



SYNTHESEDOCUMENT BIJ DE RAPPORTEN

- Hoe basisscholen werken aan gelijke onderwijskansen na het nieuwe omkaderingssysteem (2012). Een kwalitatieve studie naar het aanwendingsbeleid- en praktijk van Vlaamse basisscholen.
- Gelijke onderwijskansenbeleid in basisonderwijs en secundair onderwijs. Verkenning van het beleid en de aanwending van lestijden/uren.

Goedroen Juchtmans, Hans Tierens, Mike Smet & Kristof De Witte

Promotor: Mike Smet; Co-promotor: Kristof De Witte

Research paper SONO/2020.OL3.1/2

Gent, 15 juli 2020

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

Gelieve naar deze publicatie te verwijzen als volgt:

Juchtmans, G., Tierens, H., Smet, M., & De Witte, K. (2020). Synthesedocument bij de rapporten (1) Gelijke onderwijskansenbeleid in basisonderwijs en secundair onderwijs. Verkenning van het beleid en de aanwending van lestijden/uren en (2) Hoe basisscholen werken aan gelijke onderwijskansen na het nieuwe omkaderingssysteem (2012). Een kwalitatieve studie naar het toepassingsbeleid- en praktijk van Vlaamse basisscholen. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.

Voor meer informatie over deze publicatie Kristof.DeWitte@kuleuven.be, Mike.Smet@kuleuven.be, Hans.Tierens@kuleuven.be, Goedroen.Juchtmans@kuleuven.be

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

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

© 2020 STEUNPUNT ONDERWIJSONDERZOEK

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

Deze publicatie is ook beschikbaar via www.steunpuntsono.be

Synthesedocument

Situering kwalitatief en kwantitatief onderzoeksrapport

Dit synthesedocument vormt een overkoepelende samenvatting van de resultaten van twee complementaire SONO-rapporten waarin onderzocht wordt hoe scholen vorm geven aan het gelijke onderwijskansenbeleid:

- Juchtmans, Smet & De Witte (2019). Hoe basisscholen werken aan gelijke onderwijskansen na het nieuwe omkaderingssysteem (2012). Een kwalitatieve studie naar het aanwendingsbeleid- en praktijk van Vlaamse basisscholen.
- Tierens, Smet & De Witte (2020). Gelijke onderwijskansenbeleid in basisonderwijs en secundair onderwijs. Verkenning van het beleid en de aanwending van lestijden/uren.

Beide rapporten onderzoeken dus dezelfde thematiek, maar zijn complementair in gebruikte onderzoeksmethoden en in de scope: het eerste rapport (Juchtmans et al., 2020) is een kwalitatief onderzoek waarvan de resultaten gebaseerd zijn op semigestructureerde diepte-interviews met directies of beleidsteams, (zorg/SES-)leerkrachten en/of leerlingen uit het 6^e leerjaar van het basisonderwijs. Deze stakeholders werden bevraagd in 14 scholen. Het tweede rapport (Tierens et al., 2020) is kwantitatief van opzet. Hiervoor werd een survey afgenomen in scholen van zowel basis- als secundair onderwijs. Dit leverde een finale bruikbare respons op van 86 scholen in het gewoon basisonderwijs en 83 scholen in het gewoon secundair onderwijs. Een van de bedoelingen van dit kwantitatieve onderzoek was om na te gaan of de bevindingen op basis van de diepte-interviews in 14 basisscholen veralgemeend konden worden naar een grotere en meer representatieve steekproef van scholen en of de resultaten voor het basisonderwijs gelijkaardig zijn of verschillen van de resultaten voor het secundair onderwijs.

Chronologisch is het kwalitatief onderzoek eerst gestart met een pilot in 2 scholen en daarna werden verdere diepte-interviews gehouden in de rest van de scholen. De survey werd gelanceerd in april 2019 nadat reeds tussentijdse analyses gedaan werden op de eerste 8 scholen van het kwalitatief onderzoek. Bij het opstellen van de survey werd dan ook rekening gehouden met de tussentijdse bevindingen die bekomen werden uit het kwalitatief onderzoek. Naast deze eerste bevindingen uit de interviews werd bij het ontwerpen van de survey ook gebruikt gemaakt van de studie van het Rekenhof (2017) en van informatie bekomen uit gesprekken met een ad-hoc werkgroep die bestond uit een aantal inhoudelijke experts uit de Opvolgingsgroep.

Zowel kwalitatief als kwantitatief onderzoek hebben hun eigen merites en tekortkomingen en daarom kan het nuttig zijn om beide technieken te combineren om op die manier te komen tot een accurater beeld. Een duidelijk voordeel van diepte-interviews is dat er zeer diepgaand en genuanceerd tewerk gegaan kan worden en dat er eventueel ingegaan kan worden op bepaalde aspecten die spontaan aan bod komen tijdens het interview. Een nadeel van deze techniek is dat deze zeer tijdrovend is (meerdere uren interview per school en een arbeidsintensieve verwerking achteraf) en dat er daardoor slechts een beperkt aantal cases bestudeerd kan worden. Bijgevolg zijn de resultaten

doorgaans niet representatief en generaliseerbaar naar de volledige populatie (dit is meestal ook niet de bedoeling bij kwalitatief onderzoek). De (elektronische) survey kan deze nadelen compenseren: er is potentieel een groot aantal cases dat onderzocht kan worden en in de steekproeftrekking kan gestreefd worden naar representativiteit (en dit kan na het beëindigen van de survey ook gecontroleerd worden) zodat resultaten potentieel generaliseerbaar zijn naar de volledige populatie. Een nadeel van een survey is dat de structuur en de vragen vastliggen (er kan dus moeilijk ingespeeld worden op elementen die spontaan aan bod zouden komen) en dat deze beperkt moeten zijn, zowel in omvang als in diepgang en complexiteit om afhaken van respondenten te vermijden. Hoewel de survey mee gebaseerd is op de tussentijdse bevindingen van de diepte-interviews, was het dus niet mogelijk om alle nuances en detail uit deze interviews aan bod te laten komen in de survey. Voor die details en nuances verwijzen we naar het kwalitatief onderzoek (Juchtmans et al, 2020). In de survey wordt noodzakelijkerwijs dan ook gefocust op meer algemene aspecten.

Het vervolg van deze synthese focust voornamelijk op de markante gelijkenissen en verschillen tussen (1) het kwalitatieve en het kwantitatieve onderzoek, en (2) tussen de resultaten voor basis- en secundair onderwijs.

Gelijke onderwijskansenbeleid in Vlaanderen

Sinds 2002 is in Vlaanderen het GOK-decreet van toepassing. Dit decreet voorzag onder andere bijkomende lestijden (in het basisonderwijs) of extra uren-leraar (in het secundair onderwijs) voor scholen met een minimum aandeel leerlingen met een socio-economisch kwetsbare achtergrond. Deze achtergrond werd vastgesteld op basis van vijf GOK-indicatoren. De toewijzingsmechanismen en de criteria voor deze bijkomende lestijden en uren-leraar werden in de loop van de jaren enkele keren aangepast, herzien en geüpdatet. In principe werden deze bijkomende lestijden of uren-leraar toegekend aan scholen voor een periode van 3 jaar (na afloop van deze drie jaar werden de lestijden en uren-leraar opnieuw berekend voor de volgende 3-jarige termijn). Scholen die extra lestijden of uren-leraar ontvingen moesten hierbij ook een expliciet eigen gelijke-onderwijskansen-beleid voeren om het gebruik van deze bijkomende lestijden of uren-leraar te verantwoorden.

Sinds 1 september 2012 is dit systeem van GOK-lestijden in het basisonderwijs gewijzigd: vanaf het schooljaar 2012-2013 werd een nieuw geïntegreerd omkaderingssysteem voor de berekening van de lestijden geïmplementeerd in het basisonderwijs. In dit nieuwe systeem maken de SES-lestijden (voordien GOK-uren genoemd) integraal deel uit van de omkadering, d.w.z. van het totale basispakket aan lestijden die de scholen genereren. Sindsdien verviel voor het basisonderwijs ook de driejarige GOK-cyclus, de verplichting om een GOK-plan te schrijven, dit GOK-plan uit te werken op basis van vooraf vastgelegde thema's en een zelfevaluatie te doen van het implementatieproces. Bovendien vervielen hierbij alle gestelde grenzen aan het toekennen van de lestijden (voorheen werd een drempel van 10% GOK-leerlingen gehanteerd vooraleer de school in aanmerking kwam voor de bijkomende lestijden): elke leerling die aantikt op een van de indicatoren genereert sindsdien SES-lestijden (naargelang het (gewogen) aantal indicatoren waarop deze leerling aantikt).

Resultaten

De centrale vraag in beide rapporten is hoe scholen met gelijke onderwijskansen omgaan en hoe ze hun (SES-)lestijden of (GOK-) uren-leraar aanwenden. Aanwending wordt daarbij breed opgevat. Ze betreft niet alleen de verdeling van de lestijden of uren-leraar maar ook de (formeel) plaats en

conceptualisering van gelijke onderwijskansen op school (beleid) en de concrete operationalisering ervan (praktijken). Volgende vragen stonden daarbij centraal. Welke keuzes maken scholen als ze hun lestijden verdelen en praktijken ontwikkelen, en vanuit welke visie op gelijke onderwijskansen doen ze dit? En hoe beleven en evalueren de betrokkenen deze praktijken?

GOK-beleid en/of zorgbeleid?

In de kwalitatieve analyses werd op basis van de interviews vastgesteld dat bevraagde scholen geen onderscheid maken tussen hun zorg/school- en SES-beleid, of dat hun SES-beleid geïntegreerd wordt in hun zorgbeleid. Een belangrijke prikkel daarvoor was volgens hen het wegvallen van de verplichting om een GOK-plan te schrijven. Dit wil echter niet zeggen dat het vroegere GOK-plan helemaal geen invloed meer heeft op de scholen. Zo valt op dat er in bevraagde scholen met een stabiele personeelsformatie (zowel directie als leerkrachten) gestreefd is naar continuïteit en een (al dan niet expliciete) integratie van het vroegere GOK-beleid in de zorg- en of schoolvisie. Een aantal van die scholen geeft ook aan dat het vroegere GOK-plan de basis vormt voor de huidige zorg- of schoolvisie. Geen enkele bevraagde school heeft een SES-beleid dat apart staat en apart functioneert van het zorg- of schoolbeleid.

Deze bevindingen worden grotendeels bevestigd in het kwantitatieve luik. Uit de survey blijkt dat in de bevraagde scholen uit het basisonderwijs het SES-beleid grotendeels opgegaan is in het zorgbeleid, zij het als onderdeel van een breder zorgbeleid, zij het als geïntegreerd in het zorgbeleid. De resultaten bevestigen ook de sterke continuïteit van de 'oude' GOK-thema's (waar basisscholen in het 'oude systeem' de bijkomende GOK-lestijden moesten inbedden in acties rond (een selectie van) enkele thema's) van het beleid. Deze thematische inzet blijft grotendeels overeind of vormde de basis voor een nieuw beleid. Net als in het basisonderwijs lijkt het GOK-beleid in de bevraagde scholen in het secundair onderwijs veeleer op te gaan in het zorgbeleid, maar voornamelijk als onderdeel van een breder zorgbeleid. Het geïntegreerd beleid lijkt in de bevraagde scholen relatief minder vaak voor te komen. Het huidige beleid wordt gemiddeld reeds 10 jaar gebruikt, wat wil zeggen dat de kern van het huidige beleid relatief stabiel blijft.

Gedragenheid GOK/zorgbeleid

Het is de directeur die over het algemeen finaal beslist over de aanwending van de lestijden of urenleraar. Dit wil echter niet zeggen dat die beslissingen niet gedragen zouden zijn door de leerkrachten. Zowel uit het kwalitatieve als uit het kwantitatieve luik blijkt dat in veel bevraagde scholen leerkrachten worden geraadpleegd of om advies gevraagd over hoe ze via de aanwending het best kunnen inspelen op de aanwezige noden in de klassen. In de kwantitatieve analyse blijkt dat (zowel in het basis- als in het secundair onderwijs) het beleid ook in grote mate gedragen wordt door de leerkrachten (d.w.z., dat de leerkrachten zich grotendeels kunnen vinden in het beleid en dit ook 'beleven' in de school). Dit ligt in lijn met de observatie dat deze leerkrachten, ondersteund door de pedagogische begeleidingsdiensten, ook de belangrijkste drijvende kracht zijn voor het vormgeven van het SES- of GOK-beleid. Verder steunt het SES- of GOK-beleid in de bevraagde scholen ook in sterke mate op het leerlingvolgsysteem, wat de resultaten uit het rapport van het Rekenhof (2017) bevestigt, en in iets mindere mate op gevalideerde toetsen (bv. door de koepel). Uit de interviews blijkt dat de directeur soms ook beslist om al bestaand en samen gedragen beleid via de aanwending van de

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

Aanwending lestijden en uren-leraar

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

De kwantitatieve analyse bevestigt deze resultaten. Het (eerder permanente) gebruik van co- en team-teaching (de aandelen van scholen die deze vorm van onderwijs hanteren zijn analoog voor basis- en secundair onderwijs) en klasinterne ondersteuning voor differentiatie (deze praktijk wordt relatief meer toegepast in het basisonderwijs dan in het secundair onderwijs) wijst ook in de richting van differentiatie en integratie. Voor de aangewende initiatieven, gericht op specifieke doelgroepen, lijkt het SES- en GOK-beleid, zowel in basis- als secundair onderwijs, vooral te focussen op leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (bijvoorbeeld leerlingen uit buitengewoon onderwijs die in het gewoon onderwijs meelopen; cfr. M-decreet), leerlingen met een leerachterstand en leerlingen met een taalachterstand (althans, leerlingen die in de thuissituatie een taal spreken die niet het Nederlands is).

Enkele initiatieven worden op een andere manier aangewend in het secundair onderwijs, in vergelijking met het basisonderwijs. Hierbij worden in de bevraagde secundaire scholen klasoverstijgende groepen (vb. flexibele leerwegen) veel minder vaak gebruikt dan in de bevraagde basisscholen.

In het algemeen kunnen we verder vaststellen dat het GOK-beleid van bijna elke bevraagde school zou starten met 'overleg', zij het tussen leerkrachten, met de ouders, of met (en vooral met) CLB's.

Het belang van deze overleg-initiatieven lijkt ook te stijgen naarmate het aandeel GOK-leerlingen in de scholen toeneemt (hoewel deze bevinding niet statistisch significant lijkt).

In het algemeen wordt ook opgemerkt dat de bevraagde basisscholen een differentiërende aanpak lijken te hanteren voor hun doelgroepen. Voor de doelgroep 'makkelijk lerenden' (waaronder hoogbegaafde leerlingen) worden het vaakst initiatieven gebruikt met als bedoeling/gevolg deze groep leerlingen een apart en aangepast traject te laten volgen. Dit wordt onder meer gedaan door klas-overstijgende groepen (vb. flexibele leerwegen), het splitsen van klasgroepen voor bepaalde vakken, remediëren buiten de klas en het vernieuwen van de klaspraktijk. Voor de doelgroep(en) van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (en leerlingen met een leerachterstand) wordt dezelfde strategie gebruikt. De bevraagde scholen gaven ook specifiek aan dat ze het initiatief 'remediëring buiten de klas' nog gevoelig zouden willen uitbreiden.

In tegenstelling tot het basisonderwijs wordt opgemerkt dat de bevraagde secundaire scholen de meeste initiatieven in het algemeen aanwenden. Dit zou kunnen suggereren dat secundaire scholen relatief gezien minder initiatieven richten op specifieke doelgroepen maar de acties en initiatieven eerder inbedden in hun algemene onderwijsaanpak zodat elke leerling mee betrokken wordt. Er dient evenwel de kanttekening gemaakt te worden dat dit niet wil zeggen dat er in het basisonderwijs geen algemene inzet van SES-gerelateerde initiatieven plaatsvindt, maar wel dat deze algemene inzet prominenter aanwezig is in het secundair onderwijs. Voor de doelgroep 'makkelijk lerenden' (waaronder hoogbegaafde leerlingen) worden het vaakst initiatieven gebruikt met als bedoeling/gevolg deze groep leerlingen een apart en aangepast traject te laten volgen. Het valt wel op dat de bevraagde scholen vaak aangaven de initiatieven voor deze doelgroep verder te willen uitbreiden. Voor de doelgroep(en) van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (en leerlingen met een leerachterstand) wordt dezelfde strategie gebruikt, maar wordt co-teaching en team-teaching hier ook relatief vaak voor gebruikt.

Beleidsimplicaties

Uit deze studie blijkt ten eerste dat scholen hun bijkomende lestijden grotendeels op leerlingniveau en op individueel niveau aanwenden in functie van differentiatie, en dit doen vanuit een visie op gelijke onderwijskansen die het maximaliseren van het leerpotentieel van alle leerlingen vooropzet. Vraag is of deze conceptualisering voldoende is om ook effectief gelijke onderwijskansen te realiseren. We zagen immers dat sommige scholen in het basisonderwijs hun (SES-)lestijden inzetten om leerlingen voor te bereiden op 1B of een soort van 'tracking' via homogene niveaugroepen te organiseren. Dit is niet conform met de regelgeving die het behalen van de eindtermen als norm vooropstelt. Het decreet basisonderwijs stelt immers: *'Elke school heeft de maatschappelijke opdracht om de eindtermen met betrekking tot kennis, inzicht, vaardigheden en bepaalde attitudes op populatieniveau bij de leerlingen te bereiken en de eindtermen met betrekking tot bepaalde andere attitudes bij de leerlingen na te streven.'* Om dergelijke aanwendingspraktijken te voorkomen, zou de Vlaamse overheid in hun communicatie over gelijke onderwijskansen een meer groepsgerichte en structurele benadering kunnen bepleiten, waarin het behalen van bepaalde minimumstandaarden door alle leerlingen mee het speerpunt van het gelijke onderwijskansenbeleid worden. Dit kan door transparante indicatoren op te stellen die aan scholen duidelijk maken wat de overheid verwacht en door aan scholen te vragen om een SES-beleid uit te bouwen dat geïntegreerd is in het schoolbeleid,

maar daarbinnen specifiek wordt aangezet. Ook zou geopteerd kunnen worden om decretale bepalingen of verwoordingen in decreten die de louter individueel gerichte aanwending in de hand werken te herzien of te verruimen. Dit geldt bijvoorbeeld voor de beslissing om gelijke onderwijskansen onder te brengen in het decreet leerlingenbegeleiding.

De focus op differentiatie, met daarbij de steile opgang van co-teaching en het 4-sporen-beleid als operationalisering hiervan, was ook een opvallende vaststelling. Nochtans vinden we in Vlaanderen, maar ook internationaal geen studies die de effectiviteit van deze praktijken in het kader van de realisatie van gelijke onderwijskansen of de randvoorwaarden voor effectiviteit aantonen. Onderzoek naar die effectiviteit en de randvoorwaarden van deze praktijken zijn dan ook aangewezen.

Waar in Vlaams en internationaal onderzoek wel enige evidentie over is, is het werken aan programmatische en pro-actieve samenwerkingsverbanden waar zowel professionele actoren (ook buiten onderwijs, bijvoorbeeld uit welzijn en vrije tijd) als niet-professionele actoren (ouders en leerlingen) samen interventies ontwikkelen en van elkaar leren (Rekenhof, 2017 met betrekking tot ouderbetrokkenheid; Kerr e.a., 2016). Dergelijke praktijken en samenwerkingsverbanden komen bij de scholen uit deze studie echter zo goed als niet voor, of zijn niet programmatisch uitgewerkt. Om dit te bevorderen, zou de Vlaamse overheid dergelijke schooloverstijgende samenwerkingsverbanden met een programmatische en pro-actieve aanpak van gelijke onderwijskansen financieel en beleidsmatig kunnen aanmoedigen. Voor deze aanbeveling zien we in de beleidsnota van minister Weyts (2019) een aanknopingspunt (zie ook Vlor, 2019). Daarin wordt voorgesteld om SES-lestijden lokaal én schooloverstijgend te bundelen waardoor mogelijkheden ontstaan om programmatisch te werken en hierrond expertise en professionaliseringstrajecten te bundelen. Dergelijke bundeling van expertise zou scholen bovendien kunnen ondersteunen of professionaliseren om evidence-informed schoolbeleid vorm te geven. Voorbeelden van dergelijke constructies bestaan al in het buitenland. Zo subsidieert de Nederlandse overheid rond het thema van gelijke onderwijskansen academische werkplaatsen. Dit is een samenwerkingsverband van lokale actoren en universitaire instellingen dat interventies ontwikkelt en implementeert om gelijke onderwijskansen realiseren, en dit ook uitvoerig monitort en evalueert. Interessant is daarbij ook dat ze kiezen om onderzoek te doen met en voor scholen (experimenteel onderzoek / actieonderzoek). Dit kan de bereidheid van scholen om aan dergelijk onderzoek mee te werken vergroten.

In deze studie wezen we verder nog op de nefaste rol van een fragiele schoolcontext voor het realiseren van gelijke onderwijskansen, zeker in scholen met veel SES-leerlingen. In die schoolcontexten is vaak beleidsvoerend vermogen en een degelijk gedragen schoolbeleid ontwikkelen zo goed als onmogelijk. Voor deze scholen zijn wellicht intensieve begeleidingstrajecten nodig. De rol van externe organisaties zoals onderwijscentra of pedagogische begeleidingsdiensten mag in deze niet onderschat worden. Het zou in die zin een optie kunnen zijn om in deze organisaties meer expertise aan te trekken op het vlak van gelijke onderwijskansen zodat ze hun ondersteuning gericht op het realiseren van gelijke onderwijskansen in fragiele schoolcontexten kunnen inzetten.