

BETER,
BREDER

EN MET MEER
KLEUR

**Onderwijs voor kwetsbare leerlingen
in Vlaanderen**

Een terugblik en suggesties voor de toekomst

Ferre Laevers, Kris Van den Branden & Marc Verlot

BETER, BREDER EN MET MEER KLEUR

Onderwijs voor kwetsbare leerlingen in Vlaanderen Een terugblik en suggesties voor de toekomst

Ferre Laevers, Kris Van den Branden & Marc Verlot

Sedert de overdracht van de onderwijsbevoegdheid naar de Vlaamse Gemeenschap in 1989, is in Vlaamse scholen een onderwijskansenbeleid ontwikkeld dat gedurfd, vernieuwend en grensverleggend is. Deze tekst gaat over die ontwikkeling. Wat de tekst uniek maakt, is dat de drie auteurs actief hebben meegewerkt aan die ontwikkeling als onderzoekers, beleidsadviseurs en vormingswerkers. Ze deden dit samen met de talrijke medewerkers van het Expertisecentrum Ervaringsgericht Onderwijs (ECEGO – KU Leuven), het Steunpunt Nederlands als Tweede Taal (SNT2- KU Leuven) en het Steunpunt Intercultureel Onderwijs (SICO-UGent).

In wat volgt, brengen we een doorleefd verhaal gebaseerd op theoretische inzichten én op ervaring in het veld. Hoofdstuk I schetst het ontstaan van een kansarmoedebeleid in het onderwijs. Dit hoofdstuk behandelt de maatschappelijke context, de beschrijving van het probleem en de wijze waarop vanuit het beleid een antwoord werd gegeven. In Hoofdstuk II worden de ideeën en inzichten behandeld die deze beleidsontwikkeling hebben gedragen. Eerst wordt ingegaan op innovatiestrategische principes, vervolgens geven we aan hoe de inhoudelijke speerpunten in het beleid in de loop der jaren zijn geëvolueerd. Hoofdstuk III gaat dieper in op het inhoudelijk spoor. Hier wordt uiteengezet hoe de drie bovenvermelde centra hun inhoudelijke expertise en inzichten hebben vertaald naar onderzoek, vorming en ondersteuning van het onderwijsveld.

In hoofdstuk IV bekijken we wat gelijke onderwijskansen anno 2005 in Vlaanderen betekenen en zetten we uiteen hoe die gelijke kansen in de toekomst verder kunnen worden bevorderd. Die vooruitblik ligt in de lijn van wat we aan ideeën tijdens de voorbije jaren hebben uitgewerkt. Inhoudelijke vernieuwing vraagt immers tijd, maar ook consistentie. Die consistentie berust op een aantal strategische principes die we in de loop der jaren hebben ontwikkeld en waaraan we nog steeds vasthouden. In hoofdstuk V geven we ten slotte aan hoe we vanuit het geïntegreerde Steunpunt Gelijke Onderwijskansen willen bijdragen aan de verdere realisering van het gelijke kansenonderwijs.

We hopen met deze tekst bij te dragen tot een volgehouden verbetering van het onderwijs in Vlaanderen. We doen dit door specifiek aandacht te hebben – en te vragen - voor kwetsbare jongeren in onze scholen. We geloven immers rotsvast dat zorg voor kwetsbare jongeren leidt tot een beter, breder en meer kleurrijk onderwijs voor alle leerlingen.

1 Kansarmoede en kansengelijkheid in het Vlaamse onderwijs

Wat is kansengelijkheid in het onderwijs? Hoe pak je dat het best aan? Geen eenvoudige vragen en dus ook geen eenvoudige antwoorden. In dit hoofdstuk geven we een overzicht van de groei en de ontwikkeling van het kansarmoedebeleid in het Vlaamse onderwijs tijdens de laatste vijftien jaar.

1.1 Voorgeschiedenis van een gevoelig (en intelligent) beleid

Eén november 1989: alle kranten in België blokletteren titels over de voorstelling van het rapport D'hondt¹. Eventjes leek het of er een nieuwe bijbel was geschreven, die alle problemen rond migratie in één klap zou oplossen: al wat de federale regering moest doen, was een lijst van 171 voorstellen uitvoeren. Tenminste, zo leek het even. Vijftien jaar later komt zoveel enthousiasme en goedgelovigheid bijna kinderachtig over. Maar is het wel eerlijk om beoordelingen uit het verleden op basis van inzichten van vandaag te evalueren? De eerste reactie op die vraag is 'neen'; in tweede instantie zeggen we echter 'ja', omdat we moeten durven evalueren door terug te blikken en zodoende leren van het verleden. Leren kan enkel wanneer we oog hebben voor wat er zich toen afspeelde, voor de maatschappelijke context en de onderwijskundige complexiteit waarin de acties zich ontwikkelden.

In dit hoofdstuk schetsen we de context en de trends die aanleiding hebben gegeven tot het bijsturen en gedeeltelijk omgooien van het onderwijsbeleid aan het einde van de jaren '80. Dit hoofdstuk wil echter meer zijn dan de traditionele historische contextualisering. Door het razendsnelle personeelsverloop resten er in beleidsmiddens nog nauwelijks een handvol personen die meer dan een oppervlakkige kennis hebben van de ontwikkeling van het kansarmoedebeleid in het Vlaamse onderwijs. Die enkelingen klagen al eens over het gebrek aan een institutioneel geheugen. De complexiteit van de thematiek, de veelheid aan oplossingsmogelijkheden en de toenemende snelheid van de beleidscyclus (mede dankzij de informatisering) maken dat die 'anciens' steeds opnieuw de bestaande aanpak aan 'nieuwelingen' moeten uitleggen. Hoewel vermoeiend voor de betrokkenen, is dat een goede zaak. Beleid is immers maar zinvol in de mate dat het kan worden beargumenteerd, en de gemaakte keuzes kunnen worden gelegitimeerd. Dit hoofdstuk vormt een bijdrage tot het opbouwen van een institutioneel geheugen. Het legitimeert niet, het schetst wel de achtergrond en geeft aan waarom we vandaag tegen de zaken op een welbepaalde manier aankijken.

Terug naar november 1989. Vanwaar dat enthousiasme voor een rapport samengesteld door een handvol activisten en academici, geleid door een oud-politica? Eén van de redenen is wellicht dat het rapport het antwoord bood op de opkomst van extreem-rechts. Sedert 1987 was het Vlaams Blok aan een electorale opmars begonnen, die in 1988 en 1989 werd bevestigd en versterkt. Die doorbraak viel samen met de ontvoogding van Vlaanderen. De pas verworven Vlaamse autonomie dreigde dan ook te worden overschaduwd door extreem nationalisme, racisme en reactionaire denkbeelden. Het rapport D'hondt bood een alternatief. Het stelde duidelijk en onomwonden dat Vlaanderen multicultureel was, en dat samenlevingsproblemen en de integratie van migranten konden worden opgelost (zij het op termijn) door de kansarmoede bij zowel allochtonen als autochtonen systematisch en coherent aan te pakken.

Het rapport kreeg in Vlaanderen heel wat bijval in het sociale middenveld². De concrete beleidsaanbevelingen in het rapport waren vaak geïnspireerd op inzichten en praktijken die waren gegroeid in cultuur- en welzijnsorganisaties, scholen en vakbonden. De uitvoerige samenvattingen van binnen- en buitenlands onderzoek maakten dat het geheel goed gedocumenteerd en overtuigend overkwam en verzekerde het rapport van de steun van experts en academici.

In het rapport werd ruimschoots aandacht besteed aan de positie van allochtonen in het Vlaamse onderwijs (KCM, 1989). De analyse was gebaseerd op drie hoofdingen: 'achterstand', 'achterstelling', en 'culturele eigenheid'. Uit de situatieschets bleek dat allochtonen het leerplichtonderwijs aanvingen met een niet te verwaarlozen schoolse achterstand als gevolg van taal- en socialisatieverschillen tussen school en thuis. Bovendien bleek dat de achterstand van allochtone leerlingen tijdens de scholingsperiode toenam. Ongeveer één op twee allochtone leerlingen eindigden het basisonderwijs met minstens één jaar vertraging (tegenover één op tien Belgische leerlingen). In het secundair onderwijs waren allochtonen oververtegenwoordigd in het beroepsonderwijs en sterk ondervertegenwoordigd in het algemeen secundair onderwijs. In latere rapporten (KCM, 1990) bleek ook dat het aantal allochtone schoolverlaters zonder diploma of getuigschrift bijzonder hoog lag.

Deze vaststellingen werden gegroepeerd onder de hoofding 'achterstelling'. Daarmee werd aangegeven dat de werking van het Vlaamse onderwijs de initiële achterstand van allochtonen vergrootte, eerder dan die te verkleinen. De oorzaken werden gelegd bij een gebrekkig onderwijsbeleid. Sedert de jaren '60 had de overheid diverse maatregelen uitgevaardigd, maar die waren weinig doordacht, inhoudelijk vrijblijvend en werden vaak ineffectief toegepast (Verlot, 1990; Verlot, 2001). Naast de schoolinterne werking wees het rapport op de segregerende tendenzen op de Vlaamse onderwijsmarkt, waardoor een toenemend aantal allochtonen terechtkwam in een steeds kleiner aantal 'zwarte scholen'. Onder de hoofding 'culturele eigenheid' werd ingegaan op de ruimte die het Vlaamse onderwijs bood voor culturele diversiteit. Onderwijs in eigen taal en cultuur was mogelijk in projectvorm, maar leed onder de gebrekkige organisatie en het uitblijven van een beleid. In diverse scholen werden initiatieven genomen om het curriculum cultuurgevoeliger te maken, maar over het algemeen was het Vlaams onderwijs erg monocultureel.

Tegenover die analyse werden een reeks maatregelen voorgesteld die scholen zouden helpen om zich inhoudelijk, structureel en organisatorisch aan te passen aan de multiculturele samenleving. Ondanks de scherpe analyse reageerde de onderwijswereld positief op het rapport. Overheid, onderwijsnetten en vakbonden toonden zich bereid tot een gesprek. Die openheid en bereidheid tot verandering werd mee mogelijk gemaakt door de overheveling van de onderwijsbevoegdheid naar de Vlaamse Gemeenschap in 1988-1989 en de oprichting van de Vlaamse Onderwijsraad. Die overheveling liet toe een eigen Vlaams beleid te ontwikkelen, inclusief een solide financiering. 'Wat we zelf doen, doen we beter' was één van de controversiële slogans die toen in beleidsmiddens de ronde deden. Er waaide een wind van hervorming door de schoolgebouwen. Het Rijksonderwijs werd hervormd tot het Gemeenschapsonderwijs en kreeg een zelfstandig statuut, de onderwijsinspectie werd hervormd, de pedagogische begeleidingsdiensten zagen het licht, en de Dienst voor Onderwijsontwikkeling zou werk maken van duidelijke eindtermen. Al deze structurele hervormingen maakten deel uit van een breder en over de partijgrenzen heen gedragen beleid. Na de schoolstrijd en de communautaire strijd zou voortaan alle energie gaan naar de kwaliteit van het onderwijs in de scholen.

Leerkrachten en beleidsmakers waren zich er evenwel van bewust dat leerlingen uit kansarme milieus het beduidend moeilijker hadden. In een eerste fase werden structurele voorzieningen aangeboden zoals een betere financiering voor het beroepssecundair onderwijs, de uitbouw van psycho-medisch-sociale centra, het buitengewoon onderwijs en het deeltijds onderwijs. In een tweede fase werd vooral gewerkt aan de aanpassing van het curriculum zoals met het Vernieuwd Secundair Onderwijs (VSO) in de jaren '70 en het Vernieuwd Lager Onderwijs (VLO) in de jaren '80. De vernieuwing viel tegen het eind van de jaren '80 evenwel stil. Metaalmoetheid trad op in de grote projecten die als te mechanistisch en structureel werden ervaren. De projecten waren te grootschalig en vertrokken te weinig van herkenbare noden bij leerlingen. Anderzijds verscheen een eerste generatie van goed gevormde begeleiders die een cruciale rol zouden spelen in het kansarmoedebeleid.

De aanpak van de grote projecten contrasteerde scherp met de analyse van het Koninklijk Commissariaat. Daarin werd gepleit voor maatregelen voor een duidelijk omschreven doelgroep die ook andere leerlingen ten gunste kwamen. De sociale herkenbaarheid en de link met de bredere integratieproblematiek maakten een grote bereidwilligheid los in beleidsmiddens. In 1989 werd een Commissie Onderwijs Migranten opgezet die breed recruteerde uit onderwijs- en welzijnsmiddens. De Commissie legde eind december 1990 haar rapport neer. Daarop werkte de Minister van Onderwijs een beleidsplan uit, dat in februari en maart 1991 in het parlement werd besproken. Midden april werden de grote lijnen van het 'Onderwijsvoorrangsbeleid Migranten (OVB)' met overgrote meerderheid goedgekeurd. Het doel van het OVB was duidelijk: het zou zowel de integratie als het onderwijssucces van allochtone leerlingen verhogen.

1.2 De ontwikkeling van een doelgroepenbeleid

Opgevat als een combinatie van een zonebeleid en een doelgroepenbeleid evolueerde het OVB in 1994 tot een volwaardig doelgroepenbeleid. Het doelgroepenbeleid brak met de traditie dat onderwijshervormingen een zo breed mogelijke groep leerlingen moeten beogen of aparte voorzieningen opzetten voor een specifieke groep. Het OVB richtte zich op een duidelijk identificeerbare, specifieke leerlingengroep (kansarme allochtonen) in het gewoon en buitengewoon kleuter- en leerplichtonderwijs, zonder hen evenwel af te zonderen. Essentieel is ook dat in het OVB de doelen van het beleid werden gebaseerd op de behoeften van die leerlingen. De pedagogisch-didactische oplossingen gingen evenwel verder en hadden alle leerlingen in het achterhoofd. De financiering van het beleid werd gebaseerd op de proportionele aanwezigheid van bepaalde leerlingen in scholen, eerder dan op instellingskenmerken.

Het OVB-doelgroepenbeleid was indertijd vrij revolutionair. Dat blijkt ook uit de evolutie van het project 'Zorgverbreding' (ZVB). Het ZVB kwam er als aanvulling op het OVB en had als doel de onderwijskansen van leerbedreigde autochtone leerlingen in het lager (en later het basis-) onderwijs te verhogen. Zoals het OVB richtte het project zich op scholen die bereid waren een extra inspanning te leveren. In tegenstelling tot het OVB werden scholen in het ZVB aanvankelijk geselecteerd op het al dan niet hebben van een taakleraar. Het project kreeg van bij de aanvang heel wat kritiek te verwerken. Die kritiek draaide rond de vraag welke scholen in aanmerking moesten komen voor de extra centen: scholen die al een taakleraar hadden of scholen die er een wilden en daarvoor extra financiering aanvroegen? De overheid zag al snel in dat financiering op basis van instellingskenmerken (het al dan niet hebben van een taakleraar) een al te arbitraire manier was voor de allocatie van extra middelen en gooide het project over een andere boeg.

De kern van de discussie draaide rond de vraag welke leerlingen als leerbedreigd konden worden beschouwd. Testing hanteren als scheidsrechter leek even voor de hand te liggen, maar werd bij nader inzien als onafdoende afgevoerd. Verschillende argumenten werden daarvoor aangehaald. Ten eerste waren er geen kanalen om objectieve testing door te voeren. De toenmalige PMS-centra waren contractueel gebonden aan scholen, zodat de vrees bestond dat die onder druk zouden komen te staan indien de resultaten van de testing financiële repercussies voor scholen zouden hebben³. Ten tweede was (en is) het niet duidelijk in welke mate psychometrische en/of schoolvaardigheidstests de aanleg of vaardigheden van leerlingen meten dan wel de resultaten die scholen behalen met hun leerlingen. Meer middelen voor scholen met veel leerbedreigde leerlingen kon er zodoende toe leiden dat scholen die de minste moeite deden de meeste middelen zouden ontvangen. Dat stond haaks op de bedoeling van de overheid die de scholen met extra middelen een duw in de rug wou geven om de onderwijskwaliteit op te voeren.

Die argumenten werden nog versterkt door het onderzoek van Verhaeghe en anderen (Vlor 1994, zie Vanhoren en Vandevelde, 1991 voor OVB) waaruit bleek dat bepaalde achtergrondvariabelen van leerlingen⁴ de beste voorspellers bleken voor schools presteren. Die variabelen waren objectief, relatief makkelijk te registreren (in tegenstelling tot bijvoorbeeld testing van individuele leerlingen) en sloten bovendien aan bij het inzicht dat er meer werk moest gemaakt worden van het voorkomen van schools falen dan van pure remediëring. Van dan af begon de overheid gebruik te maken van objectieve criteria om scholen met leerbedreigde leerlingen te rangschikken naar behoefte. Daarnaast werd ook gekeken naar wat de scholen zouden doen met de extra middelen.

De heroriëntering van het project ZVB naar een preventieve werking rond leerbedreigde kansarme leerlingen ging niet zonder slag of stoot. In onderwijsmiddelen gaf men traditioneel de voorkeur aan remediërend werken met individuele leerlingen rond leertekorten. Degenen die kozen voor een individuele remediërende aanpak voelden zich in de steek gelaten en bleven erop wijzen dat in de preventieve aanpak op basis van objectieve criteria leerlingen met specifieke leermoeilijkheden (zoals dyslexie, dyspracie of discalculie...) uit de boot vielen. Vanaf 1995 zouden het OVB en het ZVB steeds meer op elkaar afgestemd worden, tot ze in 2001 werden geïntegreerd in het 'Gelijke Onderwijskansenbeleid' (GOK).

Terugblikkend op deze periode kunnen we twee knelpunten aanduiden die de beleidsvoering hebben bemoeilijkt. Deze hebben te maken met de operationalisering van twee centrale principes die de allocatie van de extra financiële middelen bepaalden, nl. 'behoefte' en 'draagkracht'. Het eerste knelpunt betrof de allocatie van middelen aan scholen op basis van persoonsgebonden kenmerken. Het opvragen van informatie over opleidingsgraad en herkomst van leerlingen maakte heel wat reacties los bij ouders en leerkrachten. De overheid was bovendien erg op haar hoede om gegevens op te vragen die aan de privésfeer konden raken. Toen uit het onderzoek van Verhaeghe (1994) bleek dat 'alleenstaande ouder' een belangrijke voorspeller was voor schools falen, werd het principe meteen in vraag gesteld. Binnen de overheid zocht men een alternatief in de sociale kaart en hoopte men op basis van woonplaats en adres scholen te kunnen selecteren. Die criteria bleken evenwel onvoldoende te differentiëren, waardoor men terug diende te grijpen naar leerlinggebonden criteria om de behoefte en/of nood van een school objectief te bepalen. Een tweede knelpunt was het selecteren van scholen naar 'draagkracht'. De dominerende idee was dat er, bij de toekenning van middelen aan scholen, voldoende garanties moesten zijn dat scholen op een doelgerichte manier met de extra-omkadering zouden omgaan. Daarop was onder andere de beoordeling van de aanwendingsplannen gericht. Zolang deze plannen werden gebruikt

als een controlemiddel, waren die voor de meeste scholen aanvaardbaar. Met de uitbreiding van OVB en ZVB naar meer scholen moesten de middelen evenwel meer selectief worden toegekend. Aanwendingsplannen werden van dan af gehanteerd als middel om uit te maken welke scholen voldoende 'draagkracht' hadden om een extra inspanning te leveren. Dit lokte heel wat reacties uit, vooral bij scholen die geen extra middelen toebedeeld kregen. Het meest overtuigende bezwaar lag in de vraag of het aanwendingsplan wel voldoende toeliet om teams met slagkracht van andere te onderscheiden. Een plan schrijven vereist immers een specifieke vaardigheid; wie in de actie performant is, kan dat niet altijd in een plan tot uitdrukking brengen. Gaandeweg rijpte bovendien de gedachte dat het op zich zinnige principe 'dat je geen middelen stopt in teams die ze niet goed weten te benutten' een duale situatie creëerde of bestendigde waarvan de leerlingen in minder goed draaiende scholen de grootste dupe waren. Het Gelijke Onderwijskansenbeleid betekende op dit punt een breuk met de eerdere projecten. De principes van continuïteit en inclusiviteit stonden vanaf het GOK-decreet voorop: elke school moest aan de middelen kunnen komen om zo een ontwikkeling naar efficiënter schoolbeleid te kunnen doormaken.

1.3 Het Gelijke Onderwijskansenbeleid

De onderlinge afstemming van het OVB en het ZVB was een voorbode van de integratie van beide projecten. Die integratie gebeurde met het opstarten van het ondersteuningsluik van het Gelijke Onderwijskansenbeleid dat naar een veralgemening van het kansarmoedebeleid in het gehele onderwijsveld streefde. Vanaf dan zou de overheid zich ook minder inlaten met de sturing van het beleid dat door de decretale verankering een meer structureel karakter kreeg. De afbakening van de doelgroep werd in het GOK versoepeld door de invoering van vijf indicatoren in plaats van drie, waardoor meer scholen aanspraak konden maken op de middelen. Het aanwendingsplan verviel als selectiemiddel; scholen dienen enkel nog een schooleigen visie uit te schrijven rond gelijke onderwijskansen die als basis moest dienen voor eventuele controle van de onderwijsinspectie. Tenslotte werden ook de inhoudelijke actieterrainen opengetrokken en konden scholen kiezen uit zes thema's en drie clusters om een werking op te zetten. Het GOK-beleid kan dan ook beschouwd worden als een versoepeling en 'mainstreaming' van de uitgangspunten van het OVB en het ZVB.

Het GOK-decreet is wel vernieuwend met het luik over het recht op vrije inschrijving. De invoering van deze principiële garantie betekende dat er in 2003 een einde kwam aan het vrije-markt-beleid. De overheid zou voortaan toekijken dat scholen geen onderscheid maken naar leerlingen bij de inschrijving. Daarmee werd een discussie beslecht die was begonnen in 1993 met de afsluiting van de non-discriminatieverklaring. In deze verklaring spraken alle centrale onderwijsactoren onder meer af om samen te werken aan een meer proportionele verdeling van allochtone leerlingen over alle scholen. Dit thema was in 1989 reeds door het Koninklijk Commissariaat op de beleidsagenda gezet om twee redenen. De eerste was dat er zich een sterke tendens tot concentratie van allochtone leerlingen aftekende in een beperkt aantal scholen. Vervolgens waren er aanwijzingen dat er problemen waren met de kwaliteit van het onderwijs in sommige scholen met een hoog percentage allochtonen. Bij de invoering van het OVB in 1991 werd er dan ook expliciet voor gekozen om zoveel mogelijk scholen bij het project te betrekken door de drempel voor instap laag te houden en scholen met een lager percentage allochtonen een voordeligere omkadering toe te kennen.

Deze technische aanpak had echter weinig zichtbaar effect, en het was wachten op de discussie in de Vlaamse Onderwijsraad vooraleer het thema van segregatie en discriminatie weer bovenop de beleidsagenda kwam. Het was de socialistische onderwijsvakbond die het thema opnieuw aankaartte, waarop de overheid samen met de centrale onderwijsactoren een samenwerkingsakkoord uitwerkte. In bepaalde gemeenten werd een overleg opgestart tussen de onderwijsaanbieders waarin werd afgesproken wat het minimum en maximum aantal allochtonen was dat zich kon inschrijven, welke doorverwijzingsprocedures werden opgezet en hoe klachten van ouders en leerlingen zouden behandeld worden. Vanuit de Vlaamse Onderwijsraad werden al deze activiteiten opgevolgd (zie Caremans, 1996-97; Verstegen, 1998)

De lokale toepassing van de non-discriminatieverklaring wekte heel wat discussie los tussen scholen onderling, en tussen ouders en scholen. Bovendien werd de discussie door sommige kranten breed uitgesmeerd. Nochtans waren de standpunten allesbehalve éénduidig en was het vaak onduidelijk wie waar tegen was. De overheid zag in de non-discriminatieverklaring een vorm van desegregatiebeleid, die moest garanderen dat scholen met weinig of geen allochtonen vanaf dan hun poorten zouden openen. Tegelijk wou de overheid de tendens tot toenemende concentratie van allochtone leerlingen afstoppen en promootte ze de zogenaamde 'gemengde scholen' (Verlot, 1999). Lokaal vertaalde de non-discriminatieverklaring zich vaak in onvoorspelbare coalities die soms uitdraaiden in een protectionistisch beleid van bepaalde scholen ten nadele van de vrije schoolkeuze van de ouders.

Naar aanleiding van de evaluatie van het non-discriminatiebeleid (Janssens, Kesteloot en Verlot, 2000) besliste de overheid het over een andere boeg te gooien en de rechten van de onderwijsgebruikers te versterken door decretaal een principieel recht op inschrijving te voorzien waarin de redenen om een leerling te weigeren of door te verwijzen naar een andere school werden beperkt. In het GOK-decreet werd tegelijk werk gemaakt van een betere toegankelijkheid van allochtonen tot alle scholen door het oprichten van lokale overlegplatforms die het gelijkkansenbeleid op het lokale vlak mee kunnen implementeren. Anders dan in de non-discriminatiecommissies zetelen zowel de onderwijsverstrekkers als de lokale actoren in dit overleg. Daarnaast is voorzien in een commissie inzake leerlingenrechten die moet waken over de rechtsbescherming van de leerlingen.

2 Strategische principes en inhoudelijke speerpunten van het beleid

In dit hoofdstuk wordt allereerst stilgestaan bij de innovatiestrategische principes die de overheid hanteerde in het OVB en het ZVB (paragraaf 2.1). Deze principes zijn van wezenlijk belang omdat ze inzicht geven in de basisfilosofie van waaruit de overheid de ongelijke kansenproblematiek benaderde. De principes vormen tevens de draagbalken voor de pedagogisch inhoudelijke werking van OVB en ZVB die onder 2.2 zal worden behandeld. Onder 2.3 wordt nagegaan hoe deze innovatiestrategische en inhoudelijke inzichten uiteindelijk zijn vertaald in het Gelijke-Onderwijskansendecreet.

2.1 Innovatiestrategische principes

Het OVB en het ZVB-beleid wilden inspelen op de werking in scholen, de relaties tussen scholen, en de verhouding tussen scholen en overheid. Vier principes stonden hierbij centraal.

Het principe van voorwaardelijke financiering ('voor wat hoort wat')

Scholen die een bepaald percentage doelgroeperlingen hadden ingeschreven, konden vanuit het OVB en ZVB extra middelen aanvragen, maar moesten in ruil werken aan de kwaliteit van hun onderwijs. Het beleid bouwde op die manier het principe van voorwaardelijkheid in: scholen konden maar extra middelen krijgen indien daar een inspanning tegenover stond. Wat die inspanning concreet inhield, dus wat scholen met de extra middelen gingen doen, moest na verloop van tijd door de scholen neergeschreven worden in een aanwendingsplan. Het principe van voorwaardelijkheid werd in de loop van de jaren '90 steeds strakker toegepast. Zo werden de aanwendingsplannen vanaf 1994 door commissies beoordeeld, en kwamen enkel de scholen die minstens een 'voldoende' van de commissie kregen in aanmerking voor extra middelen. Bovendien werden de scholen op de uitvoering van hun plan gecontroleerd door de onderwijsinspectie. Scholen die een negatief verslag van de inspectie kregen, konden bij de daaropvolgende ronde geen aanvraag voor extra middelen indienen.

De 'olievlekstrategie'

"Allochtonen zijn een zegen voor het onderwijs": deze uitspraak kwam begin jaren '90 van Koen Jaspaert, toenmalig directeur van het Steunpunt NT2, en verwoordde zeer kernachtig het onderliggende principe van het doelgroepenbeleid. Eerder dan te trachten een beleid te voeren voor een zo breed mogelijke leerlingengroep, werd vertrokken van de behoeften van een welomschreven doelgroep. Een dergelijk beleid stond haaks op de formeel egalitaire traditie in het onderwijs waarin leerlingen gelijk dienden behandeld te worden⁵. Het doelgroepenbeleid zette die redenering op zijn kop. Het introduceerde innovatieve strategieën voor 'moeilijke groepen' waarvan het effect uiteindelijk de meerderheid van de leerlingen ten goede zou komen. De idee was dat leerkrachten meer overtuigd zouden zijn van de waarde van een nieuwe aanpak als die resultaten opleverde voor probleemleerlingen. Het kwam er dan in tweede instantie op aan die aanpak in te bedden in de gewone werking voor alle leerlingen.

Het principe van professionalisering

Een derde principe was dat van de professionalisering: de kansen van kansarme kinderen konden volgens de architecten van het OVB- en ZVB-beleid maar verbeteren indien de kwaliteit van het onderwijs omhoogging. Dat betekende dat de deskundigheid van schoolteams om met een heterogene leerlingengroep om te gaan, moest verhogen. Het beleid liet de scholen voor de uitbouw van haar deskundigheid niet helemaal alleen opdraaien. Er werd een ondersteuningsstructuur uitgebouwd die de scholen moest bijstaan in haar proces van professionalisering. Deze ondersteuningsstructuur bestond onder andere uit een extra-contingent schoolgebonden begeleiders (de zgn. 'OVB-begeleiders'), extra mankracht binnen het PMS (het huidige CLB), coördinatoren binnen de Vlaamse Onderwijsraad, de inspectie en het departement Onderwijs, een ondersteuningsproject "Wetenschappelijke ondersteuning van de Zorgverbreding", en de oprichting van twee wetenschappelijke steunpunten, het 'Steunpunt NT2' (K.U.Leuven) en het 'Steunpunt Intercultureel Onderwijs' (UGent). De universitaire steunpunten kregen de opdracht om het onderwijsveld te ondersteunen door middel van materiaalontwikkeling, vorming van schoolteams en begeleiders, en wetenschappelijk onderzoek.

Het principe van structurele werking

In de omzendbrieven rond Onderwijsvoorrang en Zorgverbreding werd expliciet gesteld dat de extra-uren die werden toegekend niet bedoeld waren om klassen te splitsen, maar wel om 'structureel' aan beter onderwijs te werken. Wat dat woord 'structureel' precies inhield, heeft in tien jaar OVB-ZVB-beleid voor herhaalde discussies geleid. Volgens sommigen moesten de middelen die op basis van doelgroepelerlingen werden aangevraagd specifiek, en zelfs uitsluitend, voor die leerlingen worden aangewend. Voor het beleid betekende 'structureel' echter in de eerste plaats dat de school het probleem van de doelgroepelerlingen niet kon oplossen tijdens een paar speciale taaluurtjes per week of door zwakke leerlingen in aparte klasjes te remediëren, maar dat daarvoor een inspanning was vereist die gedragen werd door het hele team, en die het hele onderwijscurriculum (alle vakken!), en de hele onderwijstijd, overspande. De school moest de extra middelen dus aangrijpen om de totaliteit van haar onderwijsaanbod kwalitatief op te krikken. Dit impliceerde dat uiteindelijk alle leerlingen er beter van werden, in het bijzonder de leerlingen op basis van wie extra-middelen werden verkregen.

Teamwerking werd in de omzendbrieven OVB en ZVB onder andere bevorderd door het aanbrengen van een formeel verschil tussen leerlinggebonden uren en teamgebonden uren. Een aantal van de extra toegekende middelen moest zodoende aan overleg en samenwerking besteed worden. Daarmee onderschreef de overheid dat werken aan gelijke kansen geen taak is voor de bevlogen, witte raven onder de leerkrachten, de NT2-specialisten, taakleerkrachten of allerhande coördinatoren. Het is een 'taak voor iedereen', voor het hele team. Inspectierapporten uit de jaren '90 getuigen dat in vele scholen de teamwerking daadwerkelijk groeide. Kenmerkend in dit opzicht is de verschuiving die zich in de loop van de jaren '90 in vele scholen voordeed wat betreft de invulling van de zgn. 'OVB-leerkracht', d.w.z. de leerkracht die de extra OVB-uren binnen een school toegewezen kreeg. In de eerste helft van de jaren '90 was de OVB-leerkracht veelal degene die de leerlingen voor taal bijspijkerde gedurende een aantal uurtjes per week in het NT2-klasje, en die op allerhande nascholingen wijsheid rond taalvaardigheidsonderwijs kwam opdoen met de bedoeling die door te spelen aan zijn collega's. Tijdens de tweede helft van de jaren '90 gaven steeds meer OVB-leerkrachten hun geïsoleerde positie in het team op, en begonnen zij te

fungeren als 'tweede leerkracht' in de klas. Bepaalde lessen werden door de klastitularis en de OVB-leerkracht samen gegeven, wat hen de mogelijkheid bood om aan meer kinderen individuele ondersteuning te geven. Dit systeem van de 'tweede leerkracht', dat aanvankelijk schoorvoetend werd ingevoerd, is heden ten dage in vele scholen niet meer weg te denken. Het geeft vaak aanleiding tot een spontaan proces van intervisie, gezamenlijk overleg, gezamenlijk voorbereiden van lessen, en samen sleutelen aan beter onderwijs. In het kader van ZVB werd als uitdrukking van dezelfde boodschap het beeld gebruikt van de 'extra zuurstof', extra energie die scholen toegediend kregen en die moest uitmonden in een transformatie waarbij het beter omgaan met de diversiteit van leerlingen het resultaat moest zijn.

2.2 Inhoudelijke speerpunten

Werken aan actieterreinen binnen OVB

Het principe van de voorwaardelijke financiering kwam er in het OVB omdat de meeste leden van de voorbereidende Commissie Onderwijs Migranten (1989-1990) ervan overtuigd waren dat scholen nood hadden aan inhoudelijke vernieuwing om effectief te werken met allochtone leerlingen. Die overtuiging was gebaseerd op de ondervinding dat louter extra personeel toevoegen zonder inhoudelijke sturing weinig resultaat in het verleden had opgeleverd (Verlot, 1990). Uit het rapport van het Koninklijk Commisariaat bleek tegelijk dat het Vlaamse onderwijs nog erg monocultureel was en nauwelijks rekening hield met de behoeften van leerlingen met een andere talige of culturele achtergrond. Bij het uitschrijven van het OVB in 1991 stelde de overheid dan ook de voorwaarde dat scholen die aanspraak deden op extra middelen deze zouden aanwenden voor inhoudelijk werk op specifieke actieterreinen: zo moest de school een aangepast taalonderwijs voor allochtonen uitbouwen, en werken aan de preventie en remediëring van leerproblemen; tevens moest de relatie tussen school, buurt en ouders verbeteren en moesten scholen hun werking meer afstemmen op de culturele achtergrond van hun leerlingen. Gezien de omvang en de inhoudelijke vereisten van het project, werd het OVB beperkt tot het basisonderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs.

In de eerste jaren van het OVB (1991-1994) was het werken rond deze actieterreinen weliswaar een voorwaarde, maar had de aanwending van de middelen slechts een marginale impact op de kansen van scholen om aanspraak te maken op extra middelen. Een eerste evaluatie van OVB (Ramakers e.a., 1994) stelde dat er nood was aan een meer doorgedreven vernieuwing om de verhoopte omslag in scholen en klassen te bewerkstelligen. De overheid trok deze lijn radicaal door en stelde het OVB open voor alle scholen met een minimum aan doelgroepeleringen (10 procent of 20 leerlingen) tot in de eerste graad van het secundair onderwijs. Tegelijk werden projecten opgezet in de tweede en later de derde graad van het secundair onderwijs om de doorstroming van allochtonen te verbeteren.

Het aantal scholen dat een beroep wenste te doen op de extra middelen, nam dan ook gestaag toe. De overheid voorzag tegelijk in een toename van de budgettaire middelen, maar deze bleken niet voldoende om de stijging van het aantal scholen te compenseren. Om een faire selectie mogelijk te maken werd vanaf 1994-1995 het aanwendingsplan gebruikt om te bepalen welke scholen aanspraak konden maken op de extra middelen. Het gevolg was dat de nadruk op een goede inhoudelijke werking sterk toenam. Vanaf 1999 worden de extra middelen meteen voor twee

jaar voorzien, wat de continuïteit in de scholen bevorderde (Verlot, 1999). De overheid was zich goed bewust van het feit dat een meer effectief beleid niet kon zonder een inhoudelijke aanpassing. Vanaf 1999 werden vier inhoudelijke actieterreinen vooropgesteld:

- ▶ werken aan taalvaardigheidsonderwijs Nederlands, wat in de praktijk een evolutie moest inhouden naar een functioneel, interactief en taakgericht onderwijs;
- ▶ werken aan een interculturalisering van het onderwijsaanbod en de didactische aanpak, wat evolueerde tot het leren omgaan met sociale en culturele diversiteit;
- ▶ uitbouwen van schoolopbouwwerk, dat geleidelijk aan minder stringent werd omschreven en steeds meer evolueerde naar een samenwerking met de ouders en de buurt waarin de school was gelegen;
- ▶ werken aan de preventie en remediëring van leermoeilijkheden, waarin de nadruk uitdrukkelijk op het eerste (preventie) kwam te liggen;

Naast deze vier inhoudelijke actiepunten bleef het onderwijs in eigen taal en cultuur (OETC) een vrijwillige optie voor scholen die de officiële taal van allochtone leerlingen wou incorporeren in het onderwijsaanbod (Verlot, 1996; voor een overzicht, zie de bijdragen in Leman, 1999).

Werken aan actieterreinen binnen ZVB

Het is vanzelfsprekend dat de 'projecten zorgverbreding' die in het schooljaar 1993-1994 het daglicht zagen in grote mate schatplichtig waren aan de inzichten die in het kader van OVB werden opgedaan. De innovatiestrategische principes zoals het projectmatig karakter – waarbij scholen via een gecontroleerd aanwendingsplan moesten uittekenen hoe ze de middelen zouden gebruiken - waren zeer richtinggevend. In zekere zin werden de principes binnen ZVB nog aangescherpt. Met name het voorwaardelijk karakter kreeg een grotere klemtoon. Ten eerste omdat bij de ZVB-scholen een sterk besef leefde dat de verlenging van het project geen evidentie was. Om te beginnen was de doelgroep minder duidelijk identificeerbaar en zichtbaar dan bij OVB-scholen; er konden zich bovendien jaar na jaar bij de overgang van kleuter- naar lager onderwijs fluctuaties voordoen. Maar wat nog sterker speelde: in de omzendbrieven werd zeer uitdrukkelijk aangegeven dat de toekenning slechts voor één jaar gold en op basis van de uitvoering van het project al dan niet zou verlengd worden. Dat leverde in nogal wat scholen een 'alle hens aan dek'-sfeer op die erg productief was.

De concrete invulling van de ZVB-projecten kende een duidelijke evolutie. Bij de aanvang werden de middelen exclusief ingezet voor 'Aanvullende omkadering eerste jaar gewoon lager onderwijs'. Deze optie weerspiegelt de zorg die er leefde: net in het eerste leerjaar was het aantal leerlingen die moesten blijven zitten, het hoogst. Ongetwijfeld speelde in de keuze van deze ingang om iets tegen de schoolachterstand te ondernemen, het CSPO-onderzoek een rol. Dit, voor Vlaanderen op dat moment door zijn focus en omvang, uniek onderzoek, mondde uit in een publicatie met de veelzeggende titel: 'Het eerste leerjaar, de eerste struikelsteen'.

Op de drempel van het tweede projectjaar werden initiatieven genomen om een meer ambitieus project uit te schrijven. De aanleiding om hier werk van te maken vormde de beschikbaarheid van een belangrijk pakket aan middelen – ca. 650 miljoen BEF - die van het secundair naar het basisonderwijs getransfereerd werd. Eén van de scenario's die toen circuleerden bestond erin de middelen te benutten om scholen toe te laten een zogenaamde 'speelleerklas' in te richten waarin

kinderen die niet schoolrijp waren, werden opgevangen om ze beter op het eerste leerjaar voor te bereiden en zo een succesvolle start in het lager onderwijs te garanderen. Het is duidelijk dat deze strategie helemaal in het licht staat van een aanpak die we verder onder het 'lineair-rationeel paradigma' plaatsen. Concreet betekent het immers dat de lagere school de boodschap krijgt dat ze niet van een vernieuwde, meer leerlinggerichte didactiek werk moet maken. Leerlingen die niet passen in het systeem worden in aparte klassen gegroepeerd. Het begrip 'kindrijpe school' – als antwoord op de problematiek van het schoolonrijpe kind – wordt zo terzijde geschoven.

Het is dus – gelukkig – die weg niet opgegaan. Dat blijkt duidelijk uit de wijze waarop de 'projecten zorgverbreding' in de omzendbrief voor het schooljaar 1994-1995 werden omschreven. Om te beginnen konden scholen vanaf dan voor de kleuterschool (4- en 5-jarigen) een (apart) aanwendingsplan indienen. Hoewel de school over het ambt van taakleraar moest beschikken om een project te kunnen indienen – waarmee, zo werd toen gesteld, de school tenminste reeds het signaal gaf lestijden bewust te willen inzetten voor de ondersteuning van leerlingen die het moeilijk hebben - verschoof het accent duidelijk naar het preventief werken. De middelen moesten dienen om de draagkracht van de school te vergroten. Kinderen uit de klas halen moest men tot een minimum herleiden. De extra-omkadering kon men niet gebruiken om klassen te splitsen. De regelgever verwachtte een meer flexibele organisatie van het onderwijs-leerproces waarin welbevinden en betrokkenheid van kinderen een belangrijk richtsnoer vormden. Al deze instructies ondersteunden de gedachte dat het vergroten van de zorgbreedte zich in de eerste plaats op het niveau van de basisaanpak afspeelt.

Daar was ook een 'economisch' principe mee gemoeid: een deel van de problemen bij individuele kinderen bleken immers te worden voortgebracht door een inadequate onderwijsaanpak. Werken aan de algemene aanpak lost dus tegelijk meer problemen op dan individueel gerichte interventies – die overigens daarom nog niet in hun geheel uit het beeld hoeven te verdwijnen. Zoals in later onderzoek empirisch bevestigd werd (Ghesquière, e.a, 1995; Maes e.a., 1997), hangt de meerwaarde van remediërende activiteiten door de taakleerkracht grotendeels af van de mate waarin er een nauwe samenwerking is met de klastitularissen, en waarin de remediërende activiteiten nauwgezet kunnen worden geënt op wat in de preventieve werking gebeurt. Het ZVB verankerde dit principe in de werking van de school door de klasleerkracht als de spil te zien van het verbreden van zorg. Tegelijk nam ook in het schooljaar 1994-95 het 'Project Wetenschappelijke Ondersteuning Zorgverbreding' een aanvang om scholen in hun noodzakelijke professionele ontwikkeling te ondersteunen.

De ZVB-omzendbrief van 1994-1995 zet de toon voor de daaropvolgende versies. Voor 1995-1996 geven vier speerpunten – naar analogie met de opzet in OVB – concreet weer wat het inhoudelijke object van de aanwendingsplannen moest zijn. Het betreft:

- ▶ de invoering van een kindvolgsysteem;
- ▶ de begeleiding van niet alleen ontwikkelings- en leerbedreigde kinderen, maar tevens van kinderen met sociaal-emotionele problemen;
- ▶ het nemen van initiatieven op het niveau van de algemene aanpak;
- ▶ het optillen van het thema zorgverbreding tot op het niveau van het hele team.

Voor het schooljaar 1996-1997 vervalt de aparte vermelding van de begeleiding van individuele kinderen, en komt er een nieuw speerpunt in de plaats: 'samenwerking met ouders'. Een belangrijke verandering is tevens dat de projecten nu voor twee jaar worden toegekend, waardoor meer

continuïteit en meer ruimte voor scholen ontstaat om een goed traject op te zetten. De omzendbrief voor 1998-1999 – die andermaal projecten voor twee jaar toekent - gaat uit van één project voor de hele basisschool waarbij de middelen flexibel in de lagere en/of kleuterschool kunnen worden ingezet. Daarmee wordt een evolutie afgerond waarbij geleidelijk het tweede, en de volgende leerjaren van de lagere school in de projecten werden betrokken. Tegelijk verlaat men de term 'speerpunten' om voortaan van 'actieterreinen' te spreken. De invulling van die actieterreinen in de omzendbrief 1998-99 duidt op een sterke integratie van OVB en ZVB:

- ▶ preventie en remediëring van ontwikkelings- en leerachterstanden;
- ▶ taalvaardigheid Nederlands;
- ▶ intercultureel onderwijs (ICO);
- ▶ socio-emotionele ontwikkeling;
- ▶ betrokkenheid van ouders.

Deze inhoudelijke bakens voor de invulling van het aanwendingsplannen zullen blijven doorlopen tot in de projectomschrijvingen voor de schooljaren 2000-2002. Daarmee was het punt bereikt waar de projecten in het GOK-decreet versmolten.

Het Gelijke Onderwijskansenbeleid

Het Gelijke Onderwijskansenbeleid is in vele opzichten te beschouwen als de verankering van de strategische principes en de inhoudelijke opties van het OVB en het ZVB. De idee van een doelgroepenbeleid werd overgenomen en decretaal vastgelegd. Scholen die voldoen aan de criteria ontvangen lestijden voor een periode van drie opeenvolgende schooljaren. Hierdoor krijgt de school de kans om continuïteit op te bouwen in haar zorgbrede werking. Bovendien kunnen scholen vanaf dan ook leerkrachten benoemen in de lestijden, wat het verloop van personeel moet tegengaan. Voeg daarbij de vereenvoudiging in de administratieve procedures door het wegvallen van de selectieve aanwendingsplannen, en het is duidelijk dat een hele weg is afgelegd om het kansarmoedebeleid in zoveel mogelijk scholen te introduceren.

De mainstreaming van het kansarmoedebeleid via het GOK-decreet heeft tevens een versoepeling van de voorwaarden ingeluid. Scholen kunnen nu zelf kiezen rond welk thema of cluster zij hun werking uitbouwen, en worden daarop in het derde jaar door de onderwijsinspectie gecontroleerd. Deze inhoudelijke vrijheid betekent dat de overheid niet langer uitmaakt waarrond scholen moeten werken. Via het uitvoeren van een beginsituatie-analyse aan het begin van de GOK-cyclus, waarbij de school de sterktes en zwaktes in haar pedagogisch project in kaart brengt om van daaruit prioriteiten voor actie te bepalen, en het uitvoeren van een zelfevaluatie tijdens het tweede jaar van de GOK-cyclus, wordt de school door de overheid aangepord om haar eigen beleidsvoerend vermogen met betrekking tot gelijke onderwijskansen te verhogen, en het GOK-project, vanuit haar eigen keuzes, in eigen handen te nemen. De argumentatie voor de versoepeling van de doelgroepcriteria en het terugtreden van de overheid als trekker van het programma is dat na tien jaar projecten scholen voldoende ervaring hebben opgedaan om zelf een effectieve aanpak uit te werken. Dit argument is valabel en past goed in de Vlaamse cultuur van de pedagogische vrijheid. Anderzijds blijft het een open vraag in welke mate scholen ook effectief hun werking zullen aanpassen aan de behoeften van kansarme leerlingen. Alleen de toekomst kan dit uitwijzen.

2.3 Conclusie

Uit het bovenstaande kan worden afgeleid dat de Vlaamse overheid tijdens de afgelopen 15 jaar bij het uitstippelen van haar onderwijskansenbeleid innoverende en vrij revolutionaire keuzes heeft gemaakt. Dit niet alleen omdat de contouren van OVB, ZVB, en GOK impliceerden dat het probleem dat moest worden bestreden (ten dele) werd gecreëerd door het onderwijs zelf, en dus slechts vanuit een algehele kwaliteitsverhoging kon, en moest, worden bestreden, maar vooral omdat de projecten de grenzen aftastten van de pedagogische autonomie van de school. Door het voorwaardelijke karakter van de financiering, de impulsen voor deskundigheidsverhoging, en haar sterke leerlinggerichtheid, heeft het gelijke onderwijskansenbeleid van de Vlaamse overheid gefungeerd als een 'sociale correctie' op het functioneren van de onderwijsmarkt die de scholen met hun reguliere middelen deden draaien. Uiteraard stond het elke school vrij om zelfstandig te bepalen hoe het concreet aan de kwaliteit van haar aanbod zal sleutelen, en hoe het haar onderwijs didactisch zal vormgeven. Het beleid legde echter een strakke bedding waarbinnen de school haar gelijke-onderwijskansenproject moest vormgeven, en gaf met haar accent op een betere doorstroming van de zgn. doelgroepleerlingen ook duidelijk resultaatsverbintenissen aan. Bovendien bakende het beleid prioritaire inhoudelijke domeinen af waaraan de school sowieso (willens nillens) moest werken.

Het gedurfde en revolutionaire karakter van het Vlaamse beleid valt ook af te lezen uit het verschil met de wijze waarop het onderwijsvoorrangsbeleid in Nederland sinds de jaren '80 werd opgezet. Daar werden extra middelen toegekend louter op basis van het feit dat scholen een bepaald aantal allochtone leerlingen hadden ingeschreven. Wat er met dat geld moest gebeuren, en naar welke doelstellingen moest gestreefd worden, werd in Nederland veel minder strak omschreven; het was de opdracht van de school om dat volledig zelf te bepalen. Bij nader inzien blijkt dit 'onvoorwaardelijk' systeem in Nederland niet helemaal succesvol te zijn geweest; vele middelen werden niet optimaal ingezet, en kwamen de doelgroepleerlingen helemaal niet ten goede. Het is in dit verband tekenend dat de Algemene Rekenkamer in Nederland eind jaren '90 brandhout maakte van 25 jaar financiering van het Nederlands onderwijsvoorrangsbeleid en sterk aandrang op het bepalen van duidelijke doelstellingen.

3 De inhoudelijke expertise ontwikkeld en aangeboden door de ondersteunende centra

Zoals boven vermeld, was de overheid zich van bij de aanvang bewust dat er nood was aan inhoudelijke onderwijsvernieuwing om de gelijke-kansenproblematiek ten gronde aan te pakken. Dit leidde tot de oprichting van het Steunpunt Nederlands als Tweede Taal (K.U. Leuven) in 1990. In 1993 werd een contract afgesloten met het Expertisecentrum voor Ervaringsgericht Onderwijs (ECEGO – KU.Leuven) voor de inhoudelijke ondersteuning van het project zorgverbreding. In 1995 werd het Steunpunt Intercultureel Onderwijs opgericht aan de Universiteit Gent. In dit hoofdstuk beschrijven we de pedagogische visie die deze wetenschappelijke steunpunten ontwierpen en aanboden aan het onderwijsveld. We beschrijven deze visie vanuit de thema's die de centrale as vormden van de opdracht die de centra van de overheid kregen, resp. 'taalvaardigheidsonderwijs', 'preventie en remediëring', en 'intercultureel onderwijs'.

3.1 Taalvaardigheidsonderwijs

Binnen het onderwijsveld heerst traditioneel een sterk geloof in het directe verband tussen taal en onderwijsachterstand. Omdat taal zo alomtegenwoordig is in het onderwijs (het is niet alleen een hoofdvak, maar ook het medium van instructie in de andere vakken), lijkt het vanzelfsprekend dat leerlingen die de taal van de school niet, of onvoldoende beheersen, moeilijk tot maximale ontplooiing kunnen komen.

Het Steunpunt NT2 bracht in het begin van de jaren '90, bij de opstart van het Onderwijsvoor-rangsbeleid, de omvang van het 'taalprobleem' van kwetsbare leerlingen in kaart (Jaspaert, 1996; De Vlieghe e.a., 1999). Daarbij werd gefocust op de 'schoolse taalvaardigheid' van leerlingen: de taalvaardigheid die kinderen nodig hebben om enerzijds de boodschappen waarmee ze in schoolverband worden geconfronteerd te begrijpen, en anderzijds om zelf boodschappen in een schoolse context op een adequate en begrijpelijke manier te produceren. Bij de overgang van het kleuteronderwijs naar het eerste leerjaar bleek anno 1991 de meerderheid van de Turkse en Marokkaanse leerlingen over onvoldoende (schoolse) taalvaardigheid Nederlands te beschikken om zonder problemen te begrijpen wat er in het eerste leerjaar werd gezegd. Bij de overgang van het lager onderwijs naar het secundair onderwijs bleek het aantal allochtonen dat onvoldoende taalvaardig in het Nederlands was, ronduit dramatische proporties aangenomen te hebben. Het probleem bleek echter niet beperkt te zijn tot allochtone leerlingen. Ook vele autochtone leerlingen vielen, bij de taaltoetsen die door het Steunpunt NT2 in 1991 werden afgenomen, door de mand. Ook voor deze leerlingen geldt dat het Nederlands dat op school wordt gebruikt een moeilijke 'tweede' taal is, en dat hun schooltaalprobleem er in de loop van de jaren alleen maar groter op werd. Nochtans gaat het hier om leerlingen die thuis in het Nederlands zijn opgevoed.

Deze onderzoeksresultaten suggereerden dat het hier in essentie niet om een probleem van bepaalde leerlingen gaat, maar om een probleem van de school. Of beter uitgedrukt: het gaat om een probleem dat, vanuit de wijze waarop onderwijs wordt ingericht en vanuit de doelstellingen die binnen dat onderwijs prioritair worden nagestreefd, door de school gecreëerd wordt. Onderzoek van het Steunpunt NT2 naar de specifieke aard van schooltaal (Schrooten, 1997) en internationale literatuur hieromtrent, gaven duidelijk aan dat de eisen die het onderwijs aan de taalvaardigheid

van kinderen stelt, helemaal niet mals zijn. De taal die de school hanteert is zeer complex en verschilt in tal van aspecten van de taal die kinderen thuis hanteren (Van den Branden & Van Avermaet, 2000):

- ▶ Er wordt in de school over andere *onderwerpen* gepraat dan thuis. Ten eerste gaat het om onderwerpen die veelal van wetenschappelijke disciplines zijn afgeleid, en die daardoor vaak ver van de concrete leefwereld van leerlingen liggen. Veel van de onderwerpen overstijgen het hier-en-nu: dingen die niet zichtbaar zijn (bijv. 'sapstromen', 'zwaartekracht', 'atomen') en/of zich in het verleden of ver van huis afspelen ('de middeleeuwen', 'de hoofdstad van Letland') komen veelvuldig in de school aan bod. Dat maakt het voor de leerling vaak moeilijk om de betekenis van de gebruikte taal te ontrafelen aan de hand van de context of op basis van zijn kennis van de wereld. Bovendien wordt in een school meestal over onderwerpen gecommuniceerd die niet door de leerling maar door de leerkracht zijn gekozen. In het thuismilieu draagt een kind/jongere op een meer evenwichtige mate bij tot de keuze van het onderwerp, hetgeen de interesse van het kind/jongere in het gesprek ten goede komt.
- ▶ Er wordt in de school met een andere *bedoeling* taal gebruikt: talige interactie heeft in de traditionele school voornamelijk een transmissieve functie. Taal wordt er gebruikt om kennis over te brengen: de opdracht van de leerling is de taal van de kennisoverdracht te begrijpen en op die manier kennis op te slorpen. De leerling krijgt in de school, in vergelijking met het thuismilieu, relatief minder kans om zijn eigen kennis te verwoorden en over te brengen, zijn eigen mening te verkondigen en te verdedigen, te protesteren, met taal te spelen, etcetera. De leerling vervult in schoolse communicatie vaak de rol van (passieve) luisteraar. In een thuismilieu is er naast dat luisteren vaak meer ruimte voor het zelf (vrijuit) produceren van taal. Dat is belangrijk voor het opgroeiende kind, daar het volop bezig is zich op allerlei vlakken te ontwikkelen en allerhande kennis en vaardigheden op te doen. Dat laatste doet het thuis, in een natuurlijke situatie, veelal vanuit eigen concrete en actieve ervaringen, en daarbij gebruikt het kind taal om die ervaringen en indrukken te verwoorden, te ordenen, te verwerken, en er met anderen over te communiceren.
- ▶ Er wordt in de school op een andere *manier* gecommuniceerd, m.a.w. de gehanteerde interactiepatronen in de school verschillen danig van die van het thuismilieu. In schoolse interactie vervult de leerkracht vaak een centrale functie. Hij eist het merendeel van de spreektijd voor zichzelf op en heeft bovendien het recht om anderen het woord te geven en te ontnemen. Leerlingen moeten in de klas met mekaar concurreren om een beurt te bemachtigen en moeten daarvoor via de leerkracht. Dit heeft in veel klassen tot gevolg dat een kleine minderheid van de leerlingen vaker aan het woord komen dan de andere. Sommige leerlingen krijgen daardoor nauwelijks een kans om taal te produceren. In een thuismilieu beschikken kinderen/jongeren over een grotere vrijheid om te bepalen wanneer ze het woord nemen, en waarover ze dat doen. Wat leerlingen mogen zeggen in een klas wordt veelal aan banden gelegd: heel vaak moeten leerlingen antwoorden op de vragen van de leerkracht, en wordt van hen verwacht dat ze precies het antwoord geven dat de leerkracht in zijn hoofd heeft. Dit gegeven kan de leerling behoorlijk fnuiken in de mogelijkheid om vrijuit zijn eigen mening en ideeën te verkondigen, om zijn eigen ervaringskennis te expliciteren en te toetsen aan die van anderen, en om zo al doende zijn spreekvaardigheid uit te breiden.
- ▶ Er wordt in de school van andere *talige elementen* gebruik gemaakt dan thuis. Een duidelijk voorbeeld is de woordenschat. Omdat schooltaal afgeleid is van wetenschapstaal bevat het enerzijds heel wat vakjargon, i.e. woorden die heel typisch zijn voor bepaalde vakken (bijv. 'aminozuren', 'cumuluswolken', 'plaatjes'), en anderzijds algemene schooltaalwoordenschat, i.e. woorden die niet typisch zijn voor bepaalde vakken, maar

doorheen verschillende vakken voorkomen (bijvoorbeeld: 'oorzaak', 'beargumenteren', 'hypothese', 'vermits', 'etcetera'). Daarnaast treden in schooltaal ook bepaalde grammaticale constructies vaker op dan in thuistaal. Zo komen, relatief gesproken, in schooltaal veel meer samengestelde zinnen met complexe zinsverbanden voor. Met schooltaal probeert de leerkracht of het handboek immers complexe processen te verklaren, en om die complexe processen onder woorden te brengen is vaak een uitgekiend evenwichtsspel met talige elementen nodig.

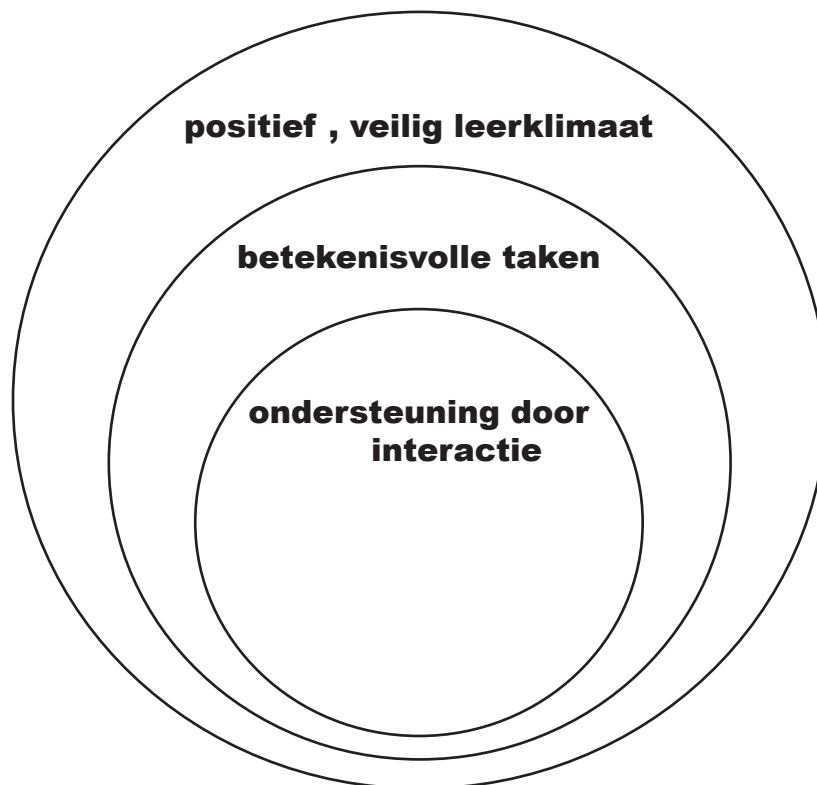
- In de school is de *verhouding tussen de gesprekspartners* veel asymmetrischer dan thuis. In het verlengde van het bovenstaande kan afgeleid worden dat de leerkracht zich vaak opstelt als de allesweter, die kennis doorgeeft en vervolgens evalueert of de leerlingen de uitleg hebben begrepen en de beoogde kennis hebben opgedaan. De leerkracht is degene die de kennis bezit; de leerlingen zijn leken die met nieuwe en vaak wereldvreemde kennisgehelen worden geconfronteerd. De leerkracht is een insider, de leerlingen zijn outsiders. Dat maakt ook vaak dat de leerkracht zich niet altijd bewust is van de onwetendheid van de leerlingen, en veel verbanden in zijn uitleg impliciet laat.

Het probleem is bovendien dat leerlingen niet sterk geneigd zijn om hun onbegrip van al die moeilijke schooltaal duidelijk te maken (Van den Branden, 1995). Ze zijn ten eerste niet altijd geïnteresseerd in de onderwerpen die de leerkracht heeft gekozen en de uitleg die hij geeft, ze schuwen ervoor hun onbegrip duidelijk te maken aan de hele klas (het zgn. 'publiekseffect'), en ze lopen het gevaar op hun leerkracht een slechte indruk te maken telkens ze hun onbegrip duidelijk maken. Met een boutade: leerlingen zitten niet in de klas om domme vragen te stellen, maar om juiste antwoorden te geven.

Nadere analyse van resultaten die leerlingen halen op schoolse taaltoetsen leert dat vooral allochtone en autochtone leerlingen van een lage socio-economische afkomst het met de schoolse taal moeilijk blijken te hebben (Zwarts, 1990; Klatter-Folmer, 1996; Tan, 1997; Nicaise, 2000). De breuk tussen thuistaal en schooltaal is met andere woorden socio-economisch bepaald, eerder dan etnisch. De school hanteert in het opzetten van onderwijsleerprocessen blijkbaar een taal die voor allochtone en autochtone kinderen van lagere socio-economische afkomst een ware struikelblok vormt. De school lijkt op die manier verdacht veel op een instituut dat niet alleen door hoogopgeleiden wordt vormgegeven, maar kinderen van hoogopgeleiden ook nog eens de beste diensten bewijst. Taal dreigt op die manier een (machtig) instrument te zijn dat ertoe bijdraagt dat het onderwijs de sociale ongelijkheid in de maatschappij reproduceert en bestendigt.

Aan het Steunpunt NT2 werd, vanuit deze probleemstelling, aan visie- en methode-ontwikkeling gedaan om de school in staat te stellen leerlingen beter te ondersteunen bij het overbruggen van de taalkloof. Dat kreeg enerzijds vorm in de wijze waarop de school haar taalvaardigheidsonderwijs vorm kan geven, en anderzijds in de wijze waarop de school met taal omgaat in de andere vakken (de 'niet-taalvakken').

Op het vlak van taalvaardigheidsonderwijs ontstond de 'taakgerichte visie' die, voortbouwend op het functioneel en communicatief onderwijs, ervan uitgaat dat kinderen taal-, en dus ook schools taalvaardig worden, door in een veilig klasklimaat met zinvolle, functionele, en communicatieve taken te worden geconfronteerd, en daarrond interactie uit te bouwen (Van den Branden & Van Avermaet, 1995; Van den Branden, 2001). In de onderstaande figuur van 'de drie cirkels' worden de drie basisingrediënten voor krachtige leeromgevingen voor taalvaardigheidsonderwijs visueel voorgesteld:



Leerlingen worden dus niet in de eerste plaats schools taalvaardig door taalles te krijgen over de regels van de grammatica, maar door het soort van betekenisvolle en functionele taaltaken uit te voeren waarmee ze in de rest van het curriculum worden geconfronteerd (het begrijpend lezen van teksten, het antwoorden op vragen, verslag uitbrengen van een werkje dat is uitgevoerd...), en daarbij, via verbale interactie, te worden ondersteund door de leerkracht en de medeleerlingen. Deze visie stond vrij haaks op de toen heersende klaspraktijk waarbij taalvaardigheden in een oneindig aantal componenten werden opgesplitst en de leerlingen over elk van die componenten afzonderlijk werden onderwezen en getraind (de zgn. 'atomisering' van het onderwijs).

Taakgerichte lesmaterialen werden door het Steunpunt NT2 ontwikkeld om de leerkrachten in staat te stellen concreet met deze visie aan de slag te gaan; tegelijk werden leerkrachten nageschoold en gecoached om de kwaliteit van hun onderwijs verder op te voeren; de kwaliteit van de interactie en ondersteuning die ze aan de leerlingen boden, stond daarin vaak centraal.

Wat die interactie betreft, bleek uit het doctoraatsonderzoek van Van den Branden (1995) naar talige interactie in de basisschool, en uit in het buitenland uitgevoerd onderzoek (o.a. Cohen, 1994; Slavin, 1995; Westerbeek, 1998; Van Keer, 2002) dat heterogeniteit in de taalklas niet noodzakelijk een nadeel, maar net een troef kan betekenen. Zo stelde Van den Branden (1997; 2000) vast dat als hoogtaalvaardige leerlingen taaltaken uitvoeren samen met laagtaalvaardige leerlingen, zij daar beide profijt uit kunnen halen. De laagtaalvaardige profiteert van het feit dat hij van zijn hogertaalvaardige partner rijk taalaanbod en ook uitleg krijgt (bijvoorbeeld van moeilijke taal), maar de laatste profiteert van het feit dat hij uitleg moet geven. Wie iets aan een ander moet uitleggen, krijgt niet alleen meer vat op het uit te leggen onderwerp, maar oefent bovendien zijn (schoolse) productieve taalvaardigheid.

Dit onderzoeksgegeven druiste in tegen de volkswijsheid als zou de aanwezigheid van allochtonen het onderwijsniveau per definitie naar beneden halen. Het erkennen van de waarde en het potentieel van heterogeniteit, en de gevaren van al te sterk homogeniseren, bracht in Vlaanderen in de loop van de jaren '90 een levendig debat in het onderwijsveld op gang over geïntegreerd onderwijs Nederlands als eerste taal (NT1) en Nederlands als tweede taal (NT2). Dit debat werd een flink eind verdergeholpen door het verschijnen van de eindtermen voor het basisonderwijs. Daarin werd een duidelijke klemtoon op (schoolse) taalvaardigheid Nederlands gelegd, en werden doelstellingen op het vlak van taalkennis ondergeschikt gemaakt. Met het verschijnen van de eindtermen beschikte het basisonderwijs meteen ook over minimumdoelstellingen die ze met alle leerlingen, ongeacht hun etnische of socio-economische afkomst, moesten halen. Aangezien (a) die doelstellingen voor allochtonen en autochtonen dezelfde waren, (b) allochtonen en autochtonen mekaar konden ondersteunen bij het verwerven van die minimaal vereiste schoolse taalvaardigheid, en er (c) ook geen fundamenteel onderscheid viel op te maken tussen de manier waarop allochtonen taal verwerven en autochtonen dat doen, leek het onderscheid tussen NT1 en NT2 voor steeds meer actoren in het onderwijsveld irrelevant (Jaspaert, 1995), en maakten de beide afkortingen in de loop der jaren '90 in steeds meer segmenten van het onderwijs, en ook in de omzendbrieven van OVB en ZVB, plaats voor een andere, overkoepelende afkorting: TVO ('Taalvaardigheidsonderwijs').

Verder bouwend op dit gedachtengoed bouwde het Steunpunt NT2 ook een visie uit rond het bewust en verantwoord omgaan met taal in de niet-taalvakken. In een eerste fase werd vooral ingezet op de bewustmaking van de vakleerkracht: deze moest vermijden in zijn taalgebruik te ver af te staan van het begripsniveau van de leerling. De vakleerkracht kreeg daartoe allerlei tips aangereikt, zoals het goed definiëren van nieuwe begrippen, het gebruik maken van visueel materiaal om taal te contextualiseren, het gebruik maken van de kennis van de wereld van de kinderen, tot en met het vereenvoudigen van buitensporig moeilijke taal in de handboeken.

In een tweede fase werd echter vastgesteld dat dit soort tips het docentgecentreerde vakonderwijs grotendeels ongemoeid liet; meer dan het wegvijlen van de scherpste kantjes van het abstracte, wereldvreemde vakonderwijs kon op deze manier niet worden bereikt. Vandaar dat in de tweede fase steeds sterker werd gepleit voor een vakonderwijs waarin een aantal van de taakgerichte principes van het taalvaardigheidsonderwijs werden getransfereerd naar de niet-taalvakken: de leerlingen moesten worden om gestimuleerd op een actieve en zelfexplorerende manier de wereld te ontdekken, en daarbij actief informatie uit allerlei bronnen (het internet, jeugencyclopédieën, handboeken, tijdschriften, hun eigen voorkennis, concrete ervaringen) te verwerken en door te geven aan klasgenoten. De taak van de leerkracht is ook hier om leerlingen in dat exploratieproces te ondersteunen. Op deze manier bouwen de leerlingen niet alleen vanuit concrete ervaringen en actief denken allerlei inzichten en vaardigheden binnen de niet-taalvakken op, maar kunnen ze tegelijkertijd hun (schoolse) taalvaardigheid verder aanscherpen: taakgericht vakonderwijs vereist immers dat kinderen veel begrijpend lezen, verslagen schrijven, en ook vaak hun luister- en spreekvaardigheid moeten bovenhalen (bijvoorbeeld om mondeling verslag uit te brengen en info door te geven of van anderen te verkrijgen). Het impliceert bovendien dat leerlingen allerlei vakoverschrijdende vaardigheden die in ons onderwijs en in de samenleving steeds centraler zijn komen te staan, al doende kunnen opbouwen: informatie verwerken, probleemoplossend denken, leren leren, en samenwerkend leren, ...

Taal is in dit soort onderwijs een middel dat leerlingen gebruiken om hun leerervaringen te benoemen, te ordenen en verder uit te diepen; schoolse taal kan op deze manier veel sterker

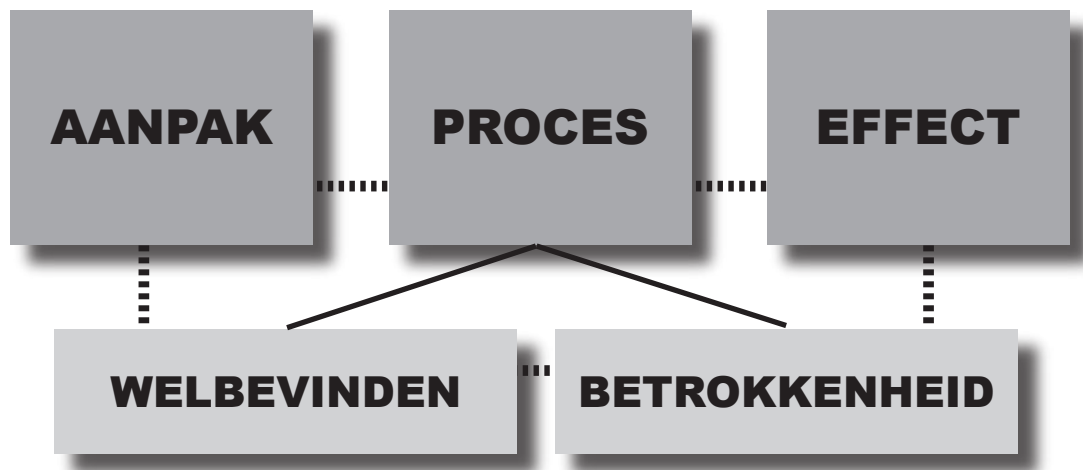
gelinkt worden aan de eigen ervaring en denkactiviteit van de leerlingen, en komt niet, zoals binnen het traditionele instructieparadigma, als wereldvreemd jargon op het hoofd van de leerlingen gevallen. De transfer van de taakgerichte didactiek van het vak Nederlands naar andere vakken onderstreept tevens dat een school wel degelijk 'structureel' kan werken aan het 'taalprobleem' van haar leerlingen. Door te kiezen voor een onderwijs waarin leerlingen doorheen alle vakken taal actief gebruiken, wordt de effectieve onderwijstijd die naar taalvaardigheid kan gaan gevoelig uitgebreid en worden bovendien de wortels van het schooltaalprobleem, die besloten liggen in een leerkrachtgedomineerd instructie-onderwijs, uitgerukt.

Het samenspel van taalvaardigheidsonderwijs en taalgericht vakonderwijs bracht het belang van goede teamsamenwerking en overleg tussen collega's op de voorgrond, en onderstreepte de noodzaak voor een schoolteam om binnen haar pedagogisch project grondig en gestructureerd na te denken over de manier waarop ze met taal omgaat. Binnen de werking van het Steunpunt NT2 ontstond tijdens de afgelopen jaren dan ook een sterke nadruk op het ondersteunen van scholen op het vlak van taalbeleid. Taalbeleid kan gedefinieerd worden als 'de structurele en strategische poging van een schoolteam om de onderwijspraktijk aan te passen aan de taalleerbehoeften van de leerlingen met het oog op het bevorderen van hun algehele ontwikkeling en het verbeteren van hun onderwijsresultaten' (Kroon en Vallen, 2000; Van den Branden, 2004; Van Gorp & Verheyden, 2003). Daarbij houdt de school rekening met hoe ze taal gebruikt doorheen haar gehele curriculum: bij het vak taal, in de andere vakken, bij het evalueren van leerlingen, bij het creëren van een schoolsfeer voor en na de lessen en tijdens de speeltijd, en in de communicatie met ouders. Naast een inhoudelijke component bevat aandacht voor een taalbeleid ook een procesmatige component: hierin wordt nagegaan hoe een schoolteam kan gestimuleerd worden om een analyse van haar huidig taalbeleid te maken, de lacunes of probleemgebieden te achterhalen, en gerichte actie tot optimalisering van het taalbeleid te ondernemen.

In vergelijking met vijftien jaar geleden is er op het vlak van taalvaardigheidsonderwijs in het Vlaamse onderwijs een bijzonder sterk proces van beweging op gang gezet. Dat OVB daarbij als gangmaker heeft gefungeerd, staat buiten kijf. Uit een evaluatie-onderzoek van tien jaar Onderwijsvoorrangsbeleid in Vlaanderen (Hillewaere, 2002) blijkt dat het domein 'taalvaardigheids-onderwijs' in een aantal scholen zeer goed geïmplementeerd is: op dit vlak heeft de didactische vernieuwing zich dus sterk doorgezet.

3.2 Werken aan preventie en remediëring: de ervaringsgerichte benadering

Het Expertisecentrum Ervaringsgericht Onderwijs heeft zich tijdens de voorbije decennia toegelegd op de ontwikkeling van concepten, materialen en strategieën die passen in een actief beleid van integrale kwaliteitszorg. De invalshoek die daarbij gehanteerd wordt laat zich het best situeren in het AANPAK-PROCES-EFFECT -schema. Daarin kunnen alle variabelen (op het micro-niveau) die met kwaliteit te maken hebben, een plaats krijgen.



De bijdrage die het E.G.O. levert, heeft in de eerste plaats te maken met de plaats die het toekent aan procesvariabelen. In principe gaat het hier om wat zich in de lerende afspeelt tijdens de uitvoering van het 'pedagogisch-didactisch handelen', in het kader dus van de interacties die kinderen, jongeren en volwassenen aangaan met de (leer)omgeving waarin ze zich bevinden. Men kan daarbij uiteraard focussen op de inhoudelijke aspecten: de ervaringen die worden opgedaan, de mentale processen, de (denk)operaties die aan de orde zijn, de competenties die al dan niet gemobiliseerd worden. Deze invalshoek is uiterst waardevol in het licht van de ontwikkeling van methodieken en inzichten omtrent leerprocessen, maar minder handig als het gaat om het dagdagelijks bijstellen van de aanpak en het screenen van leerlingen. Daarvoor is een andere benadering zinvoller: het focussen op bepaalde kwaliteiten van de ervaring, en meer bepaald op de wijze waarop kinderen/leerlingen het onderwijs beleven.

Die focus krijgt een meer consistente invulling vanuit de begrippen 'welbevinden' en 'betrokkenheid'. Het eerste verwijst naar de mate waarin de lerende zich in de school- en klascontext goed voelt, er zichzelf kan zijn. Het tweede belicht de mate waarin activiteiten als boeiend worden ervaren, kinderen/leerlingen uiterst geconcentreerd en intrinsiek gemotiveerd aan de slag kunnen zijn en daarbij in hoge mate van de activiteit kunnen genieten omdat deze tegemoetkomt aan hun exploratiedrang (Laevers en Heylen, 2003). Welbevinden geeft aan dat de sociaal-emotionele ontwikkeling onbedreigd verloopt, dat kinderen erin slagen op zulk een wijze met de omgeving om te gaan dat basisbehoeften bevredigd worden. Betrokkenheid is met kenmerken als 'intense mentale activiteit' en 'zich bewegen aan de grens van de eigen mogelijkheden' een aanwijzing dat er zich 'deep-level-learning' afspeelt.

Als procesvariabelen hebben welbevinden en betrokkenheid niet het statuut van leerlingkenmerken. Beide zijn de resultante van een interactie tussen twee complexe clusters van variabelen: de lerende en zijn achtergrond enerzijds en de leeromgeving anderzijds. Vanuit deze achtergrond is het begrijpelijk dat bij de invulling van de vorming in het kader van de 'Wetenschappelijke Ondersteuning Zorgverbreding' het systematisch registreren van het welbevinden en de betrokkenheid van lerenden als vertrekpunt wordt genomen. Een hulp daarbij vormen de procesgerichte kindvolgsystemen waarin met twee 5-puntenschalen (voor elke indicator) alle aandacht gaat naar deze primaire vraag: hoe maakt elk van de kinderen het?

In het licht van preventie en remediëring is dat dus het beginpunt. Innovatie-strategisch is de kracht ervan dat op een relatief eenvoudige manier een zicht wordt bekomen op de kinderen die

(dreigen) uit de boot (te) vallen, die niet gedijen in de actuele aanpak (Depondt, 2000). Werken aan preventie en remediëring krijgt hierdoor een zeer concreet gelaat en concrete opdracht: wat kan ik voor Abrachim, Jeroen, Luca en Emma... doen? Vandaar vertrekken diverse sporen die via verdere analyse van de knelpunten loopt. Sleutelvragen zijn hier: wat maakt dat leerlingen zich niet goed voelen in de context en niet met intense mentale activiteit reageren op de geboden leeromgeving? Op deze basis worden interventies bedacht, gepland en uitgevoerd die tot een betere afstemming van de onderwijsaanpak op het leerlingenprofiel moeten leiden. Kortom, het meten van welbevinden en betrokkenheid is eerder een testen van de aanpak dan van de lerende: het geeft aan hoe succesvol we zijn in het scheppen van een krachtige leeromgeving.

Een tweede cluster in de door het E.G.O. ontwikkelde expertise brengt ons bij deze interventies, bij de onderwijsaanpak zelf, en meer bepaald de beschrijving van condities die een krachtige leeromgeving constitueren. Het gaat daarbij over het verleggen van grenzen in de aanpak zodat beter op individuele noden kan ingespeeld worden, leerlingen meer actief kunnen participeren en leermotivatie wordt bevorderd. Wat moeten we ons daar concreet bij voorstellen?

De thema's van de vele modules die in het kader van de ondersteuning zijn ontwikkeld, geven een goed beeld van de aanpakvariabelen die welbevinden en betrokkenheid van leerlingen ten goede komen en van de implicaties voor leerkrachten:

- ▶ Heel wat ingrepen hebben te maken met het scheppen van een meer uitdagende leeromgeving door aanpassingen op het niveau van inhoud, activiteiten en materialen. Een betere afstemming op interesses en de ontwikkelingsniveaus van leerlingen vormt daarin een belangrijke invalshoek, waarbij het leren onderkennen van wat kinderen kan boeien en hoe zij met de werkelijkheid omgaan – binnen de eindtermen die als kader fungeren – de sleutel is. Het bieden van een rijke omgeving en het aanpassen en verbreden van de inhoud van lessen, activiteiten en informatiebronnen zijn typische actieterreinen. Dit verrijken van het aanbod houdt in dat het spectrum van mogelijke ervaringen wordt opengetrokken, dat het hele register van zintuiglijke en mentale activiteit wordt benut. Het houdt ook het bieden van diepte in: er wordt een meerlagige, complexe realiteit geboden, één die kinderen met uiteenlopende ontwikkelingsniveaus kan aanspreken en die ruimte biedt voor exploratie, en voor verrassende ontdekkingen, omdat de inhoud niet door de leerkracht in kleine partikels is versneden.
- ▶ Het blijkt al snel dat hiervan werk maken consequenties heeft op het niveau van de werkvormen die men hanteert. Curriculumdifferentiatie krijgt betere kansen wanneer het aanbod gegoten wordt in organisatievormen die een beroep doen op het initiatief en de zelfstandigheid van leerlingen. Een goed ondersteunde verruiming van de keuzevrijheid van kleuters heeft een heilzaam effect op hun betrokkenheid. In dezelfde lijn bieden flexibele werkvormen zoals contractwerk, hoekenwerk en projectwerk in de lagere en secundaire school kansen om het leren te optimaliseren (Bakkers & Heylen, 2001; Peeters, Van Loock & Laevers, 1998). Niet alleen omdat men hierin het aanbod beter kan afstemmen op de individuele profielen, maar ook omdat deze werkvormen actieve participatie in de hand werken. Tegelijk vormt de ontwikkeling van de zelfsturingscapaciteit bij leerlingen die deze ontberen een stevig aandachtspunt waarvan de betekenis voor de verdere schoolloopbaan en voor levenslang leren moeilijk kan overschat worden (Laevers & Laurijssen, 2001; Laevers & Bertrands, 2004; Laevers, Bertrands, Declercq & Daems, 2004).
- ▶ In de ondersteuningsmodules is heel wat expertise opgenomen omtrent detectie, analyse en interventie bij leerlingen die het op het sociaal-emotionele vlak moeilijk hebben. Bij leerlingen

die zich niet goed voelen – in hun bestaan op school of erbuiten – gaat veel energie en dynamiek verloren die onontbeerlijk zijn voor een open, explorerende en geëngageerde deelname aan het onderwijsproces. Door een zorgvuldige ‘ervaringsreconstructie’ kan men een scherp beeld verwerven van de problematiek van elk kind, om van daaruit tussenkomsten te plannen (Kog, Laevers & Vandenbussche, 1993; Laevers, Aerden & Vanhoutte, 2003; Laevers, Kog & Vandenbussche 1995). Dit komt aan bod in het bespreken van case-studies: leerkrachten brengen er het verhaal van hun leerlingen in en zoeken samen naar tussenkomsten die het herstel van het ‘volfunctioneren’ moeten bevorderen. Onvermijdelijk moet daarbij aandacht gaan naar het netwerk van relaties waarin de leerling zich bevindt. Communicatie met ouders (in de twee richtingen) en het meenemen van de (klas)groep als hefboom voor het verhogen van de ‘levenskwaliteit’ van leerlingen die het emotioneel moeilijk hebben, zijn vaak vruchtbare pistes. De beoogde output is duidelijk: het verbeteren van het zelfbeeld, het vergroten van het zelfwaardegevoel, het zelfvertrouwen en de weerbaarheid van de leerling.

- ▶ Omdat welbevinden geen individueel gegeven kan zijn maar ook op het niveau van de klasgroep en van de schoolgemeenschap speelt, komt het scheppen van een optimaal leef- en leerklimateit heel centraal te staan in de modules. Inhoudelijk richt het verhaal zich op het werken aan sociale competentie omdat de conditie van een collectief welbevinden onvermijdelijk verbonden is met de wijze waarop kinderen met elkaar omgaan en hun rolnemingscapaciteit. Activiteiten waarin ‘werken rond gevoelens’ en het leren onderkennen van de positie die men in sociale relaties (kan) innemen (de ‘axenroos’) vormen één spoor in het scheppen van een beter klimaat (Daemen & Debue, 2003). Tegelijk vormt het concept ‘verbondenheid’ een baken voor leerkrachten in het onderkennen van kansen om kinderen en alle participanten in de school constructief met elkaar te leren omgaan (Declerck, Depuydt & Deboutte, 2001).
- ▶ In overeenstemming met de bekommernis van het beleid om de armoedecirkel te doorbreken, krijgt het thema van kansarmoede een manifeste plaats in de ondersteuning van teams. In de publicatie ‘Kansrijk voor kansarm’ - in een herziene versie wordt dat ‘Omgaan met kansarmoede in de basisschool’ (Laevers, Vanhoutte & Derycke, 2003) – worden de pijnpunten op een rij gezet, de beleving van ouders, kinderen en leerkrachten in verband met armoede verkend en vooral het bewustzijn versterkt dat scholen zorgvuldig(er) moeten omgaan met alle initiatieven die de financiële draagkracht van sommige gezinnen te boven gaan. Een gericht schoolbeleid terzake is onontbeerlijk – ook in scholen waar slechts een kleine minderheid van kinderen bij de groep van (kans)arme gezinnen horen.
- ▶ Vanuit het beleid wordt gaandeweg in het verhaal de betrokkenheid van ouders als speerpunt opgenomen. Een op zich evident aandachtspunt als men bedenkt hoe ingrijpend de wijze waarop ouders tegen de school aankijken kan zijn in de motivatie en beleving van kinderen. Tegelijk vormt dit een heikel punt in de Vlaamse onderwijscontext: er is niet echt een traditie om ouders actief bij het schoolgebeuren te betrekken. We zijn niet zover van de tijd waarin op borden duidelijk te lezen stond tot waar ouders zich op de speelplaats mochten begeven om hun kind ‘af te geven’. Het thema brengt ons niet alleen bij scenario’s voor optimale oudercontacten, open-deurdagen en heen-en-weer boekjes, maar ook bij de kern van de zaak: hoe met ouders gesprekken voeren waarin ze zich als partners in de begeleiding van hun kind aangesproken voelen (Prenen & Wysmans, 2004)?

Ten slotte is tijdens de voorbije decennia expertise ontwikkeld met betrekking tot het ontwikkelen van scenario’s en sessie-materiaal, het aansturen van implementatieprocessen en de ontwikkeling

van cruciale leerkrachtcompetenties (onder meer een effectieve leerkrachtstijl, het maken van ervaringsreconstructies, managementkwaliteiten die nodig zijn om complexe werkvormen te begeleiden...).

Vanuit deze brede achtergrond bestrijkt het repertorium aan thema's die binnen het Expertisecentrum Ervaringsgericht Onderwijs aandacht krijgen een breed gebied: leerlingvolgsystemen, meetschalen voor diverse ontwikkelingsdomeinen en vakoverschrijdende disposities zoals zelfsturing en sociale competentie, observatieschalen voor het opsporen van sociaal-emotionele problemen en inventarissen van interventies op dit gebied, praktijkgidsen voor het implementeren van actieve werkvormen zoals contractwerk en projectwerk, schalen om het klas- en schoolklimaat, het teamfunctioneren, en de relatie met externe deskundigen en met ouders – inzonderheid kansarmen en allochtonen - in kaart te brengen, scenario's voor het maximaal benutten van de extra lestijden en het inzetten van zorgbegeleiders, een groeipad naar een geïntegreerd zorgbeleid...

Dit is de basis waarop het Expertisecentrum zijn rol in het ondersteunen van het gelijke onderwijskansenbeleid kan vervullen in het kleuter-, lager, secundair en hoger onderwijs, met name op de terreinen 'preventie en remediëring', 'leerlingparticipatie', 'sociaal-emotionele problemen', 'contacten met ouders' en 'doelgericht teamfunctioneren'.

De effecten die men zich ziet aftekenen in scholen vatten we als volgt samen:

- sneller opmerken van kinderen die uit de boot (dreigen te) vallen;
- aandacht voor het hele kind (dus ook voor het sociaal-emotionele);
- aandacht voor het klas- en schoolklimaat en integratie in de groep;
- betere afstemming van het aanbod op het ontwikkelingsniveau van het kind;
- een aanbod van activiteiten dat uitdagender is en beter aansluit op interesses;
- doorbreken van de klassikale aanpak, onder meer door invoering van contractwerk;
- meer betrekken van ouders bij opvolgen en ondersteunen van leerlingen;
- meer doelgerichte inzet van de expertise van het CLB;
- meer communicatie op teamniveau en verhoging van de doelgerichtheid.

Het is duidelijk dat met dit soort van ontwikkelingen het gewoon onderwijs buitengewoon geschikt wordt om met grotere diversiteit om te gaan. De operatie die hier voorligt met betrekking tot leerlingen met speciale onderwijsbehoeften veronderstelt dat soort van ontwikkeling. In dezelfde beweging bereidt het 'gewone' onderwijs zich voor op een volgende ontwikkeling in het Vlaamse onderwijslandschap: die naar een volwaardig inclusief onderwijs waarin integratie met het buitengewoon onderwijs een haalbare evidentie wordt.

3.3 Intercultureel onderwijs

In de jaren '70 werden heel wat scholen in Europa geconfronteerd met de gevolgen van de dekolonisatie en de arbeidsmigratie. Steeds meer leerlingen waren 'anders': zij spraken thuis een 'andere' taal, ze groeiden op met 'andere' overtuigingen en gewoonten en beleden soms een 'andere' godsdienst. Dit stelde heel wat leerkrachten voor grote problemen. Aanvankelijk werd getracht via voorzieningen binnen het bestaande aanbod de problemen die deze leerlingen met zich meebrachten aan te pakken. Gaandeweg ontstond er een 'Ausländerpedagogik' waarin allerlei organisatievormen en materialen werden uitgewerkt om met het 'probleem' van de gastarbeiders om te gaan (Heyerick, 1985).

Naarmate het aandeel 'andere' leerlingen toenam, werd steeds duidelijker dat de bestaande leerinhouden en aanpakken dienden te worden aangepast. Bovendien rees de ontevredenheid over het problematiserend karakter van deze oplapaanpak (Bullivant, 1981; Stone, 1981). Daarop inspelend werd eind jaren '70 een meer cultuurgevoelige aanpak uitgewerkt, eerst in de Angelsaksische landen en later gepromoot door de Raad Van Europa (Banks, 1981). In multiculturele scholen zouden migranten niet langer als een probleem worden gezien. Leerlingen leerden over elkaars culturele achtergronden, gewoonten, landen en overtuigingen. De bedoeling was dat leerlingen uit de migratie meer zouden betrokken worden bij het onderwijs en zo hun schoolprestaties zouden verbeteren. 'Gewone' leerlingen zouden leren meer tolerant te zijn en begrip opbrengen voor de 'andere'. In sommige scholen ging men een stapje verder en werd er plaats gemaakt voor de moedertaal van de 'andere' leerlingen in het curriculum. In de meeste scholen bleef de culturele verruiming evenwel beperkt tot het onderwijzen over andere culturen als een aanvulling op het bestaande curriculum.

Het uitblijven van fundamentele veranderingen in het cultureel homogeen curriculum van scholen leidde tot heel wat kritiek over de betuttelende aanpak en het negeren van discriminatie in de school en de samenleving (Dodgson and Stewart, 1982; Barton and Walker, 1983; Batelaan, 1983; Troyna and Williams, 1986; Cole, 1986; Troyna, 1987). De anti-racistische benadering ontwikkelde zich als alternatief voor het multicultureel onderwijs. Het anti-racisme verweet de multiculturalisten de 'andere' op te sluiten in een essentialistische opvatting van 'zijn' cultuur en, belangrijker nog, voorbij te gaan aan de discriminatie van de 'andere' door de dominante groep in de samenleving. Als reactie werd de klemtoon gelegd op de systematische en vaak onzichtbare wijze waarop minderheden worden onderdrukt. De school werd gezien als een werkplaats waar sociale verhoudingen moesten worden blootgelegd en bijgestuurd. Mettertijd zou vooral kritiek komen, niet zozeer op de uitgangspunten (deze zijn grotendeels correct), maar op de rigiditeit van de analyse en de stereotyperende manier waarop leerlingen werden verdeeld in witte, dominante ouders en zwarte, ondergeschikte slachtoffers (Gundara, Jones and Kimberley, 1986; May, 1994).

De confrontatie van de twee benaderingen leidde in de jaren '80 tot een steriele ideeënstrijd over het grote gelijk (zie bijvoorbeeld Modgil e.a., 1986; Banks, 1986) en veronachtzaamde het zoeken naar toepassingen die alle leerlingen ten goede kwamen (Verlot, 1990; Batelaan & Gundhara, 1993; May, 1999). In onderzoeksmiddelen groeide intussen de interesse voor wat er zich feitelijk afspeelde in multiculturele klassen (Gallimore, 1994). In navolging hiervan zette het Steunpunt Intercultureel Onderwijs onderzoek op om te kijken naar het onderwijs in etnisch gemengde klassen (De Munter & Soenen, 1997; Soenen, 1999; Delrue, 2004). In dit onderzoek werden twee fundamentele vaststellingen gedaan:

- ▶ culturele verschillen in achtergrond, overtuigingen en gewoonten manifesteren zich vooral doorheen interacties. Dit betekent dat leerlingen niet zozeer moeten gezien worden als dragers van een bepaalde vastomlijnde cultuur, maar dat cultuur zich manifesteert in hun handelen, in het omgaan met elkaar en met de leerstof. Deze vaststelling sloot naadloos aan bij bredere inzichten in de internationale literatuur dat cultuur niet zozeer een product is, maar eerder een proces. Het ontstaat in de interactie tussen mensen en verandert dan ook voortdurend. Cultuur is met andere woorden een dynamisch proces dat het verstaan en handelen van mensen beïnvloedt (Hannerz, 1992; Herzfeld, 2001).
- ▶ interacties, en dus beleving van culturele diversiteit, worden sterk bepaald door de schoolcontext. De school is dermate bepalend dat leerlingen hun gedrag en het omgaan met

elkaar aanpassen. Soenen (1999) stelde vast dat er zich drie interactiepatronen voordoen in scholen:

- een leerlinginteractiewijze, die verwijst naar typisch leerlinggedrag zoals een vinger opsteken om aan te geven dat men een vraag wil stellen;
- de kindinteractiewijze omhelst alle gedrag in de school dat verwijzingen inhoudt naar het thuismilieu, zoals opkomen voor je kleine broer op de speelplaats, het dragen van een hoofdoek, ...
- de jongereninteractiewijze verwijst naar handelingen afkomstig van de peer-group zoals kledij, taalgebruik, ...

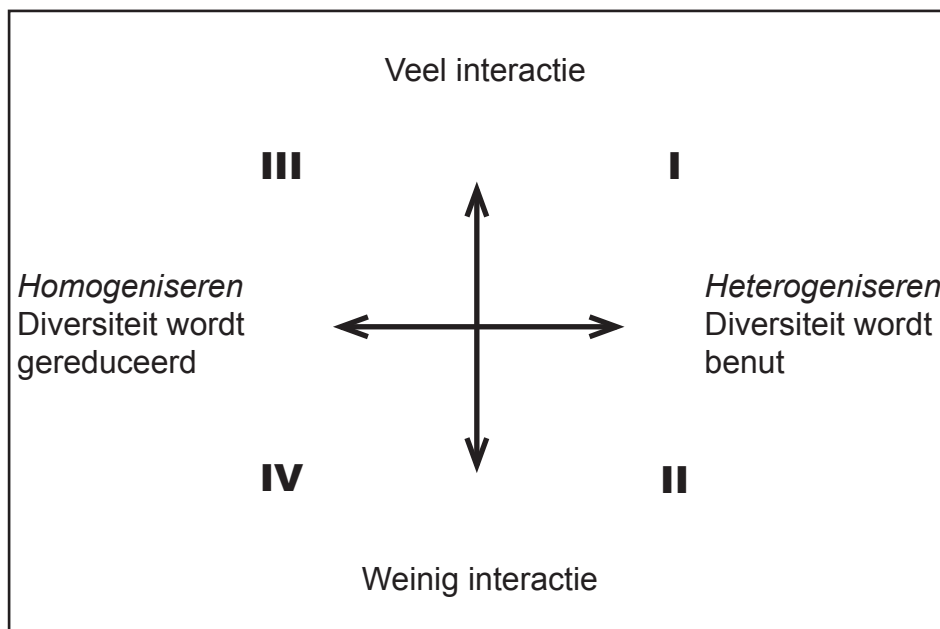
Leerlingen combineren voortdurend diverse interactiepatronen en zijn dan ook constant bezig met het omgaan met culturele diversiteit. Intercultureel onderwijs dient dan ook te vertrekken van die interactiewijzen om te werken aan de vaardigheid van leerlingen in het omgaan met culturele diversiteit. Deze vaststelling sloot sterk aan bij het inzicht, ontwikkeld door onder meer Elisabeth Cohen (1994) in de Verenigde Staten, dat het bevorderen van samenwerking tussen leerlingen een positief effect heeft op de academische prestaties van zowel sterke als zwakke leerlingen, en bovendien leidt tot het differentiëren van sociale status en academische positie in de klas (zie voor een evaluatie van CLIM in Vlaamse klassen: Ernalsteen, 2001; Van den Branden & Van Gorp, 2000).

Op basis van deze bevindingen werd afstand genomen van de bestaande invullingen van intercultureel onderwijs en werd een pragmatische benadering ontwikkeld (Piessens en Suijs, 2001; Verlot en Sierens, 1997; Verlot, Soenen en Suijs, 1999; Verlot e.a., 2000; Verlot, 2002). De pragmatische benadering staat tegenover een a-priori normatieve benadering en legt de nadruk op het handelen, het (leren) omgaan met diversiteit. Centraal staat de interactie tussen mensen zoals die in het dagelijks leven vorm krijgt. In de dagelijkse omgang geven mensen aan wat belangrijk voor hen is. Deze opvatting sluit aan bij een lange traditie van denken over de samenleving als een intersubjectieve en dynamische werkelijkheid die teruggaat tot de reformpedagogen (zie parallelle opvattingen in de ontwikkeling van het kritisch multiculturalisme: McLaren, 1997; May, 1999; Gundara, 2000; Verlot, 2002). Zo bekeken staat intercultureel onderwijs voor het *optimaal leren omgaan met culturele diversiteit*. Het verschil met voorheen is dat intercultureel onderwijs niet langer samenvalt met het onderwijzen van andere vast omliggende culturen van bepaalde etnische groepen (deze bestaan immers enkel als een stereotype) of het blootleggen van discriminatieprocessen (die steeds een dader en slachtoffer vooronderstellen), maar focust op culturele diversiteit als een wezenlijk kenmerk van hedendaagse samenlevingen. Intercultureel onderwijs richt zich dan ook op het optimaliseren van de wijze waarop leerkrachten en scholen met die culturele diversiteit omgaan.

Culturele diversiteit centraal stellen in het onderwijs heeft verregaande consequenties voor zowel de oriëntatie als de aanpak van het onderwijs. Inzake oriëntatie houdt dit in dat er afstand wordt gedaan van een homogene voorstelling van de wereld en wordt gezocht naar een benadering die de heterogeniteit van alle onderwijsparticipanten en hun leefwereld als uitgangspunt neemt. Culturele diversiteit is dan geen abstract principe meer, maar bouwt verder op de doorleefde realiteit van leerlingen en leerkrachten. Door culturele diversiteit als uitgangspunt te nemen wordt meteen ook stelling genomen tegen discriminatie. Discriminatie berust immers op ideeën over superioriteit, die op hun beurt berusten op een cultureel homogeen wereldbeeld.

Inzake didactische aanpak kan het belang van de interacties in de klas niet voldoende worden benadrukt. Intercultureel onderwijs is bijzonder moeilijk te realiseren in een klasklimaat waarin de leerling een passieve rol aanneemt. Vandaar dat in de uitwerking van het intercultureel onderwijs het Steunpunt Intercultureel Onderwijs zich vooral richtte op het verbreden van de interacties in de klas, op de speelplaats en in contacten tussen school en omgeving. De achterliggende bedoeling is om de heterogeniteit van inzichten en handelen meer gewicht te geven in het leerproces en de samenwerking tussen leerlingen te bevorderen. Aan leerkrachten wordt gevraagd om breed te observeren: dit is het leren kijken naar de wijze waarop culturele diversiteit doorheen leerlingengedrag aan bod komt. Hierbij is de indeling van de diverse interactiewijzen vaak verhelderend. Eenmaal de leerkracht inzicht heeft in de dynamieken die zich tussen de leerlingen afspelen, kan hij een interculturaliseringstraject uitzetten. Dit houdt in: de leer- of werkomgeving zo organiseren dat alle deelnemers meer kansen hebben om van, en met, elkaar te kunnen leren, nieuwe ervaringen en zienswijzen te kunnen opdoen en zo (samen) opnieuw betekenis te kunnen construeren. Dit betekent concreet het aanbrengen van inhoud en werkwijzen die leerlingen toelaat op een meer optimale manier om te gaan met diversiteit. Voor de leerkracht omvat dit zowel acties met betrekking tot de eigen onderwijsstijl, het invoeren van diverse vormen van groepswork, het werken aan een flexibele en gediversifieerde klasopstelling, samenwerking met andere leerkrachten, ouders en andere actoren in de schoolbuurt, en het inbouwen van verschillende culturele benaderingen en zienswijzen in de leerinhouden. Leerkrachten zijn in bovenstaande optiek vooral regisseurs die voorwaarden scheppen voor het bevorderen van intercultureel leren.

Het interculturaliseringstraject kan visueel uitgezet worden op twee continua (zie schema hieronder). De diversiteitsas leidt tot het continuüm 'homogeniseren – heterogeniseren'. De interactie-as heeft als polen 'weinig interactie – veel interactie'. Wanneer we deze continua combineren, komen we tot vier velden.



Het uittrekken van interactie en diversiteit is uiteraard kunstmatig. In realiteit bestaat er een sterke wisselwerking tussen beide indicatoren. De praktijk veranderen in de richting van één indicator zal de andere indicator mee doen bewegen. Meer interactief gaan werken zal automatisch

ook meer ruimte geven aan diversiteit.

Elke indicator verwijst naar een kernvraag. De eerste vraag is: in welke mate krijgt *diversiteit* in de school een meerwaarde binnen de lessen, de werkopdrachten, het organisatiebeleid, de teamwerking, ...? We spreken van *homogeniseren* wanneer binnen een school voortdurend gelijkvormig gedrag verwacht en benadrukt wordt. Eén zienswijze wordt aangeboden, men focust op slechts enkele kenmerken. Meerdere bronnen van kennis, elders opgedane ervaringen,... worden niet of nauwelijks aangesproken. Daartegenover staat een school waar de verschillen en gelijkenissen tussen al wie er binnenkomt niet worden weggeduwd, maar als relevante uitgangspunten gebruikt worden voor het leren en leven binnen de school. *Heterogeniseren* betekent variatie in omgangsvormen, gedragspatronen, verwachtingen,... toelaten. Verschillende zienswijzen, perspectieven, interesses en kenmerken komen aan bod, worden uitgewisseld, gediversifieerd, uitgebreid.

De tweede kernvraag verwijst naar de interactie-as: in welke mate wordt de interactie tussen de leerlingen benut en bevordert binnen het leren en leven in de school? Met *weinig interactie* bedoelen we een les- en werkpraktijk waar het initiatief uitgaat van één kant. Met *veel interactie* bedoelen we een leren vol uitwisseling en samenwerking.

Leerkrachten reageren doorgaans positief op deze aanpak. Tegelijk blijven ze vaak zitten met de vraag hoever ze dienen te gaan in het heterogeniseren van hun onderwijs en wat ze concreet dienen na te streven. Dit probleem kwam ook aan bod in de diverse evaluatieonderzoeken die door het Steunpunt Intercultureel Onderwijs werden opgezet (Pelemans en Verlot, 2000; Hillewaere, 2002). Het kernprobleem bij de evaluatie van intercultureel onderwijs is dat het dient te vertrekken van wat er is en moet nagaan wat er verandert. Het is bovendien niet mogelijk, noch wenselijk vooraf vast te leggen wat het eindpunt is van een goed intercultureel leerproces omdat interacties zowel als de context steeds aan verandering onderhevig zijn. Rekening houdend met al deze overwegingen werd het begrip 'interculturele competentie' geïntroduceerd (Verlot e.a., 2000). Dit is het geheel van inzichten, vaardigheden en kennis die een persoon nodig heeft om op een effectieve manier om te gaan met de culturele diversiteit in de samenleving. Met de introductie van het begrip 'interculturele competentie' wordt aangesloten bij inzichten in arbeidsorganisaties, die vooral het vermogen van mensen om met diverse uitdagingen in verschillende contexten om te gaan, nastreven (Janssens en Steyaert, 2001). Voortwerkend op die inzichten werden diverse werkinstrumenten ontwikkeld (Delrue, 1999; Joos & Delrue, 2000; Ernalsteen, 2001; Ernalsteen, 2002; Sierens & Van Lysebettens, 2002) die leerkrachten toelieten hun eigen praktijk door te lichten en vervolgens een eigen pad op te zetten om het leerproces te intercultureliseren in hun klas en met hun leerlingen.

4 Een toekomstgerichte visie op onderwijs en onderwijsbeleid

In dit hoofdstuk bekijken we waar we anno 2005 staan wat betreft gelijke onderwijskansen in Vlaanderen, en welke weg er nog is af te leggen. We ontwikkelen een toekomstgerichte, geïntegreerde onderwijsvisie die moet toelaten om nog efficiënter dan in het verleden aan gelijke onderwijskansen te werken.

4.1 Kansenongelijkheid vandaag en morgen

Bestaat er anno 2004 nog een probleem van kansenongelijkheid in het Vlaamse onderwijs? En zo ja, hoe groot is dat probleem dan precies? Vragen als deze zijn niet licht te beantwoorden. Een probleem kan algemeen gedefinieerd worden als “een verschil tussen een maatstaf (beginsel, norm) en een voorstelling van een bestaande of verwachte situatie” (Hoogerwerf, 1991). Als we dit toepassen op kansenongelijkheid in het onderwijs, moeten we ons de volgende drie vragen stellen:

- Wat is de maatstaf?
- Hoe ziet (de voorstelling van) de bestaande situatie er op dit moment uit?
- Is er een discrepantie tussen de bestaande situatie en de maatstaf?

De maatstaf kan worden omschreven als ‘kansengelijkheid in het onderwijs’. Maar wat betekent dat precies? Algemeen kunnen we stellen dat kansengelijkheid erom gaat dat ieder individu, ongeacht zijn of haar achtergrond, gelijke kansen krijgt om succesvol te zijn in het onderwijs. Dit is een omschrijving die eenieder zal willen onderschrijven, maar die op minstens twee punten verdere precisering behoeft. Ten eerste: wat bedoelen we precies met achtergrond? En ten tweede: wat bedoelen we precies met succesvol zijn in het onderwijs?

Wat dat laatste betreft, kunnen we op basis van eindtermen, omzendbrieven e.d. vaststellen dat het Vlaamse onderwijsbeleid ernaar streeft dat ieder individu het leerplichtonderwijs afsluit met een diploma hoger secundair onderwijs. Uit het feit dat ‘zittenblijven’ en ‘doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs’ vaak worden gebruikt als indicatoren van minder succesvolle loopbanen, kunnen we afleiden dat het doorlopen en succesvol afsluiten van het leerplichtonderwijs bij voorkeur binnen een tijdsspanne van 12 jaar gebeurt, en bij voorkeur binnen de structuren van het gewoon regulier onderwijs. Bovendien stelt de overheid als maatstaf dat iedere leerplichtige aan het einde van die twaalf jaar een duidelijk omschreven pakket van vaardigheden, inzichten en attitudes moet hebben verworven; dat doet de overheid middels het uitvaardigen van officiële eindtermen.

Deze uniformiteit aan te halen doelen laat echter nog heel wat diversiteit en differentiatie toe: niet iedereen hoeft per sé hetzelfde diploma hoger secundair onderwijs te behalen. Het staat leerlingen vrij een richting te kiezen die het best bij hun interesses, behoeften en mogelijkheden aansluit. Bovendien heeft een maatschappij nood aan een jonge bevolking die collectief een zeer breed en gevarieerd scala aan competenties, vaardigheden en kennis heeft opgebouwd. Diversiteit bij het afstuderen aan het einde van het secundair of hoger onderwijs wordt met andere woorden maar

beter aangemoedigd, want een maatschappij heeft niet alleen nood aan academici, maar ook aan vaklui allerhande.

Bovendien zijn de door de overheid uitgevaardigde eindtermen 'minimumdoelstellingen'. Het gaat hier om een pakket aan vaardigheden waarover ieder moet beschikken om volwaardig te functioneren in de maatschappij, en om uitzicht te blijven behouden op instroom in een of andere vorm van vervolgonderwijs. Het onderwijs hoeft zich uiteraard niet tot dat minimum te beperken: ze dient er bij voorkeur naar te streven dat leerlingen het leerpotentieel dat zij bezitten tijdens hun leerplichtperiode maximaal benutten en ontwikkelen. De maatstaf waarop we ons richten, kunnen we dus voorlopig als volgt omschrijven:

Alle leerplichtigen sluiten bij voorkeur op de leeftijd van 18 jaar het leerplichtonderwijs af met een volwaardig diploma hoger secundair onderwijs, hebben op dat moment het basispakket aan vaardigheden, kennis en attitudes (zoals beschreven in de eindtermen) verworven, en hebben bovendien de kans gekregen om zich maximaal te ontplooien.

Wetenschappelijk onderzoek toont aan dat het Vlaamse onderwijs, hoewel het tot het beste van de wereld wordt gerekend, deze maatstaf niet volledig haalt. Zo is er recent onderzoek dat aantoont dat ongeveer 800.000 Vlamingen (16% van de Vlaamse volwassenen) zeer laaggeletterd is en veel moeite heeft met alledaagse schriftelijke taken (Bohnen, Ceulemans, van de Guchte, Kurvers, & Van Tendeloo, 2003). Ook de cijfers omtrent het aantal jongeren die afstuderen zonder een diploma hoger secundair onderwijs liegen er niet om. In een recent onderzoek van Van Landeghem en Van Damme (2004) wordt de ongekwalificeerde uitstroom uit het secundair onderwijs op 18% geschat.

Dit hoeft echter nog niet te betekenen dat er in het Vlaamse onderwijs sprake zou zijn van *systematische* kansenongelijkheid. Binnen een meritocratische visie op onderwijs slagen en falen leerlingen op basis van hun eigen talenten (aanleg) enerzijds, en hun verdiensten anderzijds (de moeite die ze doen, de energie die ze aan de dag leggen, de eigen leerinspanningen). Ervan uitgaande dat leerpotentieel (aanleg) en bereidheid tot leerinspanningen gelijk verdeeld zijn over de verschillende lagen in de bevolking, kunnen we pas van systematische kansenongelijkheid spreken indien bepaalde groepen van leeders die dezelfde achtergrondkenmerken vertonen (bijvoorbeeld geslacht, socio-economische situatie of etnische afkomst), systematisch slechter presteren. Dat brengt onze maatstaf bij de volgende formulering:

Alle leerplichtigen, ongeacht hun achtergrondkenmerken (afkomst, SES, geslacht), krijgen gelijke kansen om het leerplichtonderwijs af te sluiten met een volwaardig diploma hoger secundair onderwijs, om het basispakket beschreven binnen de eindtermen te verwerven, en om zich maximaal te ontplooien.

Er zijn duidelijke aanwijzingen dat de bestaande situatie in het Vlaamse onderwijs (nog) niet strookt met deze maatstaf. Geslacht en SES blijken in dit verband onafhankelijke variabelen te zijn die systematisch voor verschillen in onderwijssucces zorgen.

Wat geslacht betreft, blijkt de ongekwalificeerde uitstroom bij jongens systematischer hoger te liggen dan bij meisjes (Van Landeghem en Van Damme, 2004). Meisjes halen ook een hoger niveau van "laatste succesvolle positie in het onderwijs" dan jongens (Hermans, Opdenakker, & Van Damme, 2003).

Wat SES betreft, toont recent onderzoek van de OESO ("Education at a glance") dat het aantal

leerlingen met een lage SES oververtegenwoordigd is in de groep van Vlaamse leerlingen die slecht scoort op internationale begrijpend-lezenpeilingen (OESO, 2003). De kloof tussen de scores van kinderen van hoogopgeleide ouders en kinderen van laagopgeleide ouders blijkt in België zelfs groter te zijn dan in de meeste andere landen die aan dit internationaal vergelijkend onderzoek hebben deelgenomen. Ook in eerder PISA-onderzoek naar begrijpend lezen was opgevallen dat de kloof tussen kinderen van laagopgeleide versus hoogopgeleide ouders in België relatief groot is in vergelijking met andere landen in de wereld.

De Wit (2000) toont aan dat de kans op zittenblijven van leerlingen in het lager secundair onderwijs verschilt naargelang de socio-economische gezinskenmerken. Kinderen van werklozen, ongeschoolde arbeiders of kleine zelfstandigen, leerlingen van wie de moeder laaggeschoold is, en kinderen uit lage-inkomensgezinnen hebben beduidend meer kans op zittenblijven dan de andere kinderen. Van de Velde e.a. (1996) concludeerden uit hun onderzoek dat de studie-oriëntatie in het secundair onderwijs sociaal ongelijk is. Zo zijn kinderen van laagopgeleide moeders oververtegenwoordigd in het beroepssecundair onderwijs. De groep leerlingen die ongekwalificeerd uitstroomt zit volgens een onderzoek van Verhaeghe e.a. (2000) geconcentreerd in de lage sociale klassen. Ook de doorstroom naar het hoger onderwijs is in hetzelfde bedje ziek: slechts 35% van de arbeiderskinderen gaat naar het hoger onderwijs tegenover 75% van kinderen van hogere bedienden. Arbeiderskinderen kiezen ook makkelijker voor hoger onderwijs van het kortere type. Tan (1998) concludeert in een analyse van sociale ongelijkheid in het hoger onderwijs tussen 1976 en 1992 dat de democratisering van het hoger onderwijs wel heeft gewerkt voor meisjes (dus voor de achtergrondvariabele geslacht), maar niet voor arbeiderskinderen (dus voor de achtergrondvariabele socio-economische achtergrond).

Opvallend in een aantal van deze onderzoeken is dat het effect van de factor "etniciteit" niet bovenop het effect van de factor "SES" komt. Meer zelfs, in het secundair onderwijs blijkt uit recent onderzoek (Hermans, Opdenakker, & Van Damme, 2004) dat het effect van etniciteit gaandeweg verdwijnt. Allochtonen doen het in het onderwijs dus niet per definitie slechter dan autochtonen.

"Wat de bijdrage van het secundair onderwijs betreft, gemeten aan de hand van de wijziging in de effecten van geslacht, etniciteit en SES, na controle voor de intredekkenmerken prestatieniveau op schoolse toetsen en de intelligentie bij aanvang van het secundair onderwijs, zien we dat de effecten van geslacht en SES verkleinen en dat het effect van etniciteit zelfs verdwijnt. Dus in ons secundair onderwijs doen, rekening houdend met hun aanvangskenmerken, allochtonen het even goed als autochtonen. Meisjes doen het beter dan jongens en leerlingen met een hogere socio-economische achtergrond doen het beter dan die met een lagere socio-economische achtergrond." (p. 42)

Het effect van socio-economische achtergrond (opleiding en beroep van de ouders) is bijzonder hardnekkig en vertoont zich reeds zeer vroeg tijdens de schoolloopbaan van de kinderen. Het is duidelijk dat SES een invloed heeft op de basisbagage waarmee leerlingen het onderwijs instromen, en op de buitenschoolse omstandigheden waarin zij hun schoolloopbaan doorlopen. Leerlingen zijn niet gelijk als ze het onderwijs instromen, en zijn niet gelijk terwijl ze schoollopen. Voor sommige leerlingen is de opvoeding die ze van thuis uit genieten slecht aangepast aan de waarden, interactiepatronen, en methoden van kennisverwerving die op school worden gehanteerd. Bij sommige leerlingen zijn bepaalde cognitieve vaardigheden die in het schoolse curriculum sterk worden aangesproken, vanuit de interactie met hun thuismilieu sterker ontwikkeld dan bij andere (Tesser, 1999).

“Kansarme kinderen gebruiken reeds op kleuterleeftijd een minder uitgebreide woordenschat en een minder abstracte taal, die ze ingelepeld gekregen hebben van hun minder geschoolde ouders. Hun ouders kunnen hun minder helpen bij huiswerk of leerproblemen. Deze kinderen hebben ook meer ongevallen en chronische ziekten; ze worden vaker gepest op school, hebben minder ondersteunende contacten, minder culturele bagage, minder speelgoed, minder ruimte, minder stilte, meer stress en onzekerheid.... (Nicaise, 2001: 387).”

Als leervermogen, talent, en natuurlijke aanleg gelijk verdeeld zijn over de sociale klassen bij de *geboorte* van kinderen, dan zijn ze dat wellicht niet meer bij de instroom van kinderen in het leerplichtonderwijs. Als het onderwijs gelijke kansen wil bieden aan alle leerlingen, zal ze dus deze diversiteit moeten erkennen, en haar methoden aan die diversiteit moeten aanpassen, zodat ze voor de verschillen in instroombagage weet te compenseren. Met andere woorden: om gelijke kansen te bieden aan leerlingen, moeten leerlingen *ongelijk* worden behandeld. De school past zich aan aan de leerlingen, eerder dan omgekeerd. De ultieme ambitie van een school die gelijke onderwijskansen wil scheppen is dat het effect van SES doorheen de schoolloopbaan van de leerlingen gaandeweg verkleint, en uiteindelijk verdwijnt. In de paragraaf hieronder gaan we in op een onderwijsvisie die deze ambitie kan helpen waarmaken.

4.2 Het creëren van gelijke onderwijskansen voor alle leerlingen: 5 centrale uitgangspunten

Gelijke onderwijskansen is niet iets wat er bovenop komt voor een school: het is geen extra die bovenop al het andere moet gepresteerd worden. Gelijke onderwijskansen creëren betekent dat het onderwijs zich (opnieuw) scherp bewust wordt van haar basisopdracht, haar missie, haar ultieme reden van bestaan: *alle* leerlingen tot volle ontplooiing doen komen. Daarvoor is een doordacht, gestructureerd, gezamenlijk gerealiseerd, en kwalitatief hoogstaand onderwijsproject nodig.

Hieronder schetsen we 5 centrale uitgangspunten die bij het uittekenen van dat onderwijsproject van belang zijn:

- De leerder centraal;
- Interactief onderwijs;
- Werken vanuit diversiteit;
- Oog voor kwetsbare leerlingen;
- Samen school maken.

De leerder centraal

Leren is een actief proces (De Corte, 1998). Leren is de confrontatie aangaan met een stuk wereld en daar iets nieuws uit halen. Het is niet iets dat *voor* de leerder kan gedaan worden, maar dat *door* de leerder zelf moet worden gerealiseerd. Leerlingen zijn de eerste ‘promotoren’ van hun eigen ontwikkeling. Onderwijs mag er dus niet vanuit gaan dat indien een bepaald onderwijsaanbod aan leerlingen wordt gedaan, dat aanbod door elke betrokken leerder zal worden verworven. Onderwijs kan leren niet forceren; onderwijs kan wel zorgen voor kansen tot leren, kan het leren bevorderen door een onderwijsaanbod te doen dat leerlingen actief zullen benaderen.

Of leerlingen dat zullen doen, hangt in grote mate af van de betekenis die zijzelf aan de onderwijscontext en het onderwijsaanbod geven. Dat proces van *betekenisgeving* vloeit voort uit het complex geheel van cognitieve en affectieve reacties die het onderwijsaanbod bij hen losweekt. Vanaf het allerprilste begin van hun schoolloopbaan zijn leerlingen met dat proces van *betekenisgeving* zeer intensief bezig. Bijvoorbeeld de mate waarin ze erin slagen om daadwerkelijk iets te leren uit het onderwijsaanbod, de mate waarin ze begeesterd worden door, en betrokken bij, het aanbod, de mate waarin ze gelijke tred kunnen houden met medeleerlingen, geeft van in het begin van hun onderwijsloopbaan aanleiding tot uitspraken als: “Die brugsommen, dat kan ik niet!”, “Het is saai in de klas!”, “Tim kan dat veel beter!”

Op haar beurt voedt dit constante proces van betekenisgeving het zelfbeeld van leerlingen en hun zelfcompetentiegevoel, hun attitudes tegenover het aangeboden onderwijs en hun leersucces, hun welbevinden, betrokkenheid en identiteitsontwikkeling; het fungeert als een krachtige filter tussen het onderwijsaanbod en het uiteindelijke leereffect.

Gelijke onderwijskansen bieden aan alle leerlingen betekent dus niet alleen dat aan leerlingen een krachtig en relevant onderwijsaanbod wordt gedaan, maar ook (en vooral!) dat op systematische en professionele wijze wordt geobserveerd, en opgevolgd welke betekenis door individuele leerlingen aan dat onderwijsaanbod wordt gegeven. Daarbij moet de leerling in de volle breedte worden opgevolgd: niet alleen hoe hij cognitief/intellectueel reageert op het onderwijsaanbod is belangrijk, maar ook de socio-emotionele, motivationele en sociale aspecten van de reactie van de leerling moeten aandacht krijgen; zij hebben immers allemaal een impact op de diepte van de leerervaring, en dus op het uiteindelijke leereffect. Gelijke onderwijskansen promoten betekent dus systematisch oog krijgen en actie voeren gericht op diepe leerprocessen. Schoolteams moeten doorheen het curriculum systematisch een “leerderperspectief” innemen: ze moeten zich leerlinggericht opstellen.

Van het principe van de “leerlinggerichtheid” wordt wel eens beweerd dat het haaks staat op het principe van “doelgericht onderwijs”. Wij zijn het met die stelling niet eens. Ten eerste zijn we weinig gebaat met discussies waarin de zaken zo zwart-wit worden voorgesteld. Ten tweede zijn we ervan overtuigd dat leerlinggerichtheid en doelgerichtheid mekaar niet tegenspreken, maar, integendeel, mekaar wederzijds kunnen, en moeten versterken. Doelgericht werken is een van de basispijlers van ons onderwijssysteem, dus ook van het werken aan gelijke onderwijskansen. Middels het uitvaardigen van eindtermen heeft de overheid duidelijk gemaakt welke basisvaardigheden voor alle leerlingen moeten worden nagestreefd, en door zoveel mogelijk leerlingen moeten worden gehaald. De eindtermen beschrijven het minimumpakket aan vaardigheden, kennis en attitudes die mensen nodig hebben om zich in de volgende fase van het leven (in het hoger onderwijs, in de maatschappij....) maximaal te ontplooiën, verder te kunnen leren, en zelfredzaam te zijn. De eindtermen zijn dus voor elke school die het oprecht meent met gelijke onderwijskansen cruciale richtingaanwijzers. Gelijke onderwijskansen gaat erom dat de school maximale inspanningen doet om ervoor te zorgen dat alle leerlingen die ambitieuze lat halen. Leerlinggerichtheid mag dus niet ontsporen in een verregaande doelverlaging, in steeds lager gestelde verwachtingen en eisen, in een oververeenvoudiging van het onderwijsaanbod aan leerlingen die het moeilijk hebben. Al mag doelverlaging soms voortspruiten uit een bekommernis voor het welzijn van de leerling op het moment zelve, ze hypothekeert de ontwikkeling en dus de toekomstperspectieven van de leerling als groeiend individu op lange termijn vanaf het moment dat minimumdoelen overboord worden gegooid. Ook leerlinggericht onderwijs vertrekt van, en blijft streven naar, het halen van een hooggelegde lat: ‘High challenge’ is niet toevallig een sleutelprincipe van het grootscheepse

onderwijsvernieuwingprogramma dat momenteel in het Verenigd Koninkrijk wordt doorgevoerd (Hopkins, 2001; Hopkins, 2004): de basisvaardigheden door alle leerlingen doen verwerven, dat is de basisopdracht van de school. Functionele geletterdheid, om dat voorbeeld opnieuw te gebruiken, is een horde die 'te nemen' is voor, en door iedere leerling, het is voor niemand 'te laten'.

Leerlinggericht onderwijs wordt vaak ook omschreven als 'onbetaalbaar'. Het dreigt inderdaad onbetaalbaar te worden indien het tot in zijn verste consequenties wordt doorgedacht, omdat het dan aanleiding geeft tot super-individueel onderwijs op organisatorisch vlak. Wij pleiten niet voor een onderwijs waarbij voor iedere individuele leerlingen een hyperindividueel onderwijsaanbod wordt georganiseerd. Leerlinggericht onderwijs gaat veel meer over hoe je met leerlingen werkt, dan over met hoeveel leerlingen je werkt. Daarom zijn wij ook nooit onbevooroordeeld voorstander geweest van het gebruiken van GOK-uren voor het louter splitsen van klassen om ze kleiner te maken. Als het verkleinen van de groep niet gepaard gaat met een kwalitatief hoogstaander onderwijsaanbod, en meer oog voor het leerproces van de leerling, zal de inzet van de GOK-uren wellicht niet leiden tot kwaliteitsverhoging, noch tot een hoger leerrendement.

Inter-actief onderwijs

Gelijke kansen bevorderen betekent processen van interactie bevorderen. Het gaat dan ten eerste, zoals hierboven beschreven, om het bevorderen van het proces van interactie tussen de leerder en het onderwijsaanbod. Gaan de leerlingen daadwerkelijk de confrontatie met een nieuw stukje wereld aan, en doen zij dat op zo'n manier dat ze daaruit iets nieuws zullen leren? Als dat niet het geval is, is het de taak van onderwijsgevende om te trachten via motivationele, intellectuele, emotionele of andere ondersteuningsacties de interactie tussen de leerder en de taak te herstellen en te verrijken.

Daarvoor zal de onderwijsgevende een interactie moeten opzetten met de leerder (of de groep leerlingen). Een interactie die peilt naar wat er misgaat, wat het aanbod demotiverend maakt, welke obstakels de toegang tot de wereld bemoeilijken. Of een interactie die de confrontatie met de wereld nog rijker maakt, die er meer uithaalt dan de leerder op eigen houtje had weten te bereiken. Of een interactie die de leerder simpelweg het gevoel geeft dat de manier waarop hij zijn eigen leerproces heeft opgezet, bijzonder effectief was. Het is het soort interactie waarin de onderwijsgevende zich adaptief plooit naar het aanbod van de leerling, en van waaruit hij de actie van de leerling (i.e. de interactie van de leerling met de taak) verder op weg wil helpen, wil uitdiepen, of wil bekrachtigen; waarin hij daarnaast ook de reflectie op die actie (het proces van betekenisgeving) tot op een bewust niveau helpt te brengen zodat de leerder ook daarmee verder aan de slag kan, en er lessen uit kan leren voor de toekomst.

Zulk onderwijs wordt wel eens gecontrasteerd met 'leerkrachtgestuurd' onderwijs. Ook dat vinden we een weinig vruchtbare oppositie. De rol van de leerkracht in leerlinggericht, interactief onderwijs is, en blijft, bijzonder belangrijk. Al verschuift de rol van de leerkracht, en is hij niet alleen leider, maar minstens evenzeer begeleider, de leerkracht is en blijft een bijzondere toegevoegde waarde aan de krachtige leeromgeving die rond, en door, de leerlingen wordt geconstrueerd. De rol van de leerkracht begint bij het scheppen van een veilig klasklimaat waarin de leerlingen zich goed voelen en hun zelfcompetentiegevoel op een positieve manier wordt bevorderd; daarnaast omvat de rol van de leerkracht ook het selecteren van zinvolle en relevante leertaken, het motiveren van de leerlingen tot het aangaan van leeractiviteiten en het organiseren van een ordelijk en

gestructureerd lesverloop; bovenal omvat het de taak om de leerprocessen van de leerlingen van nabij te volgen en te ondersteunen; dat vertrekt van een veel dichter bij de leerlingen staan, het met hen meeleven, actief luisteren, door observatie achterhalen wat de omgeving hen doet en bedenken hoe de organisatie, de materialen en activiteiten, de stimulerende impulsen nog beter op het profiel van de leerling kunnen aansluiten.

Vormen van directe instructie zijn binnen leerlinggericht onderwijs absoluut niet ondenkbaar: het basisidee van krachtige leeromgevingen is dat de leerkracht beschikt over een gevarieerd arsenaal van werkvormen en technieken die hij op strategische wijze weet in te zetten al naargelang de noden van de klasgroep, en van de individuele leerlingen die samen de klasgroep vormen. Dat arsenaal van werkvormen omvat onder andere klassikaal onderwijs, individuele werkvormen, hoeken- en contractwerk, projectonderwijs, en zeker ook werkvormen waarbij de leerlingen samen met mekaar aan het werk gaan.

De effecten van samenwerkend leren zijn genoegzaam bekend. Leerlingen krijgen op die manier niet alleen meer verantwoordelijkheid voor hun eigen leerproces, maar ook voor dat van hun medeleerlingen. Leerlingen krijgen meer ruimte om het woord te nemen, hun hypothesen te verwoorden, explorerend te denken. Leerlingen kunnen mekaar bovendien krachtig ondersteunen: ze voelen vaak beter aan waarom medeleerlingen vastlopen op een taak, hoe ze uit het slop kunnen gehaald worden, en kunnen door mekaar te helpen zelf nog meer inzichten opbouwen. Zo kan samenwerkend leren uitgroeien tot veel meer dan een forum waarbij leerlingen alleen maar de kennis die ze al hebben opgedaan reproduceren ('knowledge telling'); het kan een forum worden waarbij leerlingen dankzij hun gezamenlijke exploratie en het wederzijds aanvullen en bevruchten van mekaar, nieuwe en rijkere betekenissen en inzichten tot stand brengen ('knowledge transformation'). Het werken met heterogene groepen blijkt in dit verband heilzame effecten te hebben op de kwaliteit van de interactie en het gedifferentieerd leereffect dat er voor de verschillende partners uit kan ontstaan.

Binnen deze interactieve visie op onderwijs is een succesvolle leerling niet langer degene die zich het best heeft aangepast aan het onderwijsaanbod van de leerkracht: hij die het verhaal van de leerkracht het best heeft opgeslorpt, hij die er zich het best naar plooit, hij die het het best kan reproduceren. Binnen een onderwijs dat gelijke kansen nastreeft wordt het proces van uitlokken en ondersteunen van leerprocessen een proces van interactieve *bemiddeling* waarin de leerder een volwaardige partner is: een partner die mee de selectie en de uitwerking van het onderwijsaanbod kan bepalen, die zijn eigen individuele leerervaring construeert op basis van de confrontaties met de wereld die hij aangaat, vertrekkend van de taken waarmee hij wordt geconfronteerd, en die daarbij zijn voorkennis, de vaardigheden die hij al heeft opgebouwd, en heel zijn probleemoplossend vermogen inbrengt.

Werken vanuit diversiteit

Het bovenstaande duidt erop dat leren een cumulatief en individueel verschillend proces is (De Corte, 1998). Iedere leerling brengt zijn eigen verhaal mee naar de klas, elke dag opnieuw. Het is dus niet verwonderlijk dat leerlingen op diverse manier het onderwijsaanbod zullen benaderen, en er hun eigen betekenis aan zullen geven.

Gelijke onderwijskansen bevorderen betekent die diversiteit erkennen, en zelfs meer: het betekent van die diversiteit uitgaan. Het onderwijsmodel van de toekomst is er één waarin het serieus nemen van leerlingen uitmondt in het gelijk opgaan van het initiatief van leerkracht en leerlingen.

We spreken hier van een 'open-framework approach' (Hohmann e.a., 1985). Dat vereist een organisatievorm waarin heel uitdrukkelijk plaats is voor vrijheid en diversiteit: leerlingen moeten keuzes kunnen maken, een eigen traject mee bepalen, hun wereld aan de wereld van het onderwijs kunnen toetsen en toevoegen. Zulk een aanpak vereist een meerlagig en multidimensioneel onderwijsaanbod, waarin leerlingen met verschillende ontwikkelingsniveaus aan hun trekken kunnen komen, en waarbij meervoudige intelligenties kunnen worden ingezet. Leerlingen worden er niet geprogrammeerd door volwassenen, maar leerlingen en volwassenen programmeren elkaar wederkerig. Zo kan een 'emergent curriculum' ontstaan, een onderwijs-leer-programma dat naar boven komt doorheen wat zich in de onderwijssetting afspeelt.

Omgaan met diversiteit schept de nood aan een leerlinggerichte differentiatie binnen de onderwijsondersteuning. Deze differentiatie kan op verschillende wijzen vorm krijgen: via een aanpassing van het soort werelden of taken die aan verschillende leerlingen wordt aangeboden, via het werken met flexibele en open werkvormen die leerlingen zelf keuzes laten, via het gedifferentieerd ondersteunen van leerlingen bij het aangaan van de confrontatie met de taak. Die leerlinggerichte differentiatie met oog voor diversiteit zal makkelijker vorm krijgen indien door de onderwijsgevende een procesgerichte houding, eerder dan een strakke productgerichte houding aan de dag wordt gelegd. Het hoofdcriterium voor het welslagen van een les of onderwijsactiviteit is dan niet meer of alle leerlingen, binnen de voorziene tijd, hetzelfde identiek resultaat hebben behaald, maar de vraag of alle leerlingen een zinvol en verrijkend leerproces hebben doorgemaakt waarin elk van hen wordt gedreven naar hun eigen 'zone van naaste ontwikkeling'. Niet de leerstof is heilig, maar de leeractiviteit en leerervaring die leerlingen op trachten te zetten.

Leerlingen worden in dit soort procesgericht onderwijs niet beschouwd als holle vaten die dienen gevuld te worden met kennis. Ze worden beschouwd als individuen die samen een bijzonder breed scala aan kennis, strategieën, vaardigheden en attitudes hebben opgebouwd, en die aangemoedigd worden om daarvan gebruik te maken, en deze actief in het onderwijsgebeuren in te brengen. De leerkracht beschouwt de aanwezige diversiteit niet als een obstakel dat een ordelijk en gestructureerd onderwijs-leerproces hopeloos in de war stuurt, maar als een rijk arsenaal waaruit kan geput worden om het onderwijs te verrijken. De diversiteit die zich binnen heterogene klasgroepen manifesteert wordt dus met andere woorden op dat moment een troef die uitgespeeld wordt bij het formuleren van een krachtig onderwijsaanbod. Op die manier kan tegelijkertijd de interculturele competentie van leerlingen worden uitgebouwd.

Bij het uitbouwen van hun interculturele competentie moeten de leerlingen worden ondersteund: leren omgaan met (elkaars) diversiteit is voor leerlingen niet vanzelfsprekend. Het uitbouwen van interculturele competentie kan door leerlingen actief kennis te laten maken met de in de groep aanwezige verschillen in achtergronden en opvattingen. Eerder dan deze verschillen confronterend te benaderen (en als gevolg daarvan uit te vergroten), pleiten we ervoor dat de verschillen ingezet worden als een eigen, 'andere' manier van benaderen (kijken, verstaan en aanpakken) die gebruikt kan worden bij het oplossen van taken. Door actief samen te werken, verschillende benaderingen te vergelijken en af te wegen, veranderen verschillen van obstakels naar mogelijkheden, nieuwe perspectieven, of alternatieve oplossingswijzen voor eenzelfde probleem. Leerlingen komen zo tot het inzicht dat verschillen niet onoverkomelijk zijn en het erop aan komt werkwijzen te ontwikkelen waarin rekening wordt gehouden met de diversiteit. Het actief en taakgericht leren omgaan met een diversiteit aan opties, het inschatten van andere betekenissen, waarden en gevoeligheden, het afgewogen keuzes leren maken in functie van de voorliggende uitdaging, rekening houdend met

de context, vormen dan ook de bouwstenen van interculturele competentie, en van intercultureel onderwijs.

Oog voor kwetsbare leerlingen

Gelijke onderwijskansen creëren betekent je ogen niet sluiten voor de realiteit. Het betekent dat leerkrachten zich bewust zijn van het feit dat sommige leerlingen het moeilijker hebben om te profiteren van het onderwijsaanbod: de manier waarop deze kinderen het onderwijsaanbod benaderen, en de betekenis die zij eraan geven, heeft extra aandacht. In de bovenvermelde leerlinggerichte differentiatie kan dat betekenen dat extra ondersteuning bij het uitvoeren van taken eerst en vooral wordt geboden aan de leerlingen die het het meest nodig hebben.

Een cruciaal punt is dat de extra hulp niet wordt uitgesteld tot het kalf al bijna verdronken is. Een gedegen onderwijskansenbeleid moet in de eerste plaats, en op lange termijn, gericht zijn op de preventie van zoveel mogelijk problemen. Remediëring van leerproblemen van individuele leerlingen heeft zeker haar plaats in een goed onderwijskansenbeleid, maar men mag het beleid hiertoe niet reduceren. Wie een zieltogend plantje een tijd lang naar de serre haalt om het humus, licht en water toe te stoppen, maar het daarna terug in de woestijn overplant, zal in de toekomst nog veel zieltogende plantjes oogsten. Een gedegen onderwijskansenbeleid werkt aan de basisvoorwaarden: het zoekt naar structurele oorzaken, en tracht daaraan iets fundamenteels te verhelpen, eerder dan aan lokale symptoombestrijding te doen.

Het systematisch creëren van krachtige leeromgevingen is daarvoor een vereiste; ook het systematisch opvolgen en evalueren van de leerervaringen en leerprestaties van deze leerlingen is hierbij zeer belangrijk. Systematische en structurele opvolging verhoogt immers de kans dat snel en daadkrachtig kan worden ingegrepen of bijgestuurd indien het leerproces stopt. Doch, gezien de complexiteit van het proces dat voorafgaat aan de eigenlijke leerprestatie (het complex geheel van emotionele, cognitieve, motivationele, etc. factoren die de leerervaring beïnvloeden), moet de evaluatie voldoende breed zijn, en zich zowel op het proces als op het productniveau situeren.

Nog te vaak wordt evaluatie in het onderwijs beperkt tot het meten van slechts bepaalde deelaspecten van de doelvaardigheid. Nog te vaak worden onbewust toetsen gebruikt die kwetsbare leerlingen benadelen omwille van culturele bias, subjectiviteit bij beoordeling, en bevoordeling van leerlingen met bepaalde voorkennis. Schoolteams maken zich nog al te vaak zorgen over de resultaten van toetsen, zonder zich terdege af te vragen wat men heeft getoetst. Naast een 'teaching to the test' bestaat er in het onderwijs ook een 'complaining to the test': de toets dicteert wat men op school als problematisch ervaart. Het is echter in de eerste plaats de kloof tussen de doelstelling (de criteriumprestatie) en de vaardigheid van de leerlingen die tot nadenken moet stemmen. Het scherp stellen van de criteriumprestatie (wat moeten onze leerlingen precies kunnen, en wat is aangename luxe? Wat zijn de kerndoelstellingen van ons onderwijs, wat zijn de doelvaardigheden die al de leerlingen onder de knie moeten hebben?) is een cruciale stap in het opzetten van een gelijke-kansenbeleid. Ethisch verantwoord en kritisch omgaan met haar eigen evaluatie-instrumenten is een taak voor iedere school die het meent met gelijke onderwijskansen.

Tijdens de voorbije jaren merken we in de manier waarop evaluatie wordt doorgevoerd een evolutie naar een meer 'holistische' benadering. Daarbij vraagt men zich niet alleen af wat de leerling kan, maar ook hoe de leerling het in de school- en klascontext maakt. Peilen naar het welbevinden en

de betrokkenheid (en de mate waarin onderwijs als boeiend wordt ervaren) wordt een centraal gegeven in volgsystemen. Het in kaart brengen van competenties evolueert van het gebruik van eindeloze checklists waarin competenties in minuscule vaardigheidjes worden opgedeeld, naar één die de essentie poogt te vatten van de competenties waarover leerlingen dienen te beschikken en waarbij vakoverstijgende disposities – zogenaamde ‘life skills’- meer aandacht krijgen dan ooit: functionele geletterdheid en taalvaardigheid, zelfsturing en creativiteit, informatieverwerking en –verwerking, sociale competentie, ‘resilience’ of weerbaarheid...

Een consequentie van deze beweging is het gewicht dat observatie krijgt. Observatie van leerlingen in de leef- en leeromgeving die de school biedt, staat hoe langer hoe meer centraal. De omgeving vormt in zekere zin de ‘test’. De manier waarop leerlingen ermee omgaan, de weg die ze dagdagelijks daarin afleggen, de evoluties die waarneembaar zijn in de loop van de dagen en weken, het soort van vragen, interesses, initiatieven en reacties op wat geboden wordt, bevatten veel cruciale informatie. Men kan eruit afleiden op welke manier het aanbod kan versterkt worden. Men verwerft ook inzicht in de ontwikkeling die de leerling doormaakt, in de problemen die zich aftekenen en de onontgonnen mogelijkheden. Op die manier zijn leren en evalueren niet langer twee gescheiden processen die mekaar in de tijd opvolgen, maar twee processen die zich in elkaar verstrengelen en mekaar wederzijds verrijken.

Overigens is breed evalueren iets wat leerkrachten voortdurend, intuïtief of impliciet, willens nillens, doen. Leerkrachten geven immers (net als leerlingen) voortdurend betekenis aan de processen die zich voor hun ogen in hun klas afspelen. Leerkrachten interpreteren de interpretaties die leerlingen aan het onderwijsaanbod geven. Leerkrachten schatten hun kinderen in, en baseren daar hun eigen acties en reacties ten opzichte van die leerlingen op. Voor leerkrachten is het belangrijk om zeer bewust met die voortdurende evaluaties om te springen. Evaluaties leiden namelijk snel tot verwachtingspatronen; deze kunnen op hun beurt leiden tot aanpassingen in het onderwijsaanbod voor bepaalde leerlingen. In heel wat onderzoeken naar schooleffectiviteit komt naar voor dat goed scorende scholen gekenmerkt worden door hoge verwachtingen ten opzichte van hun leerlingen. Voor de meest kwetsbare leerlingen moeten de verwachtingen voldoende hoog blijven liggen: daardoor communiceert de leerkracht immers dat zij de leerling niet heeft opgegeven, maar gelooft in zijn of haar potentie om zich verder te ontwikkelen. Een gelijke-onderwijskansenonderwijs is weliswaar een onderwijs met een sterk realiteitsgehalte, het blijft tegelijkertijd ook een optimistisch onderwijs met een hoog geloof in de leerkracht van de leerlingen!

Samen school maken

Gelijke onderwijskansen creëren is niet een taak die binnen een schoolteam aan gespecialiseerde individuen wordt toevertrouwd; GOK-uren mogen niet enkel aan de taakleerkracht of ‘remedial teacher’ toegewezen worden; het is een opdracht voor het hele team. Gespecialiseerde individuen kunnen uiteraard een belangrijke rol spelen in het professionaliseren van het team, het uitvoeren van specifieke taken, en het doordacht en gestructureerd remediëren van specifieke leer- en ontwikkelingsachterstanden, maar de basisopdracht blijft liggen bij elke leerkracht in elke les. Gelijke onderwijskansen creëren begint bij de dagdagelijkse preventieve acties die *alle* leerkrachten in de klas nemen. Het moet staan voor de gezamenlijke inspanning van alle schoolteamleden om het onderwijs zo goed mogelijk aan te passen aan de noden van de leerlingen, zonder bepaalde kwaliteitsnormen in het gedrang te laten komen.

De ervaring van 15 jaar OVB, ZVB en GOK leert ons dat leerkrachten de kwaliteit van hun onderwijs gevoelig kunnen uitbreiden door met mekaar samen te werken, samen te zoeken, en te overleggen. Alhoewel leerkrachten soms moeilijk te bewegen zijn om hun veilige cocon van hun eigen klaslokaal te verlaten, blijkt dat, eens zij de stap zetten naar gestructureerd overleg, team-teaching, en intervisie, hun eigen professionaliteit, en die van hun collega's, vaak de hoogte inschiet. De kracht van samenwerking laat zich ook ten volle voelen bij het maken van schoolbeleid. Werken aan onderwijskwaliteit heeft immers veel te maken met samen in kaart brengen waar je als team staat, en van daaruit nieuwe acties ondernemen. Dat het maken van een beginsituatie-analyse, het in kaart brengen van de sterktes en relatieve zwaktes van het pedagogisch project, het afbakenen van prioriteiten, het plannen en opvolgen van gerichte acties ter bevordering van de onderwijskwaliteit een zaak is voor het hele team, kan niet genoeg worden benadrukt. Onderwijs geven is samen school maken; een school moet uitgroeien tot een lerende gemeenschap, waarin ook alle leerkrachten en de directie steeds opnieuw leren en bijleren uit hun ervaringen, en uit de gezamenlijke reflectie op die ervaringen.

Bovendien speelt het onderwijsleerproces dat in scholen wordt nagestreefd, zich niet af in een vacuüm. Rond de school bewegen zich andere ondersteunende instanties, zoals o.a. het CLB, de pedagogische begeleiding, het schoolopbouwwerk, de steunpunten, de inspectie, de lerarenopleiding, en last but not least, de ouders. Allen zijn zij, op hun manier, betrokken bij de ontwikkeling van de leerlingen. Allen kunnen zij, op hun manier, bijdragen tot het welslagen van de onderwijsloopbaan. Als al die krachten gebundeld worden, als tussen deze verschillende partijen een constructieve dialoog kan worden uitgebouwd, kan een sterk doorgedreven leerlingbegeleiding worden uitgebouwd.

In het opbouwen van die doorgedreven leerlingbegeleiding vormt een doordachte schoolloopbaanbegeleiding een sleutelrol. Hier vinden, idealiter, veel van de hierboven genoemde actoren, mekaar in een intensief interactief proces: de ouders, de school, de begeleiding, het CLB, en last but not least, de leerling zelf. Wie gelijke onderwijskansen wil scheppen voor alle leerlingen, moet alle leerlingen (en hun omgeving) de instrumenten en verantwoordelijkheid in handen geven om doordachte, weloverwogen beslissingen te nemen op scharnier- en keuzemomenten in het onderwijstraject. Voor kwetsbare leerlingen moet bewust omgegaan worden met impliciete en expliciete, onbewuste en bewuste, negatieve verwachtingen omtrent hun slaagkansen in het onderwijs. Het is dus essentieel binnen de schoolloopbaanbegeleiding van kwetsbare leerlingen voldoende ruimte te scheppen voor zelfconceptverheldering, waarbij vanuit ervaringskennis en objectieve gegevens een evenwichtige inschatting van de eigen mogelijkheden bij de leerling wordt opgebouwd, en waarbij subjectieve en ongegronde vooroordelen zoveel mogelijk worden (h)erkend en de kop ingedrukt. Daarnaast moet bij de leerling (en haar omgeving) ook bewust en actief gewerkt worden aan horizonverruiming, waarbij de leerling (en haar omgeving) een bewuste en gedreven actor wordt in het zoeken en vinden van informatie over studiemogelijkheden, arbeidsperspectieven, en ontplooiingsmogelijkheden in de wereld buiten de school. Tenslotte moet gewerkt worden aan de vaardigheid van de leerling om de eigen loopbaanplanning en –sturing mee in de hand te nemen, en om, in een constructieve interactie met de omgeving, weloverwogen beslissingen te leren nemen.

Wat scharniermomenten in het onderwijstraject betreft, moet binnen het Vlaams onderwijsbeleid structureel worden nagedacht over de verregaande stroomlijning die met name in het Vlaamse secundair onderwijs is ingebouwd, en die, in de volksmond, aanleiding geeft tot het befaamde

'watervalstelsel'. Op basis van internationaal vergelijkend onderzoek, pleit Nicaise (2000) in dit verband voor het uitstellen van de studiekeuze tot na de tweede graad secundair onderwijs. Een snelle, doorgedreven niveau-afbakening, zoals ze die zich nu officieel vanaf de tweede graad, maar de facto vaak zelfs vanaf de eerste graad secundair onderwijs voordoet, komt meestal alleen de allerbeste leerlingen ten goede; voor al de andere leerlingen, en zeker voor de kwetsbare leerlingen, is het samenwerken in heterogene groepen een bijzonder krachtig groeimiddel, dat kansen op volwaardige ontplooiing gaaf houdt. Kwetsbare leerlingen kunnen zich op die manier, letterlijk en figuurlijk, optrekken aan de betere leerlingen, en op die manier hun kansen op doorstroming naar het hoger onderwijs en naar gekwalificeerd en competent afstuderen in het secundair onderwijs beter verdedigen.

Samen school maken betekent als school ook een correcte, en constructieve communicatie voeren met de ouders. De rol van de ouders is hierboven reeds ter sprake gebracht bij de schoolloopbaanbegeleiding, maar ze omvat veel meer dan dat.

Dat ouders, ook de ouders van kwetsbare leerlingen, bijzonder sterk betrokken zijn bij de toekomst en onderwijskansen van hun kinderen, mag niet in twijfel getrokken worden. Dat ouders hun kinderen kunnen ondersteunen en aanmoedigen bij het leveren van leerinspanningen staat ook buiten kijf. Maar toch mogen we niet vergeten dat ouders van kwetsbare leerlingen zich zelf vaak in een kwetsbare situatie bevinden, en zelf vaak ook 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 hangen van de onderwijsprestaties van de ouders. Hoe meer dat het geval wordt, hoe meer de sociale ongelijkheid in het onderwijs wordt bestendigd. Het voorbeeld van de anderstalige ouders die het onderwijsprobleem van hun kinderen zouden veroorzaken omdat ze weigeren om hun kinderen in het Nederlands op te voeden, is daar een schoolvoorbeeld van. Vele taalkundigen en onderwijskundigen benadrukken al decennialang dat dit niet de mirakeloplossing voor het schooltaalprobleem van anderstalige leerlingen kan zijn. De taal van de school verschilt namelijk in zeer veel aspecten van de taal van het thuismilieu. Zelfs als anderstalige ouders pogingen zouden doen om Nederlands met hun kinderen te praten, dan blijft dat 'thuis-Nederlands'. Schoolteams doen er dan ook wijzer aan om hun eigen schools taalgebruik, eerder dan dat van de ouders, onder de loep te leggen, en eerst alle mogelijkheden die zij zelf ter beschikking hebben om het probleem van de schoolse taalvaardigheid aan te pakken, uit te putten vooraleer de ouders met allerlei taken en verantwoordelijkheden worden opgezadeld.

In dit verband willen we ten slotte nog een lans breken voor een doortastend beleid rond de kostenloosheid van het onderwijs. De directe kosten van het onderwijs zijn in een heel aantal peilingen in kaart gebracht. Zo wordt de directe kost voor deelname aan het hoger onderwijs momenteel geschat op 2000 à 4000 euro per jaar (per kind). Deze kost vertegenwoordigt echter niet de indirecte kost van inkomensderving. Een heel aantal onderzoeken in binnen- en buitenland geven aan dat financiële drempels nog steeds de participatiekansen van kwetsbare leerlingen aan het hoger onderwijs significant beïnvloeden. Groenez en Bollens (2001) stellen in dit verband vast dat in Vlaanderen het huidige studiebeurzenstelsel er nog onvoldoende in slaagt om deze drempels voor iedereen weg te werken. Financiële drempels mogen er niet voor zorgen dat leerlingen die de

capaciteiten, en het vereiste diploma, hebben om het in het hoger onderwijs waar te maken, alsnog moeten afhaken, en zo de statistieken van ongelijke kansen in het onderwijs verder inkleuren.

Samenvatting: Krachtlijnen voor gelijke-kansenonderwijs

Uit de bovenstaande 5 principes kan worden afgeleid dat onderwijs dat aan alle leerlingen gelijke kansen tot maximale ontplooiing biedt, volgens ons een onderwijs is:

- dat vertrekt van welomschreven, zinvolle, en relevante doelstellingen die voor alle leerlingen worden nagestreefd;
- waarin de leerervaringen en leeractiviteiten van leerlingen centraal staan: leerlingen motiveren tot het aangaan van intense leeractiviteiten, en hen opvolgen en ondersteunen om die leerervaringen uit te diepen is de cruciale taak van de leerkracht;
- waarin in alle lessen, doorheen het curriculum, mogelijkheden worden gecreëerd voor alle leerlingen om tot actief leren, zelfexploratie en reflectie te komen;
- dat ruimte laat voor het eigen initiatief van de leerlingen, en hun eigen inbreng;
- dat vertrekt van diversiteit, en deze diversiteit uitbuit om rijke leerervaringen te laten ontstaan;
- dat een bonte waaier aan werkvormen gebruikt om de leerkracht en de leerlingen, en de leerlingen onderling, tot intense en samen geconstrueerde interactie te komen;
- dat systematisch oog heeft voor hoe leerlingen, en met name kwetsbare leerlingen, op het onderwijsaanbod reageren, en via gerichte differentiatie, ondersteunende maatregelen, en zo nodig ook gepaste remediëring, kwetsbare leerlingen extra hulp biedt;
- waarin breed wordt geëvalueerd, d.w.z. waarin niet alleen technische deelvaardigheden en cognitieve ontwikkeling worden getoetst, maar waarin ook socio-emotionele en affectieve aspecten van het leerling-zijn, en naast het leerproduct ook het leerproces, worden opgevolgd;
- waarin die brede evaluatie dient om het onderwijs verder op punt te stellen en het nog meer op maat van de individuele leerling te schaven;
- waarin schoolteamleden samen met mekaar werken, overleggen, hun expertise bundelen om een krachtig pedagogisch project uit te bouwen;
- waarin de school constructief interageert met de ouders, en kan rekenen op de constructieve inbreng van ondersteunende instanties en alle rechtstreeks betrokkenen;
- waarin elke leerling telt, elke leerling zichzelf kan zijn en zichzelf kan worden.

5 De rol van een Steunpunt Gelijke Onderwijskansen

Het Steunpunt Nederlands als Tweede Taal, het Steunpunt Intercultureel Onderwijs en het Expertisecentrum Ervaringsgericht Onderwijs bundelen vanaf nu de krachten om een geïntegreerd ondersteuningsaanbod aan het onderwijsveld aan te bieden met betrekking tot gelijke onderwijskansen. Zij vormen samen het Steunpunt Gelijke Onderwijskansen.

Dit steunpunt wordt geconcipeerd als een krachtig instrument ten dienste van het beleid dat tijdens het voorbije decennium in het “Onderwijsvoorrangsbeleid” en de projecten “Zorgverbreding” concreet gestalte kreeg en in het decreet “Gelijke Onderwijskansen” op een nieuw spoor is gezet. Zoals in de vorige hoofdstukken werd uiteengezet, vertrekt de expertise die in het Steunpunt Gelijke Onderwijskansen wordt gebundeld, vanuit een onderwijsparadigma dat beantwoordt aan wat internationaal als norm geldt. De krachtlijnen zijn: respect voor de leerder, actief leren, het cognitieve niet losmaken van het motivationele en de emotionele aspecten, het belang van de groep en sociale interacties, diversiteit zien als een waarde en niet als een last, observatie als bron van informatie en adaptief/interactief onderwijs als antwoord, het ontwikkelen van werkvormen waarin leerlingen maximaal kunnen participeren, kwaliteit van onderwijs als een teamopdracht zien en ruimte voor participatie van ouders en ondersteunende instanties.

Ook op het vlak van de strategische keuzes (hoe het onderwijsveld ondersteunen?) is door het Steunpunt een sterke basis ontwikkeld. Met name de combinatie van onderzoeks-, ontwikkelings- en ondersteuningsactiviteiten enerzijds, en de praktijknabije manier van ondersteunen anderzijds, laat het Steunpunt Gelijke Onderwijskansen toe om krachtige impulsen te geven tot professionalisering van onderwijsverstrekkers. Bij de uitwerking van haar ondersteuningsproject staan de volgende principes voorop:

5.1 Werken aan de professionalisering van onderwijsgegenden en hun begeleidend kader

Om gelijke kansen in het onderwijs te bevorderen, en ervoor te zorgen dat iedere leerder tot maximale ontplooiing kan komen, wordt door het Steunpunt Gelijke Onderwijskansen geïnvesteerd in de professionalisering van onderwijsverstrekkers. Het verhogen van de kwaliteit van het geboden onderwijs wordt immers nog steeds gezien als een sterke hefboom voor het verhogen van gelijke onderwijskansen. Daarbij worden niet alleen de onderwijsgegenden zelf (leerkrachten, directies) ondersteund. Een belangrijke doelgroep voor het Steunpunt bestaat uit het schoolextern begeleidend kader van de onderwijsgegenden (begeleiders, lerarenopleiders, CLB-medewerkers, schoolopbouwwerk, inspectieleden, materiaalontwikkelaars) en het schoolintern begeleidend kader (GOK-leerkrachten, schoolinterne coaches, schoolinterne pedagogisch coördinatoren, leerkrachten belast met zorgcoördinatie, e.d.).

5.2 Een steunpuntwerking opgezet vanuit drie pijlers: onderzoek, ontwikkeling en ondersteuning

De ontwikkelingspoot omvat o.a. de ontwikkeling van lesmaterialen, toets-, observatie-, en evaluatie-instrumenten, nascholingsmodules met bijhorende handouts en illustratief materiaal

(bijv. video's van 'good practice', inscholingsmodules), en screeningsinstrumenten voor interne kwaliteitszorg in het licht van het realiseren van gelijke onderwijskansen.

Ook al is materiaalontwikkeling een krachtige hefboom voor onderwijsvernieuwing, toch moet het vergezeld gaan van een pijler 'ondersteuning' in de vorm van coaching en nascholing, om leerkrachten te ondersteunen bij de implementatie van nieuwe methoden, werkvormen en materialen, en om hen te stimuleren om basisinzichten omtrent kwaliteitsvol onderwijs op te doen. De poot 'ondersteuning' van het Steunpunt Gelijke Onderwijskansen moet breed opgevat worden: deze pijler bevat ook een wijd gamma aan dienstverlening aan het veld en het beleid (o.a. in de vorm van telefonische of internet-dienstverlening, deelname aan fora, werkgroepen, adviesraden, conferenties en congressen).

De pijler 'onderzoek' wordt aangewend om de twee vorige pijlers te ondersteunen. De verankering van het Steunpunt in een academische context is de best mogelijke waarborg voor een aanpak die zich laat inspireren door wetenschappelijk gestuurde concepten en een blijvende aansluiting bij internationale ontwikkelingen. Via onderzoek kunnen toegepaste en fundamentele vragen omtrent leerprocessen, interactie in de klas, gelijke-onderwijskansen, e.d. onderzocht worden, en kan ook, indien gewenst, geëvalueerd worden wat de effecten zijn van de implementatie van bepaalde innoverende acties.

Het verleden heeft uitgewezen dat het samenspel van de drie pijlers 'onderzoek', 'ontwikkeling', en 'ondersteuning' de kracht uitmaakt van het Steunpunt-concept. Vlaanderen hanteert daarmee een formule die zelfs in internationaal perspectief uniek is.

5.3 Respect voor de autonomie van de leerkrachten, scholen en onderwijskoepels

Een steunpunt is geen stuurpunt. Het biedt opties en mogelijkheden aan, maar deze suggesties zijn niet zomaar te nemen of te laten. Praktijkgericht werken betekent immers dat wordt vertrokken van de eigenheid van de diverse actoren in het onderwijsveld.

Het ondersteuningsaanbod van het Steunpunt Gelijke Onderwijskansen mag dan ook geen hinder betekenen voor de realisatie van de netgebonden of lokale schoolaccenten. Meer zelfs, het Steunpunt Gelijke Onderwijskansen zoekt in de uitwerking van haar eigen actiepunten actief naar dialoog en naar afstemming van haar acties op de behoeften en accenten die door de partners met betrekking tot gelijke onderwijskansen worden gelegd.

5.4 Praktijkgericht, vraaggestuurd, participatief, en bijdragend tot een hogere doelmatigheidsbeleving

Vanuit innovatiestrategisch oogpunt is het van groot belang dat het ondersteuningsaanbod zo is opgevat dat de geïnteresseerden op korte termijn elementen ervan in hun concrete praktijk kunnen integreren en op grond daarvan succeservaringen kunnen opdoen. De ondersteuning van het Steunpunt Gelijke Onderwijskansen is dus in de eerste instantie op de school- en klaspraktijk gericht; het speelt in op de specifieke behoeften van het veld, zoekt in haar aanbod naar

werkvormen en methodieken die de doelgroep toelaten actief te participeren, impact te ervaren en zo de doelmatigheidsbeleving van leerkrachten te versterken.

5.5 Bijdragen tot een geïntegreerde visie met betrekking tot de bestrijding van onderwijskansarmoede, op teamniveau en over de respectieve grenzen van het kleuter-, lager en secundair onderwijs heen

Een van de belangrijkste doelstellingen van het Steunpunt Gelijke Onderwijskansen is dat scholen op termijn de gelijke-onderwijskansenproblematiek geïntegreerd en structureel benaderen. 'Geïntegreerd' staat daarbij voor het feit dat gelijke onderwijskansen creëren het gehele schoolwerkplan doorstroomt, en dat de werking van thema's als taalvaardigheidsonderwijs, intercultureel onderwijs, preventie en remediëring, doorstroming en oriëntering, leerling- en ouderparticipatie, en socio-emotionele ontwikkeling helemaal op mekaar zijn afgestemd, en in mekaar overvloeien. Ook al zullen veel schoolteams in een eerste fase nood hebben aan het werken aan subthema's en deelaspecten van hun schoolwerking (en dient daarvoor ook een gepast ondersteuningsaanbod te worden voorzien), het ultieme streefdoel blijft het systematisch innemen van het 'leerling-perspectief', en het leren omgaan met verschillen, doorheen het ganse schoolcurriculum op een eenduidige manier. 'Structureel' staat voor het feit dat het hele team dit realiseert, en dat een schoolteam dit doet doorheen de respectieve niveaus (kleuter-, lager en secundair onderwijs), zodat er lijnen van continuïteit ontstaan in de aanpak van leerlingen die uit de boot (dreigen te) vallen.

5.6 Geïntegreerd ondersteuningsaanbod voor alle GOK-thema's en voor alle onderwijsniveaus

In de GOK-omzendbrief van 2001 worden een aantal thema's genoemd waarrond schoolteams een proces van professionaliteitsverhoging kunnen opzetten teneinde hun onderwijskwaliteit op te voeren, en op die manier op leerlingniveau betere resultaten op het vlak van gelijke onderwijskansen te boeken. Deze thema's zijn:

- taalvaardigheidsonderwijs;
- omgaan met diversiteit (intercultureel onderwijs);
- preventie en remediëring van leer- en ontwikkelingsachterstanden;
- socio-emotionele ontwikkeling;
- ouder- en leerlingparticipatie;
- doorstroming en oriëntering;
- preventie en remediëring van studie- en gedragsproblemen (tweede en derde graad secundair onderwijs).

Het Steunpunt Gelijke Onderwijskansen zal vanuit haar meerjarenplanning een ondersteuningsaanbod aan het veld aanbieden dat deze thema's bestrijkt. Daarbij besteedt het Steunpunt aandacht aan het kleuter-, het lager en het secundair onderwijs. Binnen het volwassenenonderwijs wordt bovendien specifieke aandacht geschonken aan het onderwijs Nederlands als Tweede Taal (NT2-onderwijs).

De bovenstaande thema's zijn integraal van aard: ze doorstromen alle aspecten van onderwijs, en zijn sterk verweven met elkaar. Dat zal ook weerspiegeld worden in de manier waarop het Steunpunt

Gelijke Onderwijskansen met deze thema's zal omgaan in het uitbouwen van haar ondersteunings-, onderzoeks- en ontwikkelingsactiviteiten. Het Steunpunt Gelijke Onderwijskansen gaat rond deze thema's zeer bewust samenwerken aan met andere instellingen en centra die hierrond expertise hebben opgebouwd. Het is immers niet de bedoeling dat het Steunpunt Gelijke Onderwijskansen op alle gebieden zelf visies, en vertalingen daarvan naar de schoolpraktijk ontwikkelt. Een Steunpunt Gelijke Onderwijskansen gaat, in onderlinge dialoog, constructieve samenwerkingen aan met andere instellingen en geledingen teneinde expertise te bundelen, bij mekaar te brengen, en samen verder uit te werken. Deze samenwerkingen kunnen allerlei vormen aannemen: van wederzijdse uitwisseling van gegevens en informatie, tot het gezamenlijk uitwerken van initiatieven (bijvoorbeeld methodieken, materialen, nascholingen) naar het onderwijsveld.

6 Besluit

Tijdens de voorbije 15 jaar is in Vlaanderen een bijzonder rijk en gedurfd onderwijsbeleid op gang gekomen dat tot doel heeft de gelijke onderwijskansen van alle leerlingen te bevorderen. Er is tijdens die 15 jaar bijzonder veel gerealiseerd. Uit wetenschappelijk onderzoek, inspectierapporten, en uit de geluiden die uit diverse fora in het onderwijsveld opstijgen, mogen we concluderen dat een transformatie is ingezet die zich niet in de marge heeft afgespeeld, maar die de kern van het onderwijs zelf heeft geraakt. Onderwijskansen van kwetsbare leerlingen verbeteren via een verhoging van de professionaliteit van schoolteams is in Vlaanderen geen dode letter gebleven. Veel schoolteams zijn er daadwerkelijk in geslaagd om veel efficiënter met diversiteit en heterogeniteit om te gaan; veel schoolteams hebben een verregaande deskundigheid om zorgbreed te werken uitgebouwd; veel schoolteams gaan doordachter en gezamenlijker te werk bij het uitstippelen van een onderwijs dat kwetsbare leerlingen kansen tot maximale ontplooiing biedt. Wij willen dan ook van deze gelegenheid gebruik maken om de talloze leerkrachten, directies, leerlingbegeleiders, lerarenopleiders, onderwijsbegeleiders en alle anderen die de onderwijskansen van kwetsbare leerlingen hebben verhoogd, of daartoe een constructieve poging hebben ondernomen, te feliciteren voor hun waardevolle werk.

Het werk is echter niet af. Ook al hebben we in Vlaanderen sinds 1990 onmiskenbaar vooruitgang geboekt, toch blijft er nog een weg te gaan. Het Steunpunt Gelijke Onderwijskansen wil hierbij graag alle betrokken partijen oproepen om in een sfeer van collegiale samenwerking aan dit ambitieuze project te werken. Samen kunnen wij het verschil voor kwetsbare leerlingen maken.

EINDNOTEN

- ¹ Koninklijk Commissariaat voor het Migrantenbeleid (1989)
- ² De ontvangst aan Franstalige zijde was positief maar tegelijk meer verdeeld. Veel heeft te maken met de ongelijke kwaliteit van de beleidsanalyses en –voorstellen naar de Franse Gemeenschap en het Brussels en Waals Gewest enerzijds en anderzijds het overwicht van de klassieke participatie in Franstalige politieke middelen die weinig ruimte liet voor alternatieve beleidsontwikkeling via niet-gouvernementele organisaties. Voor een meer diepgaande analyse zie Verlot, 2001.
- ³ Dit argument geldt a fortiori voor leerkrachten die zelf zouden bepalen welke leerlingen als leerbedreigd zouden omschreven worden.
- ⁴ Het gaat meer precies om de opleidingsgraad van de ouders, beroepsactiviteiten en gezinssituatie.
- ⁵ Zie hierover ook de houding van de Franstalige Gemeenschap en de evolutie van formeel egalitarisme tot positieve discriminatie in het onderwijs (Verlot, 2004).

LITERATUUR

- Aebli, H. (1963). *Über die geistige Entwicklung des Kindes*. Stuttgart: Klett.
- Bakkers E., & Heylen L. (2001). *Projectwerk. Een opening naar de werkelijkheid*. Leuven: Centrum voor ErvaringGericht Onderwijs.
- Banks, J. A. (1981). *Multiethnic Education: Theory and Practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (1986). Multicultural Education and its Critics: Britain and the United States. In: Modgil, S., Verma, G., Mallick, K. and Modgil C. (Eds.), *Multicultural Education. The Interminable Debate*. London and Philadelphia, The Falmer Press, 221-231.
- Barton, L. and Walker, S. (Eds.) (1983). *Race, Class and Education*. London: Croom Helm.
- Batelaan, P. (1983). *The Practice of Intercultural education*. London: Commision for Racial Equality.
- Batelaan, P. And Gundara, J. (1993). Cultural Diversity and the Promotion of Human Values through Education. *Journal of Intercultural Studies*, 3 (2-3).
- Bullivant, B. (1981). *The Pluralist Dilemma. Six Case Studies*. Sydney: George Allen and Unwin.
- Caremans, P. (1996-7). Over de doelstellingen, het ontstaan, de inhoud en de praktische uitvoering van de gemeenschappelijke verklaring inzake non-discriminatiebeleid in het onderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 2, 83-89.
- Cobb, P. (1996). Constructivism and learning. In: E. De Corte & F.E. Weinert (Eds), *International encyclopedia of developmental and instructional psychology*. Oxford, UK: Elsevier Science, 338-341.
- Cohen, E. G. (1994). *Designing groupwork. Strategies for heterogeneous classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Cole, M. (1986). Teaching and Learning about Racism: A Critique of Multicultural Education in Britain. In: Modgil, S., Verma, G., Mallick, K. and Modgil C.(Eds.) *Multicultural Education. The Interminable Debate*. London and Philadelphia, The Falmer Press, 123-147.
- Daemen, E., Debue, A. (Red.), De Vleeschhouwer, M., Van De Castele, B. & Josephy, H. (2003). *Axen in actie. Bronnen- en praktijkboek voor sociale vaardigheden in de basisschool*. Leuven: Centrum voor ErvaringsGericht Onderwijs.
- De Corte, E. (1996). Instructional psychology: Overview. In E. De Corte & F.E. Weinert (Eds), *International encyclopedia of developmental and instructional psychology* (pp. 33-43). Oxford, UK: Elsevier Science.
- De Corte, E. (1998). Vijfentwintig jaar onderzoek naar "Leren en instructie": een persoonlijk perspectief. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 23, 143-157.
- Deklerck, J., Depuydt, A. & Deboutte, G. (Red.) (2001). 'Verbondenheid' als antwoord op 'de-linkwentie'? *Preventie op een nieuw spoor*. Leuven: ACCO.
- Delrue, K. (2003). *Zure druiven, zoete krenten? Een schooletnografisch onderzoek in het secundair onderwijs*. Steunpunt Intercultureel Onderwijs: Universiteit Gent.

- De Munter, K., & Soenen, R. (1997). Het dagelijks leven in de school. *Cultuurstudie* 3, 87-111.
- Depondt, L. (Red.) (2000). Hoe maken ze het? Thema-nummer 'Zorgverbreding'. *E.G.O.-Echo*, jg. 3, nr. 1, 38 pp.
- De Vlieghe, J., Van den Branden, K. & Geerts, M. (1999). *Duik in Taalvaardigheid. Inscholingspakket taalvaardigheidsonderwijs Nederlands voor het lager onderwijs*. Leuven: Steunpunt NT2.
- De Wit, K., & Van Petegem, P. (m.m.v De Maeyer, S.)(2000). *Gelijke kansen in het Vlaamse onderwijs. Het beleid inzake kansengelijkheid*. Leuven: Garant.
- Dodgson, P. and Stewart, D. (1981). Multiculturalism or anti-racist teaching: a question of alternatives" *Multiracial Education* 9, 41-45.
- Ernalsteen, V. (2001). *ICO-mobiel. Handreiking voor een interculturaliseringstraject*. Gent: Steunpunt ICO.
- Ernalsteen, V. (2001). Does complex instruction benefit intercultural education? *Intercultural education*, 13(1), 69-80.
- Ernalsteen, V. (2002). *Brede schOUDERS: een werkboek*. Gent: Steunpunt ICO.
- Flavell, J.H. (1963). *The developmental psychology of Jean Piaget*. Londen: Van Nostrand Reinhold.
- Forman, G.E. & Fosnot, C.T. (1982). The use of Piaget's constructivism in early childhood education programs. In: Spodek, B. (Ed.), *Handbook of research in early childhood education*. Londen: The Free Press, 185-214.
- Gallimore, R. (1994). *Classrooms are just another Cultural Activity*. Unpublished paper, San Antonio Texas.
- Gendlin, E. (1964). A theory of personality change. In: Worchel, P. & Byrne, D., *Personality change*. New York: J. Wiley, 100-148.
- Ghesquière, P., Ruijssenaars, W., Hellinckx, W., Grietens, H., & Luyckx, E. (1995). *Leerproblemen in het gewoon lager onderwijs. Onderkenning en opvang van leerlingen met leerproblemen in de eigen school. Eindrapport van het onderzoeksproject van het samenwerkingsverband K.U. Leuven en C.S.B.O., medegefinancierd door het demartement Onderwijs van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (F.C.F.W.O.-M.I. 93.04)*. Leuven: K.U. Leuven - Afdeling Orthopedagogiek.
- Groenez, S., & Bollens, J. (2000). Studiekosten in het hoger onderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid, jrg. 2000-2001*, 413-422.
- Gundara, J.S. (2000) *Interculturalism, Education and Inclusion*. London: Paul Chapman Publishing.
- Gundara, J., Jones, C., & Kimberley, K. (Eds.) (1986). *Racism, Divesity and Education*. London: Hodder and Stoughton.
- Hannerz, U. (1992). *Cultural Complexity. Studies in the social organization of meaning*. New York: Columbia University Press
- Herzfeld, M. (2001). *Anthropology. Theoretical Practice in Culte and Society*. Unesco: Blackwell Publishing.

Heyerick, L. (1985). Problemen van migrantenkinderen en hun leerkrachten in het Vlaams basisonderwijs. In: Martens, A. & Moulaert, F. (Eds.), *Buitenlandse minderheden in Vlaanderen-België*. Antwerpen, de Nederlandsche Boekhandel, 103-113.

Hillewaere, Katrijn (2001) *Evaluatieonderzoek van het onderwijsbeleid ten aanzien van etnische minderheden in het lager onderwijs*, OBPWO 99.15 deelrapport: implementatie-onderzoek, promotor: Prof. Dr. L. Lagrou, copromotoren: Prof. Dr. R. Pinxten en Dr. M. Verlot. Gent: Universiteit Gent, Steunpunt ICO, 170 pp.

Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London: Routledge and Falmer.

Hopkins, D. (2004). *Large scale reform in England*. Paper prepared as a case study in large scale educational change for the Microsoft Corporation.

Janssens, M., & Steyaert, C. (2001). *Meerstemmigheid: organiseren met verschil*. Leuven: Universitaire Pers.

Janssens, Maddy, Kesteloot, Christian & Verlot, Marc (2000) *Evaluatie van het non-discriminatiebeleid. Conclusies en voorstellen inzake het onderzoek naar leerlingenstromen, het plaatselijk non-discriminatieoverleg en de interculturalisering van scholen*. Onuitgegeven onderzoeksrapport KU Leuven -Universiteit Gent.

Jaspaert, K. (1995). NT1 en NT2 in Vlaanderen en Nederland. In: Kroon, S. & T. Vallen (red.), *Het verschil voorbij. Onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen*. Den Haag, Sdu Uitgevers, 13 – 41.

Joos, Annelies & Delrue, Kaat (2000). *Puur uit de buurt. Een werkboek*. Gent, Steunpunt ICO.

Klatte-Folmer, J. (1996). *Turkse kinderen en hun schoolsucces: een dieptestudie naar de rol van sociaal-culturele oriëntatie, taalvaardigheid en onderwijskenmerken*. Tilburg: Tilburg University Press.

Kog, M., Laevers, F. & Vandenbussche, E. (1993). *Een ervaringsgerichte strategie voor kleuters met sociaal-emotionele problemen. Van screening tot interventie*. Leuven: Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs.

Kohlberg, L. & Mayer, R.S.(1972). Development as the aim of education. *Harvard Educational Review*, (42), 449-496.

Koninklijk Commissariaat voor het Migrantenbeleid (1989). *Integratiebeleid: een werk van lange adem*. Brussel: Inbel.

Koninklijk Commissariaat voor het Migrantenbeleid (1990). *Voor een harmonische samenleving*. Brussel: Inbel.

Kroon, S., & Vallen, T. (2000). Schooltaalbeleid en taakgericht onderwijs. In: Colpin, M., e.a. (Red.), *Een taak voor iedereen. Perspectieven voor taakgericht onderwijs*. Leuven: Garant, 123-144.

Laevers, F. (1993). Deep level learning: an exemplary application on the area of physical knowledge. *European Early Childhood Research Journal*, 1, 53 - 68.

Laevers, F. (1995). *Pedagogiek van de systematische peuter- en kleuteropvoeding*. Leuven: ACCO.

Laevers, F. (1998). Understanding the world of objects and of people: Intuition as the core element of deep level learning. *International Journal of Educational Research*, 29 (1), 69-85.

Laevers, F., Kog, M. & Vandenbussche E. (1995). *Wat ik nodig heb! Interventies voor kleuters met sociaal-emotionele problemen*. Leuven: Centrum voor ErvaringsGericht Onderwijs.

Laevers, F., Kog, M. & Vandenbussche E. (1996). *Als ontwikkeling vastloopt. Procesgericht begeleiden van risicokleuters*. Leuven: Centrum voor ErvaringsGericht Onderwijs.

Laevers, F. & Van Sanden P. (1996). *Kleurig klashouden. Ervaringsgericht werken met kansbelemmerden en migranten in het kleuteronderwijs*. Leuven: Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs.

Laevers, F., L. Van Loock & P. Van Sanden (2000). *Evaluatie van de OVB-praktijk in het licht van de integratie van de actieterreinen. Een screeningsinstrument voor schoolteams*. Leuven: Onderzoekscentrum voor Kleuter- en Lager Onderwijs.

Laevers, F. & Laurijssen, J. (2001). *Welbevinden, betrokkenheid en tevredenheid van kleuters en leerlingen in het basisonderwijs. Een draaiboek voor systematische observatie en bevraging. Eindrapport OBPWO-project 98.07*. Leuven: Onderzoekscentrum voor Kleuter- en Lager Onderwijs, 156 pp.

Laevers, F., Vanhoutte, T & Derycke, C. (2003). *Omgaan met kansarmoede in de basisschool*. Leuven: Centrum voor ErvaringsGericht Onderwijs.

Laevers F., Aerden I., & Vanhoutte T. (2003). *Als het sociaal- emotioneel moeilijk gaat. Acht praktijkverhalen over kinderen in de basisschool*. Leuven, Cego Publishers.

Laevers F., Aerden I., & Vanhoutte T. (2003). *Als het sociaal- emotioneel moeilijk gaat. 101 interventies*. Leuven, Cego Publishers.

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

Laevers, F. & Bertrands E. (2004). *Ondernemingszin (h)erkennen*. Leuven: Centrum voor ErvaringsGericht Onderwijs.

Laevers, F. & Bertrands, E., Declercq, B. & Daems, M. (2004). *Observatieschaal Ondernemingszin Basisonderwijs*. Leuven: Centrum voor ErvaringsGericht Onderwijs.

Laevers, F., Vanhoutte, T & Derycke, C. (2003). *Omgaan met kansarmoede in de basisschool*. Leuven: Centrum voor ErvaringsGericht Onderwijs.

Leman, J. (Ed.)(1999). *Moedertaalonderwijs bij allochtonen. Geïntegreerd ondewijs in de eigen taal en cultuur*. Leuven/Amersfoort: Acco.

Maes, F., Vandenbergh, R., & Ghesquière, P. (1997). *Het diagnostiserend en remediërend vermogen van lagere scholen (OBPWO 94.01). Eindrapport*. Leuven K.U. Leuven - Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing i.s.m. afdeling orthopedagogiek.

May, S. (1994). The case for antiracist education. *British Journal of Sociology of Education*, 15, 421-428.

May S. (Ed.) (1999). *Critical Multiculturalism. Rethinking Multicultural and Antiracist Education*. London: Falmer Press.

McLaren, P. (Ed.) (1997). *Revolutionary Multiculturalism. Pedagogies of Dissent for the New Millennium*. Oxford –Boulder: Westview Press.

Nicaise, I. (2001). Onderwijs en sociale achterstelling: opnieuw ontwakken uit de al te mooie wensdroom. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, jrg. 2000-2001, 383-392.

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

Peeters A., Van Loock L. & Laevers F. (1998). *Contractwerk*. Leuven: Cego Publisher.

Pelemans, Inge & Verlot, Marc (2000) *Evaluatie van non-discriminatiebeleid. Deelrapport interculturalisering van het onderwijs in scholen*. Onuitgegeven onderzoeksrapport Gent: Universiteit Gent, Steunpunt Intercultureel Onderwijs.

Piessens, A., & Suijs, S. Over praktijk-leren en zinvolle praktijken. Omgaan met verschillen in socio-professionele inschakelingsacties.

Preneel, R. & Wysmans, M. (2004). *Praten met ouders. Een gids voor leerkrachten, zorgbegeleiders, opvoeders en leerlingenbegeleiders*. Leuven: Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs.

Schrooten, W. (1997). De school aan het woord. Een onderzoek naar de lexicale samenstelling van het taalaanbod op de basisschool in Vlaanderen en Nederland. *Spiegel*, 15(3), 61-81.

Slavin, R. (1995). Cooperative learning: theory, research and practice. In: R. Slavin (Ed.), *Education for all*. Lisse: Swets and Zeitlinger, 15-57.

Sierens, S. & Van Lysebettens, H. (2002). *De ICO-scoop. Instrument voor zelfevaluatie van intercultureel onderwijs in basisscholen*. Gent: Steunpunt Intercultureel Onderwijs.

Soenen, R. (1999). Over *Galliërs en managers. Bouwstenen voor intercultureel leren*. Universiteit Gent: Steunpunt Intercultureel Onderwijs.

Stone, M. (1981). *The Education of the Black Child in Britain: The Myth of Multiracial Education*. Glasgow: Fontana.

Tan, B. (1998). *Blijvende sociale ongelijkheden in het Vlaamse onderwijs*. CSB-Berichten, mei 1998.

Troyna, B. (1987). *Racial Inequality in Education*. London: Tavistock.

Troyna, B., & Williams, J. (Eds.) (1986). *Racism, Education and the State: The Racialization of Educational Policy*. Beckenham: Croom Helm.

Van den Berg, R., & Vandenberghe, R. (1982). *Onderwijsinnovatie in verschuivend perspectief*. Tilburg/Meerhout: Zwijsen-Infoboek.

Van den Branden, K. (1995). *Negotiation of meaning in second language acquisition: a study of primary school classes*. Ph. d. dissertation. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven, Departement Linguïstiek.

Van den Branden, K. (1995). Begrijpe wie kan! Over onbegripsproblemen bij leerlingen en hoe ermee omgaan... *Spiegel*, 13, 31-47.

Van den Branden, K. (1997). Effects of negotiation on language learners' output. *Language Learning*, 47, 589 – 636.

- Van den Branden, K. (2000). Does negotiation of meaning promote reading comprehension? A study of primary school classes. *Reading Research Quarterly*, 35, 426-443.
- Van den Branden, K. (2001). Taakgericht onderwijs in een notendop. In: Mottart, A. (Red.). *Retoriek en praktijk van het schoolvak Nederlands 2000*. Gent: Academia Press, 191-197.
- Van den Branden, K. (2004). Taalbeleid: een hefboom voor gelijke onderwijskansen. *School en Samenleving*, 5, 49-66.
- Van den Branden, K., & Van Avermaet, P. (2001). Taal, onderwijs en ongelijkheid: Quo vadis? *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, jrg. 2000-2001, 393-412.
- Van den Branden, K. & Van Gorp, K. (2000). How to evaluate CLIM in terms of intercultural education. *Intercultural education*, 11, 42 –51.
- Van den Broeck K. & Van Sanden P. (1996). *Juf tussen culturen. Praktijkverhaal over ervaringsgericht werken met 2,5 en 3-jarige kansbelemmerden en migranten*. Reeks Kleuteronderwijs nr. 9. Leuven: Centrum voor ErvaringsGericht Onderwijs.
- Van de Velde, V. (1997). Doorstroming in het Vlaamse onderwijs. Enkele illustratieve cijfers. Leuven: Hiva.
- Van de Velde, V., Van Brusselen, B., & Douterlungne, M. (1996). *Gezin en school. Een onderzoek over het gezin als indicator voor de schoolloopbaan in het secundair onderwijs*. Leuven: HIVA.
- Van Gorp, K. & Verheyden, L. (2003). Taalbeleid op school: hoe begin je eraan? Verkenning van een zoekproces. *VONK*, 33, nr. 2, 3-17.
- Vanhoren, I., & Vandevelde, V. (1991). *Onderzoek naar de etnische herkomst van leerlingen in het basisonderwijs*. Leuven: Hoger Instituut voor de Arbeid.
- Van Keer, H. (2002). *Een boek voor twee. Strategieën voor begrijpend lezen via peer tutoring*. Antwerpen: Garant.
- Van Lysebettens, H. (2002). *ICO-ON. Werkmap voor interculturalisering van secundaire scholen*. Steunpunt Intercultureel Onderwijs, Universiteit Gent.
- Van Oers, Cultuuroverdracht als reconstruerende activiteit. *Pedagogisch Tijdschrift*, 20 (1995), nr. 4/5, p. 263 – 275.
- Verhaeghe, J.P., Ackaert, L., Nicaise, I., Bollens, J., & Groenez, S. (2000). *Studietoelagen en participatie in het hoger onderwijs*. Gent: Vakgroep Onderwijskunde/Leuven: HIVA.
- Verlot, M. (1990). *Sleutelen aan de Marge. Migranten in het basisonderwijs. Analyse van beleidsmaatregelen en experimenten*. Leuven: Hoger Instituut voor de Arbeid.
- Verlot, M. (1996). Migranten en de rechten van socio-culturele minderheden in het Vlaamse onderwijs: polarisatie of dialoog? *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 5-6, 338-341.
- Verlot, M. (1999a). Desegregatie, gemeenschapsontwikkeling en (multi)cultuur. In: Bossuyt Tijn (Ed.), *Vlaggen & Wimpels. Een pilootproject actieve kunstbeoefening en buurtgerichte actie in basisscholen met een meerderheid aan migranten*. Brussel: CVA, pp. 44-57 (CVA-cahiers).
- Verlot, M. (1999b). Meer van hetzelfde is niet goed genoeg. Reflecties bij het Vlaams Onderwijsvoorrangsbeleid (1989-1999). *De gids op maatschappelijk gebied*, 90 (10), 20-32.

Verlot, M. (2000). Allochtone anderstaligheid in de Vlaamse en Franse Gemeenschap van België. Een vergelijkend onderzoek naar de culturele premissen van onderwijsbeleid. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht & Onderwijsbeleid*, 2000-2001 (1), 1-17.

Verlot, M. (2001). *Werken aan integratie. Het minderheden- en onderwijsbeleid in Vlaanderen en de Franse Gemeenschap van België*. Leuven, Amersfoort: Acco.

Verlot, M. (2002). Resistance, complexity and the need for rethinking intercultural education. *Kolor. Journal on Moving Communities* 1 (1), 65-75.

Verlot, M. (2004). Chaque enfant est-il le même devant la loi? L'inconsistance cohérente dans les politiques de discriminations positives dans l'enseignement en Belgique. In : Martiniello, M. et Rea, A. (eds.) *Affirmative Action. Des discours, des politiques et des pratiques en débat*. Louvain-la-Neuve, Academia Bruylant, 197-229.

Verlot, M., & Sierens, S. (1997). Intercultureel onderwijs vanuit een pragmatisch perspectief. *Cultuurstudie* 3, 130-178.

Verlot, M., Soenen, R., & Suijs, S. (1999). Participation par compétence. Une approche de pragmatisme interculturel. *Les Politiques sociales*, 3 & 4, 62-74.

Verlot, M., Sierens, S., Soenen, R. & Suijs, S. (2000). *Intercultureel onderwijs: leren in verscheidenheid*. Gent, Steunpunt Intercultureel Onderwijs.

Vlaamse Onderwijsraad (1994). *Jaarverslag*. Brussel: VLOR.

Verstegen, R. (red.)(1998). *De non-discriminatieverklaring in het onderwijs. Moeilijkheden en mogelijkheden*. Antwerpen: Kluwer Rechtswetenschappen België.

Westerbeek, K. (1999). The colours of my classroom. A study into the effect of the ethnic composition of classrooms on the achievement of pupils from different ethnic backgrounds. Proefschrift. Rotterdam: CED.

Zwarts, M. (1990). Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool: Uitkomsten van de eerste taalpeiling einde basisonderwijs. Arnhem: CITO.

