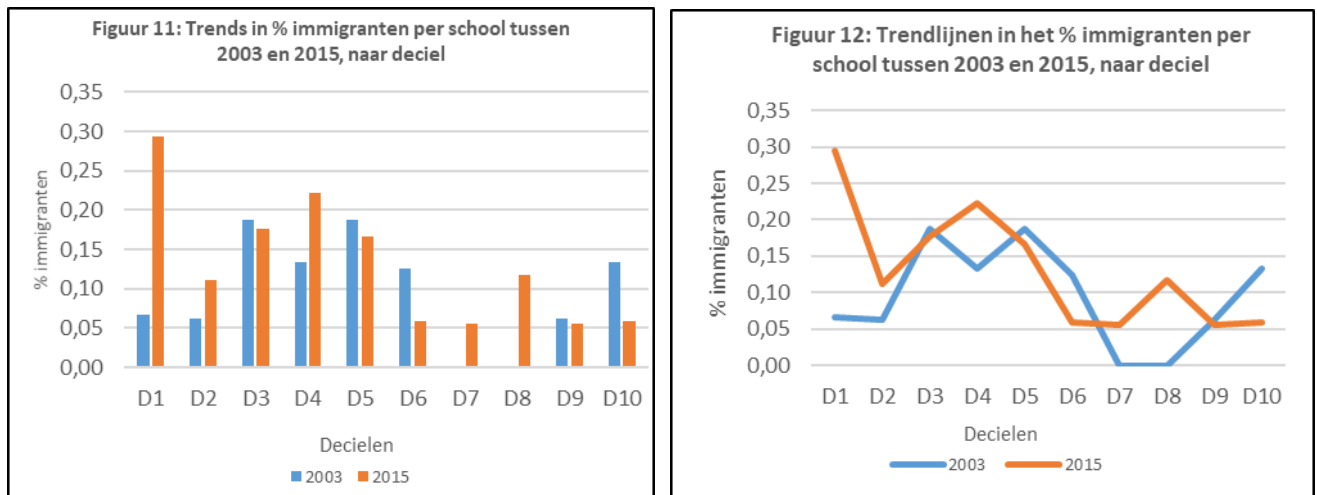
Tabel 3. Wijzigingen in gemiddelde school-SES tussen 2003 en 2015

	D1	D2	D3*	D4*	D5*	D6*	D7*	D8*	D9	D10
2003	-1,24	-0,72	-0,50	-0,18	0,05	0,35	0,63	0,96	1,35	1,83
2015	-1,24	-0,70	-0,38	-0,03	0,28	0,58	0,86	1,15	1,36	1,72
Vershil 2003-2015	0,00	-0,02	-0,11	-0,15	-0,23	-0,23	-0,23	-0,19	-0,02	0,11

4.2.2 Schoolsegregatie inzake thuistaal en migratiestatus

Net zoals bij de sociaaleconomische schoolsegregatie constateren we geen verschillen in de mate van schoolsegregatie met betrekking tot de migratiestatus. Figuren 11 en 12 en tabel 4 geven dit (grafisch) weer. Hieruit concluderen we dat er in geen enkel deciel significante wijzigingen zijn in het percentage leerlingen van buitenlandse herkomst (1^{ste}- en 2^{de}-generatieleerlingen) tussen 2003 en 2015. Leerlingen met een buitenlandse herkomst zijn met andere woorden even sterk verspreid over scholen in 2015 dan in 2003.

Figuur 11 en 12: Trends en trendlijnen in het percentage immigranten per school, 2003 en 2015, naar deciel

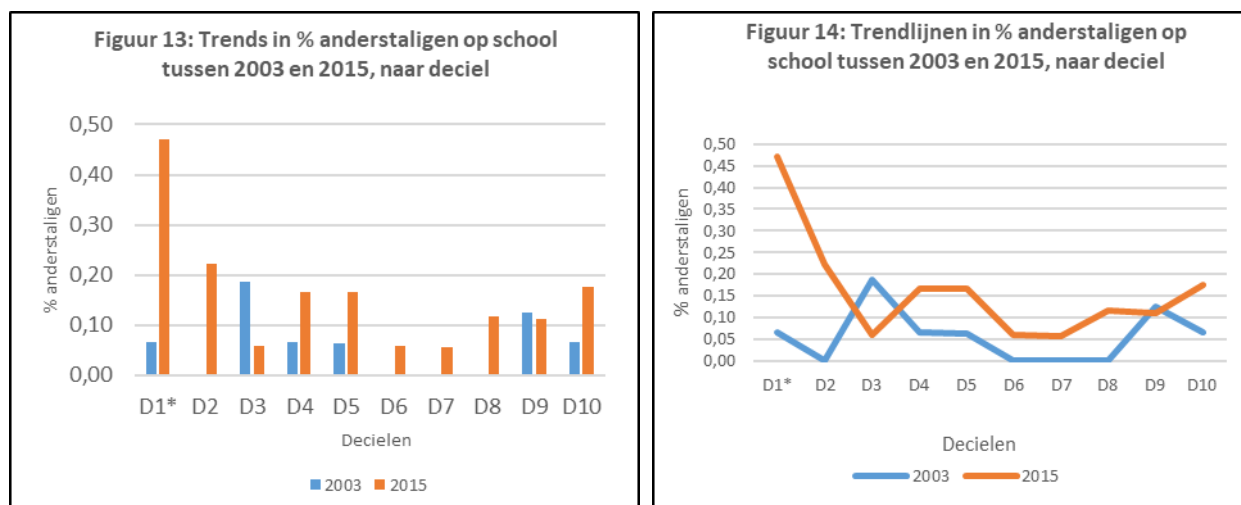


Tabel 4. Wijzigingen in het percentage leerlingen van buitenlandse herkomst tussen 2003 en 2015

	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10
2003	7	6	19	13	19	13	0	0	6	13
2015	29	11	18	22	17	6	6	12	6	6
Vershil 2003-2015	22	5	-1	8	-2	-7	6	12	0	-7

In tegenstelling hiermee, zien we wel een significante toename in de schoolsegregatie naar thuistaal (zie figuren 13 en 14 en tabel 5). In de meest kansarme scholen observeren we een significante (en sterke) toename in het percentage anderstaligen tussen 2003 (7%) en 2015 (49%). In de andere decielen zijn er daarentegen geen significante veranderingen te observeren. Onze analyses tonen echter (zie figuren 1 en 2) dat het prestatieniveau van kansrijke leerlingen en leerlingen met een mediane SES daalt tussen 2003 en 2015, terwijl de meest kansarme leerlingen erin slagen eenzelfde prestatieniveau te behouden. We vermoeden daarom dat andere factoren, zoals de kwaliteit van leerkrachten, het toegenomen opleidingsniveau van ouders enzovoort, het (verwachte) schoolcompositie-effect naar SES en thuistaal doorkruisen. Tot slot is het opmerkelijk dat er enkel een enorme significante toename in het percentage anderstaligen wordt geobserveerd bij de 10% meest kansarme scholen, en dit 'bovenop' de SES-problematiek waar ze al mee te kampen hebben. Het feit dat de vaardigheden van de meest kansarme leerlingen in de gegeven omstandigheden niet gedaald zijn, kan dan wel een goede prestatie genoemd worden. Misschien mag dit op het conto van het GOK-beleid gezet worden?

Figuren 13 en 14: Trends en trendlijnen in percentage anderstaligen op school, 2003 en 2015, naar deciel



Tabel 5. Wijzigingen in het percentage anderstalige leerlingen tussen 2003 en 2015

	D1*	D2*	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10
2003	7	0	19	7	6	0	0	0	13	7
2015	47	22	6	17	17	6	6	12	11	18
Vershil 2003-2015	40	22	-13	10	11	6	6	12	-2	11

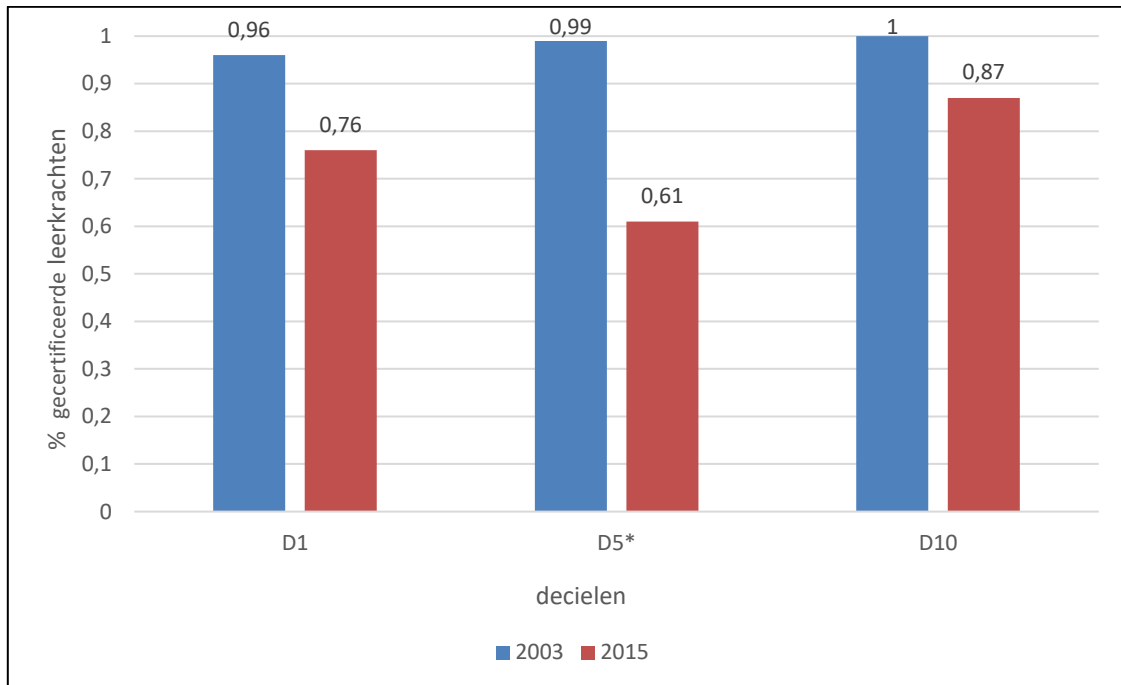
4.2.3 Gecertificeerde leerkrachten

Tussen 2003 (98%) en 2015 (83%) noteren we een opvallende daling in het percentage gecertificeerde leerkrachten op school. De cijfers van Agodi (2016) bevestigen dit fenomeen slechts gedeeltelijk, maar dit kan te maken hebben met een verschil in definitie van bekwaamheidsbewijzen. In de Vlaamse regelgeving wordt een onderscheid gemaakt tussen ‘vereiste’ en ‘voldoende’ kwalificatiebewijzen. Wanneer bijvoorbeeld een leerkracht chemie ook wordt ingeschakeld om wiskunde te geven omdat er geen wiskundeleerkracht te vinden is, dan heeft die leerkracht voor chemie het vereiste kwalificatieniveau en voor wiskunde een ‘voldoende geacht’ kwalificatieniveau. Naargelang het gehanteerde perspectief zal men deze leerkracht al dan niet als ‘gecertificeerd’ beschouwen (deze ambivalentie kan de verschillen tussen de PISA- en Agodi-cijfers mee verklaren). Erger wordt het wanneer men zich genoodzaakt ziet om een leerkracht zonder pedagogisch bekwaamheidsbewijs in te huren, of een bachelor moet inzetten in een functie waar eigenlijk een master voor vereist is. Dit soort noodoplossingen komt steeds meer voor door de toenemende tekorten in het lerarenberoep. De geobserveerde daling in het percentage gecertificeerde leerkrachten in de tweede graad secundair onderwijs wijst dus wel degelijk op een herkenbaar – en toenemend - probleem wat ‘juiste kwalificaties’ van leerkrachten betreft. Het stelt zich echter ook op andere niveaus: denk maar aan kinderverzorgsters die kleuteronderwijs geven, of docenten zonder doctoraat in het hoger onderwijs.

De daling van het percentage ‘gecertificeerde’ leerkrachten is het meest uitgesproken en significant bij de middenmoot-scholen (zie figuur 16). Dit zou een gedeeltelijke verklaring kunnen zijn voor de sterke daling in het gemiddelde prestatieniveau van leerlingen rond een mediane SES (zie figuren 1 en

2), al moeten we voorzichtig blijven met de interpretatie van onze cijfers: we kunnen hier geen causaal verband bewijzen.

Figuur 16. Trends in percentage gecertificeerde leerkrachten, 2003 en 2015, naar deciel

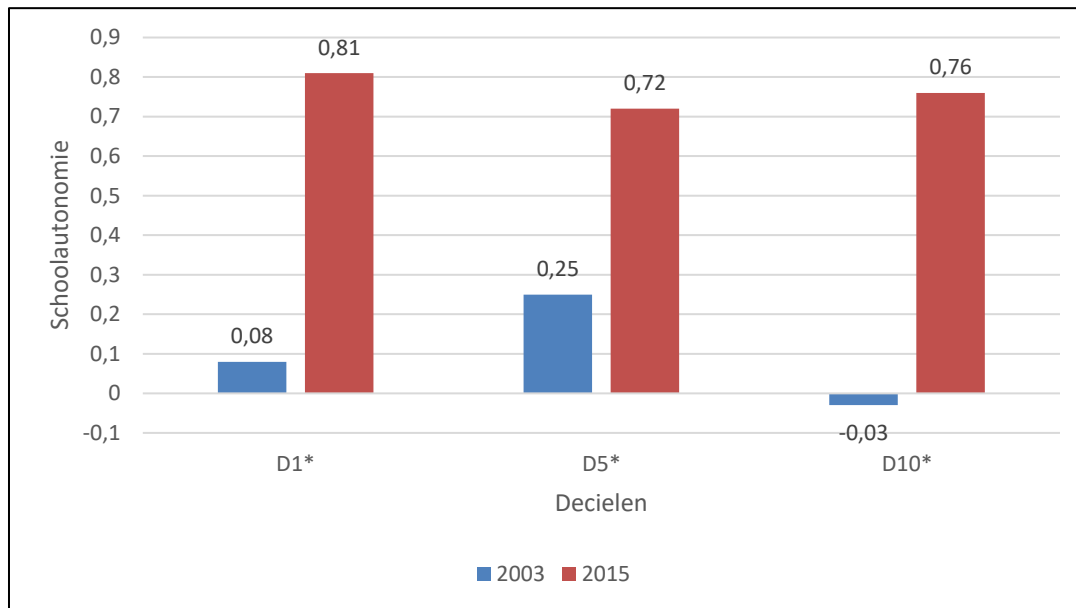


4.2.4 Schoolautonomie

Tussen 2003 en 2015 observeren we een significante stijging in de schoolautonomie met 0,49 schaalpunten, mogelijks vooral ten gevolge van de inwerkingtreding van het financieringsdecreet. Schoolbesturen – en dan voornamelijk in kansarme scholen – kregen hierdoor een grotere mate van schoolautonomie in de aanwending van (extra) middelen.

Naar deciel (zie figuur 17) zien we allereerst een sterke significante toename van de schoolautonomie in D1 (kansarme scholen) en D10 (kansrijke scholen) van respectievelijk 0,73 en 0,79 schaalpunten (op een schaal gaande van -5 tot +5). De vaststelling dat directeurs van kansarme scholen een grotere mate van autonomie ervaren, zou kunnen worden toegeschreven aan de inwerkingtreding van het financieringsdecreet in 2008.^{viii} Deze financiering is immers niet meer geormerkt zoals in het oorspronkelijke GOK-decreet. Daar waar het leerlingenpubliek in 2015 diverser is, ontvangen ook meer kansrijke scholen extra GOK-middelen die ze behoorlijk vrij kunnen besteden (Groenez, Juchtmans, Smet, & Stevens, 2015). In combinatie met de hogere mate van autonomie kan dit problematisch zijn – voornamelijk voor kansarme scholen – aangezien het beleidsvoerend vermogen van kansarme scholen vaak zwakker is dan dat van kansrijke scholen. Het kan de effectiviteit van het GOK-beleid hebben beperkt. Opnieuw kunnen we geen causaal verband bewijzen, en moeten we dus voorzichtig zijn met veralgemeningen. Maar het geciteerde onderzoek van Groenez e.a. (2015) wees alvast in dezelfde richting. Het suggereerde dat de GOK-middelen niet altijd even strategisch ingezet worden en dat (gedeeltelijke) oormerking van de toelagen de effectiviteit zou kunnen verhogen.

Figuur 17. Mate van schoolautonomie, 2003 en 2015, naar deciel



5. Conclusie en implicaties

In deze studie werd nagegaan of, en in welke mate, veranderingen in het leerlingenpubliek, de schoolautonomie, de leerling-leerkracht-ratio, de schoolsegregatie en de kwaliteit van leerkrachten, een verklaring kunnen bieden voor (1) de vaststelling dat gelijke onderwijskansen in Vlaanderen zo moeizaam worden bereikt en (2) de vaststelling dat ons onderwijssysteem aan kwaliteit verliest voor kansarme én kansrijke leerlingen.

Met betrekking tot de contextuele factoren op leerlingniveau gingen we vooral in op de evoluties in de sociaaleconomische en etnische samenstelling van de leerlingenpopulatie, omdat vermoed wordt dat de hardnekkige onderwijsongelijkheid deels toe te schrijven is aan de toegenomen sociale ongelijkheid in het algemeen, en aan de toegenomen etnische diversiteit in het bijzonder.

De trends inzake sociaaleconomische ongelijkheid blijken echter veel minder duidelijk dan men zou vermoeden. Op basis van de PISA-gegevens stellen we vast dat de gemiddelde SES van kansarme leerlingen (en daarbinnen vooral de component 'onderwijsniveau van de ouders') erop vooruit gaat tussen 2003 en 2015, terwijl die van de meest kansrijke leerlingen erop achteruit gaat. Dit zou betekenen dat de sociaaleconomische kloof tussen kansarme en kansrijke leerlingen – tegen de verwachtingen in – verkleind is. Nochtans moet deze bevinding met de nodige korrel zout genomen worden: de PISA-index houdt geen rekening met werkloosheid, noch met financieel inkomen. Op dat vlak weten we uit andere bronnen dat de ongelijkheid in de beschouwde periode toegenomen is. Het globale beeld blijft met andere woorden onbeslist.

De trends op etnisch-cultureel vlak zijn veel duidelijker. We observeren een sterk toegenomen etnische en taaldiversiteit in het Vlaamse secundair onderwijs tussen 2003 en 2015. In relatieve termen is het aandeel migranten het sterkst toegenomen in de kansrijkere decielen. Maar in het meest kansarme deciel is het aandeel migrantenkinderen (30%) anno 2015 nog dubbel zo groot als bij de

middenmoot en vijfmaal groter dan in het meest kansrijke deciel. De kansarme jeugd is met andere woorden in de voorbije periode veel sterker 'verkleurd' dan de Vlaamse jeugd in haar geheel.

Kijken we naar de contextuele factoren op schoolniveau dan tonen onze analyses dat de sociaaleconomische schoolsegregatie, de schoolsegregatie inzake migratiestatus alsook de leerling-leerkracht-ratio niet noemenswaardig zijn gewijzigd tussen 2003 en 2015. Achter de globale segregatiecijfers schuilt echter een meer gediversifieerd patroon: tussen de meer kansrijke scholen onderling merkt men een (lichte) trend naar sociaaleconomische desegregatie, terwijl de SES van de meest kansarme scholen ongewijzigd blijft: in relatieve termen blijft het onderste deciel van scholen bijgevolg achterop. De schoolsegregatie inzake thuistaal toont daarentegen een toename tussen 2003 en 2015 en dit ten gevolge van een sterke toename van het aantal anderstalige leerlingen in de meest kansarme scholen. Met betrekking tot de kwaliteit van leerkrachten observeren we over de hele lijn een daling van het percentage gecertificeerde leerkrachten - maar voornamelijk bij scholen met een gemiddeld sociaaleconomisch leerlingenpubliek. Dit kan mogelijks de daling in het gemiddeld prestatieniveau van leerlingen mee verklaren. Opvallend is immers dat ook dit prestatieniveau het meest is gedaald in scholen met een mediane SES. Inzake financiële schoolautonomie zien we een aanzienlijke stijging tussen 2003 en 2015. Directeurs rapporteren, gemiddeld genomen, een grotere mate van autonomie. We vermoeden dat deze toename kan worden toegeschreven aan het financieringsdecreet van 2008. De nieuwe financiering is minder geoormerkt dan de oorspronkelijke GOK-financiering: er is geen verantwoording meer verschuldigd waaraan de extra middelen besteed worden. Om de extra middelen op een efficiënte wijze aan te wenden, moeten scholen wel beschikken over een goed beleidsvoerend vermogen. Studies tonen echter aan dat kansarme scholen in Vlaanderen vaak een zwakker beleidsvoerend vermogen hebben dan kansrijke scholen. Dit in combinatie met het ontbreken van heldere richtlijnen, duidelijk geformuleerde doelstellingen en klaarheid inzake de gewenste uitkomsten van het GOK-beleid, maakt dat kansarme scholen het moeilijk hebben om de extra middelen op een efficiënte wijze in te zetten.

Alles samengenomen, besluiten we dat in deze studie drie factoren naar voren komen als mogelijke verklaringen, zowel voor de globale performantiedaling als voor de moeizaamheid waarmee gelijke onderwijskansen worden bereikt: (1) de toegenomen etnische diversiteit en taaldiversiteit in het Vlaamse onderwijs, die sterk geconcentreerd is geweest in de meest kansarme scholen; (2) de toegenomen (financiële) schoolautonomie, en daarmee gepaard de sub-optimale aanwending van de extra middelen; en (3) de daling in het percentage correct gekwalificeerde leerkrachten. Indien het GOK-ondersteuningsbeleid zijn doel onvoldoende heeft bereikt, moet dus rekening gehouden worden met deze exogene factoren en zou het naar ons aanvoelen onfair zijn om het kind met het badwater weg te gooien. Misschien integendeel: het feit dat het prestatieniveau van de meest kansarme leerlingen na de invoering van het GOK-decreet niet is gedaald, terwijl het bij de leerlingen uit de middenklasse en hogere sociaaleconomische middens wel is afgenomen, zou kunnen te danken zijn aan de gedane extra investeringen.

Op basis van onze analyse formuleren we enkele suggesties die kunnen bijdragen aan het optimaliseren van het GOK-beleid en tegelijk het algemene kwaliteitsverlies kunnen tegengaan.

Kwalitatief-implementatieonderzoek wees reeds op de noodzaak aan een sterkere aansturing vanwege de overheid inzake het GOK-beleid. Het beleidsvoerend vermogen van scholen wordt vaak overschat: scholen krijgen te weinig handvatten aangereikt waarmee ze aan de slag kunnen om de kansengelijkheid aan te pakken. Dit kan leiden tot een inefficiënte aanwending van de extra

middelen, en dit voornamelijk door kansarme scholen met een zwakkere bestuurskracht. Verdere investeringen in de verdeskundiging van leerkrachten en het beleidsvoerend vermogen van scholen door middel van specifieke (na)vormingen blijven noodzakelijk voor een meer strategische aanwending van de extra middelen (voor meer info, zie Franck e.a., 2017).

Ten tweede zouden de evaluatie- en monitoring-mechanismen (zoals peilingen en Dataloep) in Vlaanderen verder moeten worden uitgebouwd. Vlaanderen staat bekend als een onderwijssysteem waar scholen een zeer grote mate van autonomie krijgen, maar weinig 'publieke aansprakelijkheid' hebben. Diverse studies geven echter aan dat een grote mate van autonomie enkel voordelig is indien dit gepaard gaat met een zekere mate van 'aansprakelijkheid' (accountability). Een efficiënte aanwending van de extra middelen vergt aldus niet alleen een sterker beleidsvoerend vermogen en meer aansturing vanwege de overheid, maar ook voldoende evaluatie- en monitoringsmechanismen om na te gaan of scholen de middelen daadwerkelijk efficiënt aanwenden - en of ze dit blijven doen. Een (gedeeltelijke) omzetting van de GOK-financiering in resultaat-financiering (uiteeraard rekening houdend met het leerlingenprofiel) lijkt ons geen taboe meer te zijn. In toekomstige internationale analyses zullen we nagaan of (en in welke mate) andere landen evaluatie- en monitoring-mechanismen implementeren, alsook resultaat-financiering. Daarbij zijn we voornamelijk geïnteresseerd in de invloed hiervan op de onderwijsongelijkheid.

Ten derde zouden leerkrachten 'billijker' moeten worden verdeeld tussen scholen. In Vlaanderen geven de best geschoolde en meest ervaren leerkrachten doorgaans les in kansrijke scholen, terwijl de kansarme scholen het vaak moeten redden met minder gekwalificeerde en minder ervaren leerkrachten. Er is ook in de PISA-data een zeker Mattheüeffect merkbaar in het leerkrachtenbestand.^{viii} Het streven naar een gelijke verdeling van de kwaliteit van leerkrachten door middel van correctiemechanismen is daarom van groot belang. Men zou in de basisopleiding van leerkrachten bijvoorbeeld een specialisatie op master-niveau kunnen uitbouwen, specifiek voor 'GOK-beleid' in kansarme scholen. Door de expliciete koppeling van een aangepaste opleiding en weddenschaal aan specifieke functies in specifieke scholen, kan gespecialiseerd en ervaren personeel verankerd worden in de scholen die er het meest behoefte aan hebben. Daarnaast zouden alle leerkrachten meer mogelijkheden moeten krijgen om specifieke nascholingen te volgen, zeker leerkrachten in GOK-scholen. Dit kan bijvoorbeeld door het toekennen van een 'persoonlijk opleidingskrediet' aan iedere leerkracht, dat geoormerkt wordt voor zulke bijkomende opleidingen. Op die manier kunnen leerkrachten zelf bepalen wanneer ze het nodig achten een opleiding te volgen en welke opleiding het best aansluit bij de specifieke noden van hun leerlingenpubliek. Tegelijk moeten uiteraard alle studenten in de lerarenopleiding beter worden voorbereid op de toenemende diversiteit in het onderwijs en de daarmee gepaard gaande uitdagingen.

Het is niet onbelangrijk om te wijzen op de beperkingen van deze studie. Ten eerste kunnen we door het gebruik van secundaire data niet alle factoren in aanmerking nemen die mogelijks onze onderzoeksvragen beantwoorden. We bekijken slechts een handvol factoren op leerling- en schoolniveau, waardoor andere onderliggende mechanismen niet in kaart worden gebracht. Ten tweede meten we een trend op basis van twee tijdsmomenten. Hierdoor weten we niets over tussenliggende fluctuaties. In toekomstig onderzoek zou het dan ook nuttig zijn om meerdere tijdsmomenten te bestuderen. Tot slot blijft deze studie 'verkenkend': we stellen een aantal trends vast en formuleren hypothesen omtrent hun onderlinge verbanden, maar we hebben geen zekerheid omtrent causaliteit. We kunnen bepaalde hypothesen uitsluiten (omdat er bv. geen trends vastgesteld

worden); we kunnen ook op basis van vroeger onderzoek vermoeden dat sommige trends die we vaststellen een gedeeltelijke verklaring bieden voor de moeizaamheid waarmee gelijke onderwijskansen worden bereikt en de daling in onderwijskwaliteit, maar we kunnen geen hard bewijs leveren dat er een echt oorzakelijk verband tussen die trends bestaat. Dit is stof voor vervolgonderzoek.

Bibliografie

- Agirdag, O., Eidhof, B., Van Houtte, M., & Vermeulen, M. (2016). Etnische diversiteit in het onderwijs. In *Sociologen over onderwijs* (pp. 281-307): Apeldoorn: Garant.
- Agirdag, O., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. (2012). Why Does the Ethnic and Socio-economic Composition of Schools Influence Math Achievement? The Role of Sense of Futility and Futility Culture. *European Sociological Review*, 28(3), 366-378. doi:10.1093/esr/jcq070
- Agodi. (2016). *Agodi jaarverslag 2016*.
- Bellens, K., Arkens, T., Van Damme, J., & Gielen, S. (2013a). Sociale ongelijkheid en ongelijkheid op basis van thuistaal inzake wetenschapsprestaties in het Vlaamse onderwijs. Veranderingen tussen 2003 en 2011 op basis van TIMSS, vierde leerjaar.
- Bellens, K., Arkens, T., Van Damme, J., & Gielen, S. (2013b). Sociale ongelijkheid en ongelijkheid op basis van thuistaal inzake wiskundeprestaties in het Vlaamse onderwijs. Veranderingen tussen 2003 en 2011 op basis van TIMSS, vierde leerjaar.
- Björklund, A., & Salvanes, K. G. (2011). Chapter 3 - Education and Family Background: Mechanisms and Policies. In E. A. Hanushek, S. Machin, & L. Woessmann (Eds.), *Handbook of the Economics of Education* (Vol. 3, pp. 201-247): Elsevier.
- Bressoux, P., Kramarz, F., & Prost, C. (2009). Teachers' training, class size and students' outcomes: Learning from administrative forecasting mistakes. *The Economic Journal*, 119(536), 540-561.
- Caena, F. (2011). Literature review Quality in Teachers' continuing professional development. *Education and training*, 2020, 2-20.
- Caldwell, E. B. J. (2014). IMPACT OF SCHOOL AUTONOMY ON STUDENT ACHIEVEMENT IN 21 ST CENTURY EDUCATION.
- Danhier, J., & Jacobs, D. (2017). *Segregatie in het onderwijs overstijgen Analyse van de resultaten van het PISA2015-onderzoek in Vlaanderen en in de Federatie Wallonië-Brussel*. Brussel: Koning Bouwdewijnstichting.
- De Meyer, I. (2014). Vlaamse jongeren behoren tot de Europese top voor wiskunde. In C. J. Dierckx D., Raeymaeckers P., . (Ed.), *Armoede en Sociale Uitsluiting. Jaarboek 2015* (pp. 72-89). Leuven/Den Haag: Acco.
- Demagnet, J., Van den Broeck, L., & Van Houtte, M. (2014). *Situating Ghent in the ISCY study: The implications of the Flemish tracking system for equity and excellence*. Paper presented at the International Study of City Youth at the WERA Focal Meeting (WERA-2014).
- Demeuse, M. (2012). *Educational policies and inequalities in Europe*: Palgrave Macmillan.
- Ding, W., & Lehrer, S. F. (2010). Estimating treatment effects from contaminated multiperiod education experiments: the dynamic impacts of class size reductions. *The Review of Economics and Statistics*, 92(1), 31-42.
- Driessen, G. (2007). Peer group'effecten op onderwijsprestaties. *Een internationaal review van effecten, verklaringen en theoretische en methodologische aspecten*.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2015). *The teaching profession in Europe: practices, perceptions, and policies*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Franck, E., & Nicaise, I. (2018). *Ongelijkheden in het Vlaamse onderwijssysteem: verbetering in zicht? Een vergelijking tussen PISA 2003 en PISA 2015*. Gent/Leuven: HIVA/SONO.
- 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. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en -Beleid*(4), 254-266.
- Groenez, S., Juchtmans, G., Smet, M., & Stevens, C. (2015). Analyse van het nieuwe financieringsmechanisme voor de werkingsmiddelen van scholen.
- Groenez, S., Nicaise, I., & De Rick, K. (2009). De ongelijke weg door het onderwijs.
- Jacobs, D., Rea, A., & Hanquinet, L. (2007). *Prestaties van de leerlingen van buitenlandse herkomst in België volgens de PISA-studie: vergelijking tussen de Franse Gemeenschap en de Vlaamse Gemeenschap*. Brussel: Koning Bouwdewijnstichting.

- Krueger, A. B., & Whitmore, D. M. (2001). The effect of attending a small class in the early grades on college-test taking and middle school test results: Evidence from Project STAR. *The Economic Journal*, 111(468), 1-28.
- Leuven, E., Oosterbeek, H., & Rønning, M. (2008). Quasi-experimental estimates of the effect of class size on achievement in Norway. *The Scandinavian Journal of Economics*, 110(4), 663-693.
- Li, W., & Konstantopoulos, S. (2016). Class Size Effects on Fourth-Grade Mathematics Achievement: Evidence From TIMSS 2011. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(4), 503-530.
- Nusche, D., Miron, G., Santiago, P., & Teese, R. (2015). *OECD Reviews of School Resources: Flemish Community of Belgium 2015*.
- OECD. (2005a). *PISA 2003 Technical Report*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2005b). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*: OECD publishing.
- OECD. (2010). *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful?* Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2012). *Equity and Quality in Education*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2013). *PISA 2013 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2014a). *PISA 2012 results: what makes schools successful?: resources, policies and practices (volume IV)*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2014b). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD publishing.
- OECD. (2016a). *PISA 2015 Results (Volume I)*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2016b). *PISA 2015 Technical Report*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2017a). *Empowering and Enabling Teachers to Improve Equity and Outcomes for All*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2017b). *The Funding of School Education*. Paris: OECD Publishing.
- Onderwijsinspectie. (Januari 2018). *Voeren scholen een kwaliteitsvol gelijkeonderwijskansenbeleid?*
- Poesen-Vandeputte, M., & Nicaise, I. (2012). Tien jaar GOK-decreet. Balans van het evaluatieonderzoek van het gelijke onderwijskansenbeleid in Vlaanderen.
- Poesen-Vandeputte, M., & Nicaise, I. (2015). Rich schools, poor schools. Hidden resource inequalities between primary schools. *Educational Research*, 57(1), 91-109.
- Shen, T., & Konstantopoulos, S. (2017). Class size effects on reading achievement in europe: evidence from pirls. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 98-114.
- Shewbridge, C., ., & et al. (2011). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: School Evaluation in the Flemish Community of Belgium 2011*. Paris: OECD Publishing.
- Studiedienst Vlaamse Regering. (2017). *VRIND 2017. Vlaamse Regionale Indicatoren*. www.vlaanderen.be
- Thrupp, M., Lauder, H., & Robinson, T. (2002). School composition and peer effects. *International journal of educational research*, 37(5), 483-504.
- Vakgroep Onderwijskunde. (2015). *WETENSCHAPPELIJKE GELETTERDHEID BIJ 15-JARIGEN: VLAAMS RAPPORT PISA 2015*.
- Vandenbroeck, M., Vanlaar, G., Bellens, K., Van Damme, J., & De Fraine, B. (2016). *Het Vlaams lager onderwijs in TIMSS 2015: Wiskunde en wetenschappen in internationaal perspectief en in vergelijking met vorige deelnames*. Leuven: KU Leuven, Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie.
- Vantieghem, W., Van Avermaet, P., Groenez, S., & Lambert, M. (2018). Diversiteitsbarometer Onderwijs Vlaamse Gemeenschap. In *Diversiteitsbarometer Onderwijs* (pp. 47-193): Els Keytsman.
- Wouters, T., & Groenez, S. (2013). De evolutie van schoolse segregatie in Vlaanderen. Een analyse voor de schooljaren 2001-2002 tot 2011-2012.

NOTEN

ⁱ Als vuistregel stelt men 40 punten gelijk aan een jaar onderwijs.

ⁱⁱ Het schoolwelbevinden van leerlingen wordt in PISA gemeten aan de hand van een gestandaardiseerde schaal.

ⁱⁱⁱ Diverse (post-hoc) χ^2 -testen werden uitgevoerd om na te gaan welke categorieën significant verschillen van elkaar en welke wijzigingen tussen 2003 en 2015 significant zijn. In D1 verschillen enkel de categorieën ASO en BSO significant van elkaar en is de verdeling van leerlingen over deze onderwijsvormen significant gewijzigd tussen 2003 en 2015. In D5 zijn er geen significante verschillen. In D10 zijn ASO en TSO, en ASO en BSO significant verschillend van elkaar alsook de verdeling van leerlingen in deze onderwijsvormen tussen 2003 en 2015.

^v Diverse (post-hoc) χ^2 -testen worden uitgevoerd om na te gaan welke categorieën significant verschillen van elkaar en welke wijzigingen tussen 2003 en 2015 significant zijn. In D1 is de verhouding 1^{ste}-generatieleerlingen en autochtone leerlingen niet significant verschillend tussen 2003 en 2015. Dit betekent dat de toename in het percentage 2^{de}-generatieleerlingen samengaat met een daling, zowel in het percentage 1^{ste}-generatieleerlingen als in het percentage autochtone leerlingen. In D5 en D10 verschilt de verhouding 1^{ste}- en 2^{de}-generatieleerlingen niet significant tussen 2003 en 2015. Dit betekent dat de toename in het percentage 1^{ste}- en 2^{de}-generatieleerlingen in D5 gepaard gaat met een daling in het percentage autochtone leerlingen.

^{vi} Merk op dat de indeling in SES-decielen hier niet langer slaat op individuele leerlingen, maar op de gemiddelde SES van leerlingen per school.

^{vii} In het secundair onderwijs werkt men weliswaar voor de extra lessen nog steeds met driejaarlijkse GOK-controles. Aan de aanwending van deze extra-uren GOK zijn vanuit de overheid enkele voorwaarden gekoppeld (zie Onderwijsinspectie, Januari 2018); voor de werkingsmiddelen is de versoepeling dezelfde als in het basisonderwijs.

^{viii} Volgens figuur 10 klopt de hypothese van het Mattheüseffect alvast voor 2003, en in mindere mate voor 2015 (in dat laatste jaar zijn het vooral de 'mediane SES'-scholen die de minst gekwalificeerde leerkrachten hebben).