

Openingslezing Steunpunt GOK-conferentie 'De lat hoog... voor iedereen!'

Leuven, 18 september 2008

Heidi De Niel, Ludo Heylen, Ferre Laevers, Kris Van den Branden, Piet van Avermaet, Eva Verstraete (directiecomité Steunpunt GOK)

Inleiding

Een paar jaar geleden was de Nederlandse onderwijssocioloog Paul Jungbluth een van de gastsprekers op een studiedag rond gelijke onderwijskansen in Gent. Aan het begin van zijn toespraak benadrukte hij dat hij het sterk waardeerde dat voor de Vlaamse minister van onderwijs en voor het Vlaamse onderwijsbeleid gelijke onderwijskansen een topprioriteit is. Hij zag dat als "een teken van beschaving". Tijdens de afgelopen jaren, ja zelfs tijdens de afgelopen maanden, heeft het inderdaad niet ontbroken aan beschaafde en gevleugelde woorden om de GOK-ambitie die wij hebben met ons Vlaamse onderwijs van de daken te schreeuwen:

- In zijn tienkamp voor gelijke onderwijskansen pleit Minister Vandenbroucke (2008) voor een onderwijs dat sterk is voor de sociaal zwakkeren. Iedereen moet gelijke kansen hebben op "toponderwijs, want de weg naar gelijke kansen kán niet lopen via onderwijs van onbeduidende of middelmatige kwaliteit. Net de jonge mensen die thuis niet over het sociale, het culturele, of het financiële kapitaal beschikken om hogerop te raken, hebben uitstekend onderwijs nodig." Vandaag kampioen in wiskunde, morgen in gelijke onderwijskansen;
- Het nieuwe handboek van de VLOR over gelijke onderwijskansen pakt in haar inleiding uit met de volgende gevleugelde woorden: "Onderwijs is een recht voor alle kinderen. Elk kind heeft het recht om zijn mogelijkheden te ontplooiën en in deze wereld een maximale ontwikkelingsgraad te ambiëren." (VLOR, 2008, p. 9);
- In "Beter, breder en met meer kleur" stelden Laevers, Verlot en Van den Branden dat het de ambitie van elke GOK-school, en van ons onderwijsbeleid moet zijn dat "het effect van SES doorheen de schoolloopbaan van leerlingen gaandeweg verkleint, en uiteindelijk verdwijnt."

Tussen droom en daad....

De bovenstaande citaten geven het duidelijk aan: Wij dromen dezelfde droom. Maar evenzeer ontwakken wij in Vlaanderen elke morgen in hetzelfde onverbiddelijke licht van de ontzuisterende realiteit. De naakte cijfers liegen immers niet (zie o.a. OECD, 2004; Groenez e.a., 2003; Nicaise en Desmedt, 2008; Hirtt e.a., 2007):

- Analyses van OECD op basis van de PISA-cijfers tonen aan dat Vlaanderen weliswaar hoge gemiddelde scores haalt op wiskunde en geletterdheid, maar dat de invloed van de sociale achtergrond van de leerlingen zeer zwaar doorweegt op de scores; de kloof tussen de scores van leerlingen met een hoge socio-economische status en de scores van leerlingen met een lage socio-economische status is veel hoger dan in veel andere landen.

- Kinderen van laaggeschoolde moeders hebben 5 x méér kans op vertraging in het eerste leerjaar dan kinderen van hooggeschoolde moeders, en hebben 8 tot 10 maal méér kans om in het BLO te belanden dan kinderen wier moeder hooggeschoold is;
- Eén op de drie kinderen van wie de moeder slechts een diploma lager onderwijs heeft, belandt in de 1B-klas, tegenover minder dan 5 % van de kinderen van hooggeschoolde moeders. Tegen het vierde jaar secundair onderwijs zit meer dan de helft van de kinderen van laaggeschoolde moeders in het BSO, tegenover 5,6 % bij de kinderen van hooggeschoolden.
- Gemiddeld bedraagt de ongekwalificeerde uitstroom in Vlaanderen iets méér dan 15%. Heeft de moeder van een jongere echter slechts een getuigschrift van het lager onderwijs, dan loopt dit cijfer op tot 29 %; heeft de moeder daarentegen hogere studies beëindigd, dan zakt het tot 2,7 %.
- Nauwelijks één op de vier kinderen van laaggeschoolde moeders onderneemt hogere studies; bij kinderen van hooggeschoolden is dat 83 %.

Reeds zeer vroeg, maar zeker bij de cruciale overgang van het lager onderwijs naar secundair onderwijs, loopt de schoolloopbaan van sociaal kwetsbare jongeren anders dan die van sociaal gefortuneerde jongeren. Volgens Nicaise en Desmedt (2008, p. 15) kunnen we "moeilijk anders dan spreken van een soort standenonderwijs: "het ASO, dat voornamelijk gericht is op doorstroming naar het hoger onderwijs, sluit perfect aan bij de leefwereld en mogelijkheden van de hogere sociale groepen, terwijl de schoolloopbaan van jongeren uit de laagste sociale milieus eindigt in het beroepsonderwijs (met of zonder getuigschrift)."

Bovendien dreigen veel van onze sociaal kwetsbare jongeren niet alleen zonder getuigschrift ons onderwijs te verlaten, maar ook zonder een aantal cruciale basiscompetenties die voor hun latere leven, voor hun kansen op de arbeidsmarkt, voor hun verdere ontplooiing en voor hun integratie in onze samenleving van cruciaal belang zijn. In een recent onderzoek dat werd uitgevoerd aan het Centrum voor Taal en Onderwijs (Jaspaert e.a., 2007; Jaspaert, Van den Branden & Wijnants, te verschijnen) werd een toets functionele geletterdheid (lezen en schrijven) afgenomen van een groot staal van leerlingen 3BSO en leerlingen 6 BSO. De toets bracht in kaart in welke mate de leerlingen overweg kunnen met functionele lees- en schrijftaken die jongvolwassenenen moeten kunnen uitvoeren om volwaardig te kunnen functioneren in het maatschappelijk leven, op de arbeidsmarkt, en om verder tot leren te komen. De resultaten van dit onderzoek toonden aan dat het verschil tussen de scores van 3BSO en 6 BSO veel kleiner was dan kon verwacht of mocht verhoopt worden: voor lezen bleek het verschil kleiner dan een derde van een standaarddeviatie, voor schrijven kleiner dan een vierde van een standaarddeviatie. Daarbij moet rekening gehouden worden met het feit dat tussen 3BSO en 6 BSO nog een heel aantal leerlingen enerzijds uit BSO verdwijnen, en anderzijds nog een heel aantal leerlingen vanuit ASO en TSO instromen. Het gemis aan groei heeft als gevolg dat de grote meerderheid van de 6 BSO functioneel laaggeletterd dreigen uit te stromen; dit kan voor hun verdere toekomst nefaste gevolgen hebben: zo stelde het IALS-onderzoek van Van Damme, en het rapport "Laaggeletterd in de Lage Landen" van de Nederlandse Taalunie onomwonden dat laaggeletterden proportioneel veel meer kans hebben om in de werkloosheid terecht te komen en daar te blijven.

Het zou maar al te makkelijk zijn om enkel naar het BSO met de beschuldigende vinger te wijzen. Maar dit resultaat, en ook de andere onthutsende cijfers die eerder werden vermeld, is het effect van een volledig onderwijssysteem, is de output van een lang proces dat in het eerste kleuterklasje begint. Al deze cijfers tonen aan dat ons Vlaams onderwijs gekenmerkt wordt door een onderstroom van leerlingen die al heel snel in een spiraal van ongelijkheid en negatieve ervaringen dreigen te komen: jongeren die gedemotiveerd raken, de hoop op hoger onderwijs verliezen, cruciale basiscompetenties niet verwerven, en op die manier hun kansen op een volwaardig leven en een volwaardige ontplooiing zien verloren gaan. Wij mogen deze jongeren, wij mogen al dat

talent niet verloren laten gaan. Dat is geen droom, dat is de grootste uitdaging van ons beroep.

Het is dus niet alleen een teken van beschaving, het is bittere noodzaak dat onze onderwijsminister van gelijke onderwijskansen een topprioriteit maakt. De vele maatregelen die tijdens de afgelopen jaren – tijdens deze en vorige legislaturen - zijn genomen, gaande van financiële impulsen voor scholen en ouders, acties ter bevordering van hogere participatie van sociaal kwetsbare kleuters aan het onderwijs, het GOK-decreet, de ondersteuning door pedagogische begeleiding, steunpunt GOK, CLB-medewerkers, LOPS, VLOR en anderen, tot en met sensibiliseringsacties rond taalbeleid, accent op talent, en de herwaardering van het technisch en beroepsonderwijs, hebben in het veld het bewustzijn rond gelijke onderwijskansen onmiskenbaar aangescherpt. Maar op een dag als vandaag moeten we ons, zonder taboes, de vraag durven stellen waarom al die maatregelen tot op heden niet tot een afdoende oplossing van het probleem hebben gezorgd, en waarom sommige cijfers nog steeds zijn wat ze zijn:

- Zijn de maatregelen niet krachtig genoeg, en werden ze dus met andere woorden niet juist gekozen?
- Zijn de maatregelen wel juist gekozen en potentieel krachtig genoeg, maar zijn ze in onvoldoende mate geïmplementeerd en geïncorporeerd door het veld? In dit geval moeten we ons afvragen hoe het komt dat de maatregelen zo moeilijk geïmplementeerd geraken, en welke factoren die implementatie bemoeilijken.
- Zijn de maatregelen de juiste en in degelijke mate geïmplementeerd, maar zijn er in het veld andere krachten werkzaam die het effect van de geïmplementeerde GOK-beleidsmaatregelen neutraliseren of verkleinen?

Naar een volwaardige comprehensieve eerste graad secundair onderwijs

Wat die laatste categorie betreft: internationaal onderzoek suggereert dat een duidelijke tegenkracht voor gelijke onderwijskansen wordt uitgeoefend door de "streaming" en stratificatie van leerlingen op een vroege leeftijd. In landen waar leerlingen uit sociaal kwetsbare milieus zeer lang onderwijs kunnen genieten samen met leerlingen uit minder sociaal kwetsbare milieus, wordt de kans op een sociaal rechtvaardig onderwijs dat geen enkele groep systematisch benadeelt, groter. Zo bleek uit een meta-analyse van het internationale Pisa-onderzoek 2000 (OECD, 2003), dat onderwijssystemen die de volledige leerlingenpopulatie samenhouden in een gemeenschappelijk curriculum tot de leeftijd van 15-16 jaar het beter doen qua prestaties en sociale gelijkheid dan landen waar de systeemdifferentiatie veel vroeger wordt doorgevoerd.

"Across the OECD countries, mean student performance in reading literacy tends to be lower in countries with a high degree of institutional differentiation at an early age, as compared to countries with integrated school systems where selection has not taken place at the age of 15" (OECD, 2003, p. 89).

"PISA 2000 results suggest that the performance of students enrolled in comprehensive education systems is less dependent on their socio-economic background" (OECD, 2003, 94)."

Vlaanderen, met zijn uitgebreid aanbod van scholen, het sterk verspreide systeem van zittenblijven, de 1B-variant in de eerste graad van het secundair onderwijs en de mogelijkheden qua doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs, behoort tot de landen die *de facto* vroege selecties doorvoeren. Uit de cijfers die aan het begin van deze presentatie werden getoond, blijkt overduidelijk dat de leerlingpopulatie als gevolg van al deze mechanismen al vrij vroeg uiteenvalt in gesegregeerde groepen kinderen van hooggeschoolden en laaggeschoolden. De overgang van lager onderwijs naar secundair onderwijs vormt daarbij een cruciaal scharniermoment.

Tijdens de afgelopen jaren is het wetenschappelijk onderzoek ten voordele van comprehensieve onderwijssystemen die de sociaal en cognitief heterogene groepen van leerlingen tot de leeftijd van 15 jaar samenhouden, sterk toegenomen (zie o.a. Duru-Bellat & Suchaut, 2005; OECD, 2003; Woessmann & Hanushek, 2005). Er is op dit moment op internationaal vlak een stevige consensus over de superioriteit van deze systemen zowel wat betreft de gemiddelde prestaties van de leerlingen als wat de sociale rechtvaardigheid van het onderwijs betreft. Dit empirisch bewijs zet aan tot een fundamentele reflectie over de eerste graad van het secundair onderwijs in Vlaanderen: het suggereert dat het Vlaamse onderwijs er in alle opzichten bij kan winnen om de basisvorming tot minstens veertien jaar (het einde van de huidige eerste graad van het secundair onderwijs) te verlengen, om pas daarna tot keuzes in studietrajecten te komen.

Waarom comprehensieve systemen het zoveel beter doen, is niet volledig uitgeklaard, maar een aantal mechanismen blijken mekaar daarin te versterken:

- Zo kunnen in comprehensieve systemen waar leerlingen uit verschillende sociale groepen langer samenblijven, kwetsbare leerlingen zich veel langer optrekken aan hun "sterkere" peers: de doelgroep leerlingen worden meegezogen in de sliptestream van het ontwikkelingsproces van de sterkeren, en ontlene ook een zekere prestatiegerichtheid aan hen; heterogeniteit wordt in comprehensieve systemen dan ook als een troef gezien, eerder dan als een probleem dat moet aangepakt worden door het weg te homogeniseren.
- Het curriculum blijft in comprehensieve systemen voor alle leerlingen hetzelfde. In systemen waar vroeg gestratificeerd wordt, ontstaat de neiging om voor zgn. "zwakkere" richtingen of groepen het curriculum te vereenvoudigen: de lat wordt onbewust of bewust lager gelegd, of er ontstaan, vaak onbewust, lagere verwachtingspatronen bij leerkrachten.
- Ook wordt de zorg om sociaal zeer kwetsbare leerlingen in comprehensieve systemen veel evenwichtiger gespreid over de verschillende scholen, wat voor de draagkracht en motivatie van het onderwijzend personeel van groot belang is.

Evenzeer groeit recent het wetenschappelijk bewijs ten voordele van een andere systeemingreep: de verhoging van de kleuterparticipatie (Leseman, 2002; OECD, 2001, 2007; Nicaise & Vandenbroeck, 2008). Uit heel wat onderzoek blijkt dat indien kleuters uit sociaal kwetsbare gezinnen voor de aanvang van het formele lees- en rekenonderwijs al participeren aan vroegschoolse educatie, zij al heel wat relevante schoolgerichte competenties kunnen opbouwen. In veel internationale programma's zoals Head Start (VS), Sure Start (Groot-Brittanië) en Early Start (Ierland) worden daarbij ook de ouders in de stimuleringsprogramma's betrokken. Het succes van deze programma's geeft duidelijk aan dat, wat Vlaanderen betreft, werken aan gelijke onderwijskansen in het kleuteronderwijs begint: niet alleen in de derde kleuterklas als er intensief naar beginnende lees- en rekenvaardigheden en schoolrijpheid wordt toegewerkt, maar vanaf de allereerste dag dat de kleuter zich aanbiedt in het peuterklasje.

Van woorden naar daden

Toch hoort bij veelbelovende structurele maatregelen als comprehensief onderwijs of de beleidsmatige impulsen rond kleuterparticipatie meteen een belangrijke kanttekening, namelijk dat het invoeren van nieuwe structuren *an sich* geen garantie bieden op zichtbare effecten. Of systeemingrepen echt effect hebben op leerlingresultaten, hangt, als puntje bij paaltje komt, van *mensen* af.

"Het is onze taak de zaken te verbeteren. Democratische instellingen kunnen zichzelf niet verbeteren. Een verbetering is altijd een zaak van *personen* en niet van instellingen." (Popper, 1962, p. 158)

Systeemingrepen zijn dus niet zomaar wat ze zijn: ze zijn wat mensen ervan maken. Zo geeft de analyse van de PISA-data aan dat de sociale rechtvaardigheid van comprehensieve systemen voor een groot stuk bepaald wordt door de vaardigheid van leerkrachten om met de diversiteit in de leerlingpopulatie om te gaan, en door de houding die de leerkrachten tegenover die diversiteit aannemen.

"The ability to better deal with individual differences among students might explain the higher levels in PISA in these countries" (OECD, 2003, 62).

Comprehensieve systemen worden met andere woorden pas echt effectief als schoolteams de deskundigheid bevatten om al die verschillende leerlingen in hun klassen tot diepe en rijke leerervaringen te laten komen. Systeemverbeteringen zijn dus maar zo goed als de positieve acties waartoe ze aanleiding geven. Dat geldt niet alleen voor maatregelen die het onderwijsbeleid op Vlaams niveau neemt, maar ook voor beleidsmaatregelen die door een schoolbeleid worden genomen. Dat geldt dus ook voor de GOK-plannen die scholen schrijven.

Dames en heren, een aantal mensen in deze zaal draaien al een tijdje mee in het gelijke-onderwijskansenverhaal. Zij hebben de periode meegemaakt dat tijdens de VLOR-werkgroepen met een netoverschrijdende groep van OVB- begeleiders de fundamentele van het nieuwe taalvaardigheidsonderwijs werden gelegd; het was in diezelfde periode dat het Steunpunt ICO een visie ontwikkelde waarin de eng-etnische insteek naar ICO werd omgebogen naar een breder verhaal van omgaan met diversiteit; en de periode dat binnen het project "Wetenschappelijke ondersteuning van de Zorgverbreding" het CEGO de nadruk legde op het belang van procesvariabelen als welbevinden en betrokkenheid in het klasgebeuren, en het belang van het uitbouwen van een leerrijk preventief klasklimaat. Het was pionierswerk dat daar is verricht. Het was bottom-up-werk: het vertrok van de basisidee dat in de verrijking van het klasgebeuren een belangrijke sleutel lag voor de gelijke onderwijskansen van elke leerling. In een later stadium, met name bij de overgang van de aparte doelgroepprojecten naar een geïntegreerd GOK-beleid werd daar een belangrijke component aan toegevoegd die te maken had met het beleid van de school; het was op de VLOR dat de befaamde kwaliteitscirkel voor de eerste keer op een bord werd getekend. Terecht werd binnen het verhaal van de kwaliteitscirkel het belang benadrukt van beleidsvoerend vermogen op schoolniveau, van gezamenlijke doelgerichtheid, teamoverleg, zelfevaluatie en samenwerking. Van Petegem e. a. (2005) enerzijds, en de Vlaamse onderwijsinspectie (Onderwijsspiegel, 2003) anderzijds stelden in hun analyse van de implementatie van de eerste GOK-cyclus vast dat onder impuls van het nieuwe GOK-decreet, in heel wat scholen een stevige boost te zien was op het vlak van het beleidsvoerend vermogen. Maar inspectie, steunpunten en wetenschappers zijn het er evenzeer over eens dat het schrijven van intelligente GOK-plannen, zelfs als dat samen en doelgericht gebeurt, niet het ultieme doel is, maar slechts een middel. De GOK-plannen en documenten die door een school worden gemaakt en op papier gezet, zullen maar tot echte effecten op leerlingniveau leiden als leerkrachten en directies ermee aan de slag gaan, en de geplande acties doorheen alle geledingen van de school worden gedragen en gerealiseerd. In de klas, op de speelplaats, in de werkplaats. GOK mag geen dode letter blijven, mag niet brullen als een papieren tijger: papieren tijgers zijn mooi om naar te kijken, maar ze bijten niet.

In dit verband voerde het Steunpunt GOK tijdens de voorbije maanden een actie-onderzoek uit in 6 secundaire scholen, waarbij werd nagegaan hoe de GOK-uren werden besteed. Niet alleen interviewden de onderzoekers leerkrachten en directies, ook gingen zij kijken in de klassen zelf. Op die manier vormt hun onderzoek een sterke aanvulling bij het onderzoek naar de implementatie van GOK dat Van Petegem en anderen uitvoerden, en dat voornamelijk was gebaseerd op schriftelijke vragenlijsten die door directies werden ingevuld. Een van de markante vaststellingen die de Steunpunt-GOK-onderzoekers deden was dat het voor secundaire schoolteams niet eenvoudig is om GOK-

plannen echt tot op de klasvloer te krijgen: de grootte van de scholen en de teams, de vakken- en graadscheidingen, de druk van het leerplan en van de lessenroosters maken dat in veel scholen het GOK-plan slechts door een handjevol trekkende leerkrachten wordt opgenomen en in acties omgezet. Hun onderzoek geeft duidelijk aan dat er binnen secundaire scholen een heel aantal krachten werkzaam zijn die de implementatie van GOK bemoeilijken: ze benadrukken ook hoe belangrijk het is dat leerkrachten hun job kunnen uitvoeren in goede omstandigheden, in een voldoende pedagogisch comfort. Leerkrachten hebben recht op goede materialen, apparatuur en handboeken, op voldoende voorbereidingstijd en tijd voor gezamenlijk overleg, moeten kunnen werken in een haalbaar tijds kader en met een haalbaar lessenplan, en moeten zich voldoende ondersteund voelen in hun zoektocht naar verdere professionalisering en verdieping. Al die flankerende maatregelen hebben als doel dat leerkrachten zich kunnen concentreren op hun essentiële taak: het begeleiden van leerlingen.

De kwetsbare leerling als ultieme toetssteen

Nog sterker uitgedrukt: al die flankerende maatregelen moeten bewerkstelligen dat de leerkracht de mentale ruimte, de deskundigheid, de tijd heeft om ook de kwetsbare, de zwakke leerlingen in zijn klas maximaal te ondersteunen. Het kan op een conferentie als deze niet genoeg gezegd worden: elke maatregel ter bevordering van gelijke onderwijskansen, genomen op welk niveau ook, is maar zo krachtig als de kracht waarmee ze de kwetsbare leerling bereikt. Ze is maar zo krachtig als de leerkracht die ze in de individuele, sociaal kwetsbare leerling losweekt. Hebben de interactieve werkvormen die we invoerden het effect gehad dat ook de kwetsbare leerlingen meer tot interactie kwamen, of gaven ze alleen de taalsterksten of sociaal vooraanstaanden van de klas nog een groter forum? Heeft ons hoeken- en contractwerk ook het zelfsturend vermogen, het welbevinden en de betrokkenheid van de kwetsbare leerlingen verhoogd? Hebben onze pogingen om onze lessen authentieker, levensechter te maken voldoende rekening gehouden met de leefwereld van de kansarme leerlingen in de klas? Heeft het invoeren van CLIM ervoor gezorgd dat alle leerlingen beter met mekaar leren omgaan, en de leerlingen die moeilijk liggen in de groep de kans gegeven om zich beter in de groep te integreren? Heeft ons leerlingvolgsysteem ons meer inzicht gegeven in de steun die we aan de leerlingen met D- en E-scores moeten geven? Hebben we onze toetsen gebruikt om te leren waarom Achmed en Joris zo slecht scoren, en hoe we ons onderwijs aan hen kunnen verbeteren?

Wij hebben als Steunpunt GOK steeds bepleit dat de leer- en ontwikkelingskansen van kansbedreigde leerlingen kunnen vergroten als de hele leeromgeving krachtiger wordt: als het onderwijs taakgerichter, authentieker, levensechter, interactiever, uitdagender en boeiender wordt, en meer diversiteit aan opinies, perspectieven, stemmen en inhoud toelaat. Beter voor alle leerlingen, maar in het bijzonder voor de GOK-doelgroepleerling. De kwetsbare leerling mag niet onzichtbaar opgaan in de mistige wolk van een GOK-plan om dan plots als een zware regendruppel naar beneden te vallen – te zwaar geworden voor de draagkracht van de wolk. De kwetsbare leerling is, en blijft, de ultieme toetssteen van de besteding der GOK-middelen, en voor het succes van GOK-cycli die door schoolteams worden uitgevoerd.

“Jamaar, ik doe dat, voor mij zijn alle leerlingen gelijk, bij mij komen alle leerlingen aan bod...” horen we onze leerkrachten tijdens onze vormingen vaak zeggen. Er is geen enkele reden om die woorden in twijfel te trekken. De basishouding van onze leerkrachten is er een van zorg. Maar waar het hier om draait, is dat die basishouding dag in dag uit resulteert in efficiënt gedrag; het gaat erom dat leerkrachten en directies die basishouding weten om te zetten in krachtige daden; dat begint met het bewust omgaan met je eigen gedrag. In haar doctoraatsonderzoek stelde Machteld Verhelst (2002) vast dat de 2,5-jarige kleuters wiens vroege tweedetaalverwerving Nederlands ze bestudeerde, niet gelijkmatig werden aangesproken door de juf: er bleken immense verschillen in het persoonlijke taalaanbod dat de verschillende kleuters van de juf

kregen. Ook in het fundamenteel diepte-onderzoek dat het Steunpunt GOK op dit moment uitvoert, en waarbij we willen nagaan welke factoren in de klas een impact hebben op de leer- en ontwikkelingskansen van sociaal kwetsbare leerlingen, stellen de onderzoekers immense verschillen vast in de basishouding die leerkrachten aannemen tegenover de diversiteit in hun klas, in de mate waarin verschillende kinderen binnen dezelfde klas aan het woord mogen komen, worden ondersteund bij het schrijven van opstellen, gestimuleerd worden qua welbevinden en betrokkenheid, en kunnen participeren in de klasinteractie. De verschillen tussen leerlingen binnen dezelfde klas lijken bij onze eerste analyses groter te zijn dan de verschillen tussen klassen. Wij rapporteren over dit onderzoek veel uitgebreider op 25 november, op een aparte onderzoeksconferentie. In haar doctoraat stelt Laura Black (2004) dezelfde verschillen in behandeling van leerlingen binnen dezelfde klas vast. Zij stelt dat leerkrachten hun verwachtingen ten aanzien van de kinderen laten meespelen in de mate waarin sommige leerlingen mogen participeren aan de klasinteractie. Veel van die mechanismen zijn onbewust; sommige zijn ingegeven door de tijdsdruk waaronder leerkrachten moeten werken. In dit verband klinkt de vraag: "kunnen scholen een verschil maken?" al bij al een beetje vreemd in de oren. Onderwijs *maakt* een verschil. Leerkrachten *maken* een verschil. En onderwijs *moet* een verschil maken; dat weet elke leerkracht. Het gaat erom of onderwijs de juiste keuzes maakt als het een verschil maakt. De kritische vraag is: welke impact hebben de keuzes die we maken? Welke impact hebben de keuzes op de ontwikkeling, de onderwijsloopbaan, de toekomstkansen van de jongeren in kwestie?

Vanderhoeven (2008) definieert differentiatie als "het *positief* en *planmatig* omgaan met verschillen tussen leerlingen met het oog op het grootst mogelijke *leerrendement* voor elke leerling." De definitie heeft een opvallend hoog GOK-gehalte, en raakt de kern van de zaak. Ten eerste stelt ze de leerkracht centraal. "Planmatig omgaan met verschillen in functie van leerrendement" duidt op het centrale belang van het beleidsvoerend vermogen van de leerkracht in de klas. GOK zal maar immers maar slagen als het beleidsvoerend vermogen van de school kan worden omgezet in een hoger beleidsvoerend vermogen van de leerkracht. Ten tweede gaat de definitie uit van het feit dat verschillen tussen leerlingen een natuurlijk gegeven vormen, waarmee positief (dat is: vanuit hoge verwachtingen, zonder negatieve vooroordelen, constructief) en planmatig moet worden omgegaan: er moet gekeken worden naar de leerling, naar zijn leerbehoeften en reacties op het onderwijsaanbod, om daarop verder te bouwen met rijke, voedende impulsen. Differentiëren draait cruciaal om de vaardigheid om voor elke leerling vanuit hoge verwachtingen te blijven starten, en die verwachtingen om te zetten in pogingen om het kind co-constructief in de interactie te betrekken, haar eigen kennis in te laten brengen, positief te bejegenen, te voeden, succeservaringen te laten opdoen. Wie zo tegenover GOK gaat staan, is niet louter bezig met de mechanische invoering van nieuwe werkvormen voor taalvaardigheidsonderwijs of diversiteit, of met het voeren van verplichte gesprekken rond doorstroming en oriëntering. Wie daarmee bezig is, zet de leerling centraal, en past zijn onderwijs aan aan de leerling. En wie op die manier de leerling centraal stelt, wie haar onderwijs zo weet te optimaliseren dat de leerling het startpunt is van actie in de klas en in de school, wie verschillen tussen leerlingen erkent en waardeert, en die verschillen tracht om te zetten in gedifferentieerde impulsen tot diepgaand leren, zal vaststellen dat zij met alle GOK-thema's geïntegreerd aan het werk is: met preventie, met diversiteit, socio-emotionele ontwikkeling, participatie en taalvaardigheid. En met het bevorderen van doorstroming. De leerkracht die daarmee bezig is, zelfreflectief: zij reflecteert over het eigen onderwijs in functie van de leerling, zij stelt zich de vraag hoe het onderwijs beter kan werken voor haar leerlingen. Waar leerkrachten dat samen beginnen te doen, wordt de school een zelf-lerende organisatie, daar is zelfevaluatie veel meer dan een fase die in het tweede jaar van de GOK-cyclus moet afgewerkt worden.

Dit soort leerlinggericht onderwijs hangt niet af van één groot vakoverschrijdend project dat één keer per jaar wordt gedraaid, maar van de duizenden kleine interacties waarin het kind stapt en die het kind tot leren kunnen brengen. Dit hangt uiteindelijk ook niet af

van de keuze voor één bepaalde werkvorm of methodiek. Geen enkele methodiek is heilig *an sich*; een methodiek of combinatie van methodieken wordt heiliger naarmate hij de sociaal kwetsbare leerling aanleiding motiveert en aanzet tot:

- de actieve constructie van relevante competenties,
- en via gedifferentieerde ondersteuning, steigers voorziet om leerlingen tot diepgaande leerervaringen te brengen.

Een remediëring die niveauverlaging inhoudt of relevante competenties herleidt tot betekenisloze deelaspecten helpt de leerling op lange termijn niet vooruit. Kwetsbare leerlingen mogen niet op dieet gezet worden, ze hebben dezelfde rijke voeding en hoge verwachtingen nodig als degene die wij automatisch aan de sociaal gefortuneerden bieden (OECD, 2003; Thomas & Collier, 2000).

For long-term succes, ethnolinguistic minority students must receive the same benefits of a supportive learning environments that society automatically affords the majority language group." (Thomas & Collier, 2000, p. 32)

"Pisa suggests that students and schools perform better in a climate characterised by high expectations and the readiness to invest effort, the enjoyment of learning, a strong disciplinary climate, and good teacher-student relations"(OECD, 2003, 62)

Kwetsbare leerlingen mogen ook niet systematisch afgezonderd worden in homogene niveaugroepen, want daardoor dreigt de voeding en ondersteuning van meer vaardige leerlingen weg te vallen; het wetenschappelijk onderzoek dat de meerwaarde van heterogene groepeeringsvormen voor doelgroep leerlingen in de verf zet, is tijdens de laatste decennia aanzienlijk toegenomen (Van den Branden, 2000; Van Keer, 2004; Vanderhoeven, 2008; Westerbeek, 1999). Maar binnen die heterogene groepen hebben leerlingen die dat nodig hebben, recht op een gedifferentieerde, en soms zelfs intensievere ondersteuning, en waar nodig een overdachte, tijdelijke, intensieve en zinvolle remediëring. Een rijk preventief klimaat dat de leerling in de uitvoering van rijke, interessante taken volledig aan zijn lot overlaat, zal evenmin zoden aan de dijk brengen. Voor langdurig succes moeten kinderen door een opeenstapeling van kleine, rijke momenten kunnen gaan, vol leerpotentieel, vol succeservaringen.

Het belang van succes

Succes: het hoge woord is alweer gevallen. Om van gelijke onderwijskansen een onvervalst succesverhaal in Vlaanderen te maken, moeten we ons realiseren dat de jongeren in kwestie zélf succes moeten kunnen ervaren. Niet alleen op het einde van een onderwijsloopbaan, niet alleen bij het declameren van punten op een toets, maar vanaf het prille begin, vanaf de eerste schooldag in de kleuterklas. Succes ervaren – of tenminste het perspectief op succes openhouden – is de motor achter ontwikkeling. Helemaal in lijn met het concept "betrokkenheid" van Laevers (Laevers en Heylen, 2003), stelt Dörnyei (2002) in zijn procesgerichte visie op leermotivatie dat mensen intense mentale energie willen investeren in het uitvoeren van onderwijstaken als aan twee voorwaarden is voldaan: de onderwijsactiviteit wordt door de lerende als zinvol en relevant ervaren, én de activiteit wordt gezien als een uitdaging waarbij de kans op succes reëel is.

Leren, energie investeren in leren, participeren in onderwijs – niemand, zelfs de beste leerkracht niet, kan dat voor de leerling doen. Wat schoolteams kunnen doen is de affectieve en cognitieve motor van leerling smeren en oliën, zij kunnen het vuur aanwakkeren en voeden. Zij kunnen de leerling helpen in het ervaren van succes, zij kunnen hem succes wensen, hem aanmoedigen in zijn pogingen om een succesvolle en zinvolle leerervaring door te maken, zij kunnen het succes benadrukken en er de leerling om complimenteren, zij kunnen mee op zoektocht gaan naar waar potentiële leer- en

ontwikkelingssucces kan geboekt worden. Zo voedend als succeservaringen kunnen zijn, zo destructief kunnen (herhaalde) faalervaringen en een negatieve stereotyperende houding van leerkrachten ten aanzien van leerlingen zijn: ze hebben een immense impact op het zelfbeeld van jongeren, op de mate waarin jongeren in zichzelf geloven, op de mate waarin jongeren geloven dat anderen hen kunnen en willen helpen, in de mate waarop de jongere zelf blijft investeren in de activiteiten die door onderwijs worden opgezet.

Dit is een loep die GOK-scholen (en alle andere scholen in Vlaanderen) op hun onderwijsgebeuren, én niet in het minst op hun evaluatiegebeuren moeten leggen. In welke mate is het evaluatiesysteem van de school en de evaluatiepraktijk van de leerkracht geënt op het ontdekken van talenten en op het aanwakkeren en ontdekken van succes? In welke mate hebben schoolteams vertrouwen in de leerkracht van de leerlingen? In welke mate rekenen zij *op* (het talent, de zelfsturing, de ontwikkeling) van de leerling, en in welke mate rekenen zij *af*? In een afrekeningscultuur strepen wij af en stapelen wij op wat de leerling *niet* kan, tot het negatieve een berg wordt waaronder de leerling zelf bezwijkt. In een afrekeningscultuur krijgen leerlingen al gauw het etiket van "probleemleerling" die een "achterstand" heeft. Reeds in het kleuteronderwijs berekenen wij achterstand, terwijl we ons de vraag kunnen stellen of we de klemtoon niet anders moeten leggen. Is het niet eerder andersom: hebben sommige leerlingen niet gewoon een voorsprong, en is die voorsprong, zonder dat we het zelf doorhebben, onze norm geworden? In een afrekeningscultuur wordt, door de opeenstapeling van "zwakke punten" de kans op negatieve beeldvorming van sommige leerlingen groter, dreigen lage verwachtingen te ontstaan en omgezet te worden in een nefaste "self-fulfilling prophecy". Met dat soort vaak onbewuste en ongewilde beeldvorming moet bewust omgegaan worden, van in het begin van het onderwijsproces: schoolteams moeten zich bewust afvragen wat "zwakke punten" met leerlingen doen, en wat "zwakke punten" met henzelf doen, met hun denken en doen ten opzichte van de zwak presterende leerling.

Onderwijzen is ontdekken, en doen ontdekken. Het is dagdagelijks met jonge mensen in interactie gaan om te achterhalen welke competenties er in hun schuilen, en hoe hun sluimerende competenties kunnen worden aangewakkerd. Om talenten van ieder te kunnen ontdekken, moet je breed genoeg kijken: niet alleen de makkelijk toetsbare, cognitieve vaardigheden in kaart brengen, maar het hele scala van competenties en attitudes waaraan een individu en een samenleving nood heeft, in rekening brengen. Als de stralen van de zaklantaarn zo scherp staan dat het licht enkel valt op heel enge strook, mis je gegarandeerd het totaalzicht. Breedbeeldtelevisies hebben we nodig in onze scholen; globaalbeelden die op belangrijke scharniermomenten, zoals de overgang van het lager naar het secundair onderwijs, met alle betrokken partijen kunnen worden besproken.

450.000: dat is bij benadering het aantal minuten dat een leerling in de lagere school, tussen het eerste en het zesde leerjaar, doorbrengt. Als we daar de 160.000 minuten van de comprehensieve eerste graad van het secundair onderwijs bij optellen, komen we bij 610.000 minuten die een leerling in een comprehensieve basisvorming van het leerplichtonderwijs zou doorbrengen. Op het einde van die 610.000 minuten moet een basisvorming in staat zijn om de leerling in al zijn facetten, in al zijn talenten, ontdekt te hebben: om op een positieve manier in gesprek te gaan met de leerling zelf, en met de ouders over waar de talenten, mogelijkheden, perspectieven van de leerling liggen. Dat moet een globaalrapport kunnen opleveren waarin niet staat samengevat in 15 kurkdroge cijfers hoe goed de leerling de leerstof van het tweede jaar secundair onderwijs beheerst, maar een globaalrapport waarin staat welk positief onderwijstraject zich tijdens de daaropvolgende jaren voor de leerling kan ontplooien.

De lat moet daarbij niet alleen hoog liggen, de lat moet ook juist liggen. In de krant "De Standaard" werd op 1 september aan een aantal personaliteiten (waaronder de Vlaamse Minister van Onderwijs) de vraag gesteld wat leerlingen in ons leerplichtonderwijs zeker

moeten leren en verwerven. Opvallend was dat vele personaliteiten verwezen naar sleutelcompetenties als taalvaardigheid en geletterdheid; leren omgaan met diversiteit en leren samenwerken; verantwoord burgerschap; leren leren en probleemoplossend leren denken. Het onderwijs is het aan de honderdduizenden kinderen verschuldigd om de vinger aan de pols te houden van welke kerncompetenties cruciaal zijn om het op de arbeidsmarkt, in het hoger onderwijs, en in de samenleving te maken. Het onderwijs is het aan de honderdduizenden kinderen verschuldigd om daar waar nodig programma's, leerplannen, handboeken en curricula te actualiseren, te ontvetten, te ontdoen van slib teneinde zorg te dragen voor de cruciale kerncompetenties waar het echt om gaat.

Het Steunpunt GOK heeft tijdens de voorbije drie jaar het nadenken over die sleutelcompetenties mee trachten vorm te geven, en heeft dat geconcretiseerd in een aantal impulsen rond de verbreding van evaluatie in de richting van positief, competentiegericht evalueren:

- In de visietekst rond "competentiegericht evalueren" worden de basisprincipes van een brede, positieve evaluatiecultuur op school uit de doeken gedaan;
- het observatie-instrument voor sleutelcompetenties in de 2^{de}/3^{de} graad TSO-BSO biedt leerkrachten observatieschema's waarmee sleutelcompetenties kunnen worden opgevolgd terwijl de leerlingen allerlei gewone onderwijstaken uitvoeren;
- het "Beginbeeldinstrument" biedt schoolteams de mogelijkheid om een aantal sleutelcompetenties bij de instroom van het eerste jaar secundair onderwijs in kaart te brengen, om op die manier een veel breder beeld te krijgen van wie de leerlingen zijn die met volle moed aan een nieuwe episode in hun schoolcarrière beginnen;
- bij een heel aantal lesactiviteiten die het Steunpunt GOK uitwerkte zijn evaluatievoorbeelden toegevoegd.

Al deze documenten en instrumenten zijn gratis te downloaden vanop de site van het Steunpunt GOK (www.steunpuntgok.be). Wie de website van het Steunpunt bezoekt, zal merken dat hij er terecht kan voor tal van instrumenten, visieteksten en vormingsmodules. De gretigheid waarmee deze site geplunderd wordt, en de snelheid waarmee ons vormingsaanbod volloopt, de grote opkomst op deze conferentie zijn voor ons vooral een indicatie voor de vraag naar ondersteuning die in het onderwijsveld leeft. Die ondersteuning verdienen onderwijsgeevenden. Uiteindelijk is de taak die scholen wacht, nl. het beste uit elk kind puren, een gigantische taak. Daarin mogen scholen niet alleen staan.

Het belang van de brede school

En scholen staan niet alleen. Naast de ondersteuning van het Steunpunt GOK, krijgen zij ondersteuning van de pedagogische begeleiding, de CLB, de lerarenopleiding. Wat de pedagogische begeleiding betreft, maak ik graag van deze gelegenheid gebruik om de nieuwe publicatie van de VLOR "Oog voor meer gelijke onderwijskansen" (VLOR, 2008) voor te stellen. Deze publicatie is het resultaat van 17 jaar samenwerking tussen het Steunpunt GOK en de Vlaamse Onderwijsraad bij de coördinatie van de begeleiding van eerst het Onderwijsvoorrangsbeleid en daarna het gelijke onderwijskansenbeleid. De publicatie brengt samen wat is opgebouwd tijdens de voorbije jaren, en biedt aan de beginnende begeleider een schat aan informatie rond de basisprincipes van het werken aan gelijke onderwijskansen en de begeleidingspraktijk daarrond.

De school staat niet alleen, en gelukkig maar. Dat heeft niet alleen met ondersteuning van pedagogische begeleiders, steunpunten en andere partners te maken, maar ook met de impulsen die het leer- en ontwikkelingsproces van jongeren buiten de schoolmuren en schooluren kunnen krijgen. Het is gelukkig zo dat leren niet stopt aan de schoolpoort. Het hoeft dus gelukkig niet zo te zijn dat enkel in de school "het echte leren" plaatsvindt,

en enkel buiten de school "het echte leven" wordt geleefd. Wie die twee in mekaar kan vervlechten, wie het echte leven steeds meer binnen de school kan integreren in allerlei onderwijsactiviteiten, en wie ook van het buitenschoolse echte leven een leerrijke omgeving kan maken waar de ontwikkeling van jongeren positieve stimulansen krijgt, komt helemaal terecht in het spannende verhaal van Brede School. Een verhaal dat ondertussen ook in Vlaanderen geschreven wordt. De Brede school haalt het leven binnen, en geeft leerlingen een rijke waaier aan kansen om binnen de schoolmuren en tijdens de klasuren levensechte ervaringen op te doen, met buitenschoolse mensen in interactie te treden, levens-toffe dingen te doen. De brede school zet ook voluit in op het leren buiten de school. In de brede school werken ouders, welzijnswerkers, sporttrainers, cultuurmedewerkers samen in intense netwerken: ze vinden mekaar, zetten samen projecten op die kinderen en jongeren kansen bieden op een brede ontwikkeling. Dankzij de brede school wordt de stalen schoolpoort slechts één van die deuren die jongeren doorlopen om van 's morgens vroeg tot 's avonds laat, zeven dagen op zeven, tot leerrijke ervaringen te komen. Dat is de kern van brede school: leerrijk leven, binnen en buiten de school. Leerrijk ondersteund worden – binnen en buiten de school. Zelfvertrouwen opbouwen en je talenten botvieren – binnen en buiten de school. Zelf bijdragen tot de brede school van een ander – binnen en buiten de school. Zeventien proefprojecten worden momenteel door het Steunpunt GOK ondersteund; deze nauwe opvolging zal eind 2009 leiden tot een onderzoeksrapport over de impact van brede school op de verschillende actoren, beleidsaanbevelingen voor onderwijs, welzijn en cultuur, een overzicht van praktijkverhalen, tot en met praktijkfiches, reflectie- en evaluatie-instrumenten die het hele onderwijsveld kunnen inspireren over hoe de brede school gelijke onderwijskansen kan bevorderen.

En het moet gezegd: Als het gaat om "de school staat niet alleen" en "ondersteuning buiten de school" wordt er vaak naar ouders gekeken. Het staat buiten kijf dat de betrokkenheid van ouders een belangrijke impact kan hebben op het onderwijstraject van kwetsbare leerlingen. Maar toch blijft het opletten om ouders niet op te zadelen met de taak om voor zogenaamde achterstanden te compenseren (Van den Branden & Van Avermaet, 2001; Laevers, Van den Branden & Verlot, 2004). Wij mogen immers niet vergeten dat ouders van kwetsbare leerlingen zich zelf vaak in een kwetsbare situatie bevinden, en vaak zelf gekwetst uit hun eigen onderwijsloopbaan zijn gekomen. Daar vloeien twee belangrijke implicaties uit voort: ten eerste moeten we in het onderwijs vermijden om ouders op te zadelen met de opdracht om het leerprobleem van hun kinderen zelf op te lossen. Ouders zijn geen professionele leerkrachten, ouders vertrouwen net hun kinderen aan de school toe om hen de beste kansen te geven. Men kan, en mag, van de ouders niet verwachten dat zij zich allemaal ontwikkelen tot professionele voorlezers, getrainde leren-leren-consulenten, spellingfanaten, wiskundeknobbels, doordachte huiswerkbegeleiders en lesafvragers. Men mag de leerprestaties van het kind niet laten afhangen van de onderwijsprestaties van de ouders. Hoe meer dat het geval wordt, hoe meer de sociale ongelijkheid in het onderwijs wordt bestendigd.

Van cruciaal belang is dat ouders als volwaardige partners kunnen participeren in het onderwijsleven van hun kinderen, maar steeds in de hoedanigheid van ouders. Een open, tweerichtingscommunicatie tussen school en ouders is daarvoor van primair belang. In een recent onderzoek dat werd uitgevoerd in opdracht van SOW Brussel interviewde Samaey (Samaey, Van den Branden & Verhelst, 2006) 240 kansarme, veelal anderstalige ouders van kinderen die in het Nederlandstalig Brussels onderwijs schoolliepen. De resultaten van dit onderzoek tonen ondubbelzinnig aan dat ouders bijzonder sterk betrokken zijn op de schoolloopbaan van hun kinderen, en er veel hoop op richten. Tevens toonde het onderzoek aan dat ouders die betrokkenheid niet altijd uiten op de geijkte manieren, bijvoorbeeld door naar een oudercontact of info-avond te komen. Heel wat factoren kunnen kansarme ouders ervan weerhouden of doen aarzelen om naar zulke momenten te komen: schaamtegevoelens, de angst om niet te begrijpen of niet begrepen te worden, tijdsproblemen, praktische problemen, etc. Opvallend was dat veel

van de kansarme ouders vragende partij waren naar meer informeel contact met de leerkracht van het eigen kind. Zij zien als geen ander dat daar de cruciale interacties tussen kind en onderwijs plaatsvinden. Het is dan ook bemoedigend om in dit opzicht vast te stellen dat heel wat scholen intensief zoeken naar mogelijkheden en kanalen om het informeel contact met ouders te versterken en uit te bouwen.

Het belang van pedagogisch optimisme

U hoort het: Als Steunpunt GOK blijven wij uitgaan van een ongeremd pedagogisch optimisme. Het is de kern van onderwijs dat we weliswaar vertrekken van een startpunt dat we niet onder controle hebben, maar dat we vooruit willen, verder willen, de weg opgaan, en resultaten willen boeken. De lat hoog voor iedereen. Het kan. En dat optimisme spreiden wij hier vandaag niet alleen tentoon omdat het conferentiedag is, of omdat wij van nature uit onverbeterlijke optimisten zijn. Wij zijn ook optimistisch omdat wetenschappelijk onderzoek aantoonde dat het kan.

- De analyses van de PISA-data door OECD tonen aan dat er tal van landen zijn die er wel in slagen om hoge gemiddeldes te halen, en tegelijkertijd de impact van de socio-economische achtergrond van de leerlingen relatief laag te houden. De feiten spreken. De feiten spreken boekdelen. In landen als Hong Kong, Finland, Korea, Canada en Australië scoren ook leerlingen van lage socio-economische achtergrond hoog op toetsen geletterdheid en wiskunde. Zij die beweren dat een onderwijssysteem moet kiezen tussen hoog presteren of democratiseren, vergissen zich deerlijk. Zij die blijven uitroepen dat een schoolsysteem moet kiezen tussen prestatiegericht en gemeenschapsgericht onderwijs verblinden het debat met platvloerse, gemediatiseerde zwart-wit-tegenstellingen. Zij doen geen recht aan de complexiteit van de opdracht van de school, zij beledigen de leerkracht. Prestatiegericht en gemeenschapsgericht, sociale rechtvaardigheid en excellente gemiddelde prestaties kunnen samen gerealiseerd worden. Het kan! Het gebeurt al!

- Ook in Vlaanderen kan het, en gebeurt het. In het recente schoolloopbanen-onderzoek van het SLOA (Verhaeghe en Vandegaer, 2007) blijken sommige Vlaamse basisscholen veel beter dan andere in staat om met de socio-economische achtergrond van hun leerlingengroep, de zgn. groepscompositie-effecten van de leerlingpopulatie, om te gaan. Zo blijken in dit onderzoek sommige scholen met een overwegend kansarme populatie ("concentratiescholen") een relatief hogere leerwinst voor wiskunde te boeken dan vele scholen met een veel kansrijker publiek. De scholen met de relatief hoogste toegevoegde waarde blijken in dit onderzoek scholen met een kansarm publiek te zijn. Zij die haast fatalistisch beweren dat de socio-economische achtergrond van scholen een determinerend effect op leerresultaten en schoolloopbanen hebben, vergissen zich deerlijk. Het kan! Het gebeurt al!

- In haar doorlichting van de implementatie van het GOK-beleid kwam de inspectie tal van scholen op het spoor die dankzij GOK tot een krachtiger beleidsvoerend vermogen, en tot krachtige acties op de klasvloer waren gekomen. "Uit de kwantitatieve en kwalitatieve analyses blijkt dat scholen die werken volgens de kwaliteitscirkel en die rekening houden met de drie niveaus school, leraren en leerlingen, met het creëren van een voldoende groot draagvlak, met netwerking en professionele aanpak van vraaggestuurde nascholing en professionalisering juist de voorbeelden van goede praktijk zijn" (Onderwijsspiegel 2004-2005, p. 25). Ook hier is het niet kiezen tussen maatregelen op mesoniveau of op leerkrachtniveau, het is én-én.

- In het bovenvermelde actie-onderzoek naar de implementatie van GOK in het secundair onderwijs kwamen de Steunpunt GOK-onderzoekers ook tal van voorbeelden in scholen op het spoor waar het GOK-beleid wel effect had, tot op het leerlingniveau. In het onderzoek naar "extended schools" (brede scholen) in Groot-Brittannië (Piper, 2006; 2008) blijkt dat inspanningen om rond de school

brede netwerken op te bouwen samen met cultuurorganisaties, sportclubs, kinderopvang, welzijnsorganisaties er wel degelijk toe kunnen leiden dat kinderen en hun ouders rijke leeromgevingen aangeboden krijgen. Uit evaluatie-onderzoek blijkt dat die brede-schoolinspanningen positieve effecten hebben op de leerresultaten van de kinderen. Brede School kan werken!

Conclusies

Een beschaving is maar zo groot als de zorg die ze besteedt aan de kwetsbaren in de samenleving; een onderwijs is maar echt goed als het ook goed is voor die leerlingen voor wie onderwijs een cruciale hefboom is om zich op te trekken uit kansarmoede, werkloosheid, en een uitzichtloos bestaan. Wij moeten in een regio die zo welvarend is als Vlaanderen, en die de hersenen van haar bevolking als haar voornaamste grondstof beschouwt, één grote ambitie durven hebben: wij moeten streven naar het beste, en het meest rechtvaardige onderwijs ter wereld. Wij moeten in staat zijn om de vicieuze cirkel te doorbreken die maakt dat kansarmoede van generatie op generatie wordt doorgegeven.

Tussen droom en daad staan op dit moment geen gebrek aan ideeën, geld of beleidsmaatregelen. Tussen droom en feit staan daden die door alle betrokken partijen – bewust, positief en planmatig - moeten gezet worden. En laten we alvast één les uit 18 jaar onderwijskansenbeleid in Vlaanderen trekken: dat we samen aan dezelfde kar moeten trekken, dat die daadkracht van al die verschillende partijen dezelfde richting moet uitwijzen. Enkel een gecoördineerd beleid en een doordacht samenspel van maatregelen op verschillende niveaus van het onderwijsgebeuren kunnen het tij doen keren. Enkel in mekaar geslagen handen kunnen de tegenkrachten overwinnen.

Op zijn nieuwe cd zingt Bart Peeters: "Het is niet wat het is, het is wat je ermee doet". Als Steunpunt GOK willen wij u allen bedanken, niet alleen voor uw volgehouden aandacht tijdens deze openingslezing en tijdens de rest van de dag, maar ook voor wat u al voor gelijke onderwijskansen in Vlaanderen hebt gedaan, én voor wat u voor gelijke onderwijskansen zult doen vanaf morgen. Wij bedanken de leerkrachten voor hun volgehouden inspanning om voor alle leerlingen te zorgen en hun ontwikkeling te ondersteunen. Wij bedanken de directies voor de steun die ze aan het leerkrachtenteam geven en de impulsen die ze geven aan het project van hun school. Wij bedanken de pedagogische begeleiders, inspectieleden, onderzoekers, CLB-medewerkers, lerarenopleiders voor de impulsen die zij aan de professionalisering van het onderwijspersoneel geven. Wij bedanken de onderzoeksfondsen bij voorbaat voor de onderzoeksprojecten rond gelijke onderwijskansen die zij zullen financieren...

Referenties

Black, L. (2004). Differential participation in whole-class discussion and the construction of marginalised identities. *Journal of Educational Enquiry*, Vol. 5, 34-54.

Bohenn, E., Ceulemans, C., van de Guchte, C., Kurvers, J., & Van Tendeloo, T. (2004). *Laaggeletterd in de Lage Landen. Hoge prioriteit voor beleid*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Dörnyei, Z. (2002). The motivational basis of language learning tasks. In P. Robinson (ed.), *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 137-158.

Duru-Bellat, M., & Suchaut, B. (2005). Organisation and Context, Efficiency and Equity of Educational Systems: what PISA tells us. *European Educational Research Journal* 4 (3), 181-194.

Groenez, S., Van den Brande, I., & Nicaise, I. (2003). *Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs*. Leuven: Steunpunt Loopbanen doorheen Onderwijs naar Arbeidsmarkt, LOA-rapport nr. 10.

Hirtt, N., Nicaise, I., & De Zutter D. (2007). *De school van de ongelijkheid*, Berchem, EPO.

Jaspaert, K., Van den Branden, K., Heymans, R., Lombaerts, A., Luyten, L., & Wijnants, L. (2007). *Ontwikkeling van een screeningsinstrument functionele geletterdheid aanvang tweede graad BSO. Eindrapport*. Leuven: K.U.Leuven.

Jaspaert, K., Van den Branden, K., & Wijnants, L. (te verschijnen). Literacy for all? In K. van den Branden, P. Van Avermaet, & M. Vanhoutte (eds.), *Promoting equity and excellence in education. Towards maximal learning opportunities for all*.

Laevers, F., & Heylen, L. (2003). *Involvement of children and teacher style. Insights from an international study on experiential education*. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.

Laevers, F., Van den Branden, K., & Verlot, M. (2004). *Beter, breder en met meer kleur. Onderwijs voor kwetsbare leerlingen in Vlaanderen. Een terugblik en suggesties voor de toekomst*. Leuven: Steunpunt GOK.

Leseman, P. (2002). *Early childhood education and care for children from low-income and minority backgrounds*. Parijs: OECD.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2005). *Onderwijsspiegel 2004-2005. Verslag over de toestand van het onderwijs*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

Nicaise, I., & Desmedt, E. (2008). *Gelijke kansen op school: het kan! Zestien sporen voor praktijk en beleid*. Mechelen: Plantyn.

Nicaise, I., & Vandenbroeck, M. (2008). De minisamenleving. Voorschoolse educatie. In Nicaise, I., & Desmedt, E. (2008). *Gelijke kansen op school: het kan! Zestien sporen voor praktijk en beleid*. Mechelen: Plantyn, pp. 51-76.

OECD Child Resource and Research Unit (2001), *Starting Strong: Early Childhood Education and Care. Report on an OECD Thematic Review*. Parijs: OECD.

OECD (2003). *School factors related to quality and equity. Results from PISA 2000*. Parijs: OECD Publications.

OECD (2004). *Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003*. Parijs: OECD Publications.

OECD Child Resource and Research Unit (2007). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Parijs: OECD.

Piper, J. (2006). *Schools plus to extended schools: lessons from the last five years*. London: Continyu.

Piper, J. (2008). *Extended schools. Transforming schools and communities in England*. Lezing op studiedag Brede School 2008 (<http://www/ond.vlaanderen.be/bredeschool>)

Popper, K. (1962). *De open samenleving en haar vijanden*. Rotterdam: Lemniscaat.

Samaey, S., Van den Branden, K. & M. Verhelst (2006), *Onderzoeksrapport 'Ouderbetrokkenheid in Nederlandstalige scholen in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest'*. Leuven: K.U.Leuven, Centrum voor Taal & Onderwijs

Thomas, W., & Collier, V. (2000). Accelerated schooling for all students. Research findings on education in multilingual communities. In P. Gibbon (Ed.), *Intercultural education in European classrooms*. Stoke on Trent, United Kingdom: Trentham Books.

Van Damme, D (1997). *Hoe geletterd/gecijferd is Vlaanderen? Functionele taal- en rekenvaardigheden van Vlamingen in internationaal perspectief*. Leuven: Garant.

Van den Branden, K. (2000). Does negotiation of meaning promote reading comprehension? A study of primary school classes. *Reading Research Quarterly*, vol. 35, no. 3, 426-443

Van den Branden, K. & Van Avermaet, P. (2001). Taal, onderwijs, en ongelijkheid: quo vadis? *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, jrg. 2000-01, nr. 5-6, p. 394-404.

Vandenbroucke, F. (2008). Een tienkamp voor gelijke kansen op uitstekend onderwijs. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

Van Keer, H. (2002). *Een boek voor twee. Verwerving van strategieën voor begrijpend lezen via peer tutoring*. Leuven: Garant.

Van Petegem, P., Verhoeven J, Buvens, I., & Vanhoof, J. (2005). *De implementatie van het gelijke onderwijskansendecreet I: evaluatie-onderzoek naar het zelfevaluerend en beleidsvoerend vermogen van schollen en het ondersteunend aanbod.*- Antwerpen: EduBRON.

Verhaeghe, J., & Vandegaer, E. (2007). *Effectiviteit van het GOK-beleid: eerste resultaten van het SIBO-onderzoek*. Paperpresentatie op VFO-studiedag 2007 (<http://www.vfo.be/vfostudiedag2007.html>)

Verhelst, M. (2002). *De relatie tussen mondeling taalaanbod en woordenschatverwerving van het Nederlands als tweede taal door 2,5-jarige allochtone kleuters in Brussel*. Proefschrift. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.

Vanderhoeven, J. (2008). Differentiëren voor meer gelijkheid: een pleidooi voor kwalitatieve differentiatie. In Nicaise, I., & Desmedt, E. (2008). *Gelijke kansen op school: het kan! Zestien sporen voor praktijk en beleid*. Mechelen: Plantyn, pp. 469-492.

VLOR (2008). *Oog voor meer gelijke onderwijskansen*. Brussel: VLOR.

Westerbeek, K. (1999). *The colours of my classroom. A study into the effects of ethnic composition of classrooms on the achievement of pupils from different ethnic background*. Firenze: Proefschrift Europees Universitair Instituut.

Woessmann, L., & Hanushek, E.A. (2005), *Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries*, CESifo Working Paper n°. 1415.